

anuari de l'educació de les Illes Balears 2017



Colonya

Fundació Guillem Cifre

Carmen Orte Socias / Lluís Ballester Brage
Directors

**ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS**

2017



Universitat
de les Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017

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, coordinat i dirigit per la doctora Carmen Orte Socias.

Consell de Direcció

Directors: Dra. Carmen Orte Socias i Dr. Lluís Ballester Brage

Secretari: Dr. Joan Amer Fernández

Vocals:

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Margalida Vives Barceló
Dra. Maria Antònia Gomila Grau
Dra. Rosario Pozo Gordaliza

Consell Assessor:

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

- * © del text: els autors 2017
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny i maquetació: ddc
- * Impressió: Fundació amadip.esment
- * ISBN: 1889-805X
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004



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 dona 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/dpdel/> (informacions d'interès)
- <http://www.gifes.uib.es/>

GIFES: Dra. Carmen Orte Socias. 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: carmen.orte@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• UN PACTE: AMPLE, PLURAL I SÒLID	8
<i>Per Josep Antoni Cifre Rodríguez</i>	
PRÒLEG	11
• LA MIRADA DE L'EDUCACIÓ DE CARLES CAPDEVILA: EL NOSTRE HOMENATGE..	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	15
• TENDÈNCIES GLOBSALS EN INNOVACIÓ EDUCATIVA	16
<i>Per Francesc Pedró García</i>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	29
• EL SISTEMA EDUCATIU NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2017)	30
<i>Per Belén Pascual Barrio</i>	
• LA GEOGRAFIA DE LES ILLES BALEARS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA: LLIBRES DE TEXT I COL·LECTIU DOCENT	56
<i>Per Maria Consolació Genovart Rapado</i>	
• PROTECCIÓ DE LES DADES PERSONALS EN ELS CENTRES DOCENTS PÚBLICS NO UNIVERSITARIS DE LES ILLES BALEARS	70
<i>Per Mercedes Martínez Terreros i Catalina Lull Vallès</i>	
• RESPONSABILITAT PATRIMONIAL DE L'ADMINISTRACIÓ: MARC NORMATIU I PROCEDIMENT DE RECLAMACIÓ DE RESPONSABILITAT PATRIMONIAL ALS CENTRES DOCENTS PÚBLICS NO UNIVERSITARIS DE LES ILLES BALEARS	86
<i>Per Catalina Lull Vallès i Mercedes Martínez Terreros</i>	
• EL NOU MODEL DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT: EL PLA QUADRIENNAL DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT 2016-2020	100
<i>Per Tomeu Barceló Rosselló</i>	
• PASSAT, PRESENT I FUTUR DE LES EOI DE BALEARS	118
<i>Per Maria Antònia Bernat Nicolau, Virginia García López, María J. Hidalgo Tortosa, Rafael Monreal Iglesia, Glòria Pascual Vivó, Misael Ruiz Albarracín i Maria Lluïcia Vanrell Mas</i>	

• CARACTERÍSTIQUES I TENDÈNCIES DELS ESTUDIS UNIVERSITARIS A LES ILLES BALEARS, 2016-17	138
<i>Per Lluís Ballester Brage, Andrés Nadal Cristóbal i Emilio Menéndez Benito</i>	
• PERFIL DELS ESTUDIANTS DELS CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ DEL SERVEI D'OCUPACIÓ DE LES ILLES BALEARS (SOIB)	154
<i>Per Carmen Gitu Chacón</i>	
III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS	163
• INTEGRACIÓ? RESULTATS ACADÈMICS I ALTRES INDICADORS DE L'ALUMNAT ESTRANGER	164
<i>Per Bartomeu Cañellas Roca</i>	
• ANÀLISI DELS RESULTATS DE LES ILLES BALEARS A L'ESTUDI PISA 2015	184
<i>Per Javier Real Vilà i Javier Gámez Bauzá</i>	
• TRAJECTÒRIA ACADÈMICA DELS PRIMERS GRADUATS A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS	200
<i>Per Maria Palou Oliver, Juan José Montaña Moreno i Maria Jesús Mairata Creus</i>	
IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	225
• EDUCACIÓ SOCIAL, ÈTICA PROFESSIONAL I FORMACIÓ: UNA RELACIÓ MÉS QUE NECESSÀRIA	226
<i>Per Belén Pascual Barrio, Rosario Pozo Gordaliza, Maria Antònia Gomila Grau, Joan Amer Fernández i Margalida Vives Barceló</i>	
V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	237
• CENTRES ESTRANGERS A LES ILLES BALEARS	238
<i>Per María Valero de Vicente i Aina Mascaró Juan</i>	
• ELS PROGRAMES DE PREVENCIÓ BASATS EN L'EVIDÈNCIA DELS TRASTORNS DE LA CONDUCTA ALIMENTÀRIA EN EL CONTEXT EDUCATIU: REVISIÓ SISTEMÀTICA	250
<i>Per Lydia Sánchez-Prieto, Carmen Orte Socias i Lluís Ballester Brage</i>	
• BONES PRÀCTIQUES PER COMBATRE L'ABSENTISME ESCOLAR A SECUNDÀRIA A LES ILLES BALEARS	270
<i>Per Joan Amer Fernández, Margalida Vives Barceló, Belén Pascual Barrio, María Félix Arranz i Alejandro Tamayo Ortiz</i>	

• APRENTATGE ACTIU I TECNOLOGIA: APLICACIÓ EN LA PRÀCTICA DOCENT	288
<i>Per Miren Fernández de Álava i Carmen Orte Socias</i>	
• TESIS DOCTORALS RELACIONADES AMB L'EDUCACIÓ PRESENTADES DURANT EL CURS 2015-2016 A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS	300
<i>Per Pep Lluís Oliver Torelló</i>	
• RELACIÓ ENTRE LA DESPESA PER ESTUDIANT I ELS RESULTATS ACADÈMICS ..	306
<i>Per Aina Mascaró Juan, Rocío Rojas Molinero i Pep Lluís Oliver Torelló</i>	
VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: ELS CAMPS D'APRENTATGE	319
• REALITAT AUGMENTADA I DESCOBERTA DE L'ENTORN ALS CAMPS D'APRENTATGE ORIENT I BINIFALDÓ	320
<i>Per Gràbiel Cabot Carbonell i Antoni Roselló González</i>	
RELACIÓ DE COL-LABORADORS I COL-LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2017	331

PRESENTACIÓ

Un pacte: ample, plural i sòlid

Per Josep Antoni Cifre

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

He tingut la possibilitat al llarg dels darreres anys de fer la introducció a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears que elabora el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, amb el patrocini de la Fundació Guillem Cifre de Colonya i la col·laboració de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears. Un treball sòlid tant en el seu plantejament com en la seva elaboració. Un treball dinàmic en els seus objectius, adaptats sempre a la situació social, econòmica i cultural del país. Conèixer l'estat de l'Educació, les opinions dels seus professionals i experts, dels treballs, experiències i línies d'investigació i la resposta a les demandes socials, entenem que es converteix en un eix bàsic per poder fixar un espai de trobada per iniciar el camí o el procés que permeti l'anhelat Pacte per l'Educació que, insistentment, al llarg del temps, s'ha reivindicat des d'aquestes pàgines.

Poder conèixer del sistema educatiu, els seus mitjans tant personals com materials, els reptes pedagògics, el seu funcionament, resultats i les seves lectures, tot plegat, és una eina inestimable que permet una avaluació de la seva situació, tant en la part més positiva com en la negativa. Una eina que també aporta difusió i coneixement a la majoria social, un coneixement que és bàsic per poder tenir criteri, en definitiva, per tenir opinió formada i informada. Per desgràcia, moltes vegades, la difusió del coneixement topa amb una realitat molt conjuntural on la notícia cridanera atreu més l'atenció que la mateixa informació, on el detall s'imposa al contingut, on la distància curta s'imposa a la llarga i on moltes vegades no saps si és un problema de la font o si l'excepció s'ha convertit en norma. Pens que en aquests moments, alguns sectors socials, per interessos particulars, precipiten a l'opinió pública visions clarament parcials i molt esbiaixades, clarament desinformades i cercant oportunitats que resulten ser molt inoportunes. Hem estat testimonis d'aquests fets i la seva transcendència en algunes iniciatives legislatives. És un error; no tan sols de contingut, sinó també deforma i posa bastons a les rodes del consens social necessari i llargament treballat pel sector educatiu.

Lògicament, per coherència i convicció, no podem compartir un Pacte per l'Educació que no estigui fonamentat en el coneixement del sistema educatiu i els valors que sempre hem estalonat en l'Educació com eina de desenvolupament i formació de les persones. Per sobre de conjuntures i interessos, pensam que s'ha de treballar sense defallir per un bon pacte, sense precipitacions però sense descans, amb la convicció que és possible i necessitam que, a més sigui, un bon pacte ample, plural i sòlid.

PRÒLEG

La mirada de l'educació de Carles Capdevila: el nostre homenatge

Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

*«Prou sé que la vida s'aprèn vivint-la,
sovint a patacades, però mirar d'endreçar els aprenentatges per escrit els consolida.»*

Com molts de vosaltres bé sabeu, el 2 de juny d'aquest 2017 el filòsof i periodista Carles Capdevila ens va deixar. No obstant això, va ser una marxa física perquè el seu llegat va quedar entre nosaltres a través de les seves aportacions a premsa, ràdio i televisió. Carles Capdevila va fundar el diari *Ara* i va escriure per a altres diaris com *l'Avui*, *El Periódico* i *El 9 Nou*. Així mateix, va crear i dirigir, de 2004 a 2008, l'espai televisiu *Alguna pregunta més?* (APM?); va dirigir i presentar el programa *Qui els va parir* (2008); i va dirigir el programa *Eduqueu les criatures* a Catalunya Ràdio. Per tant, aquestes línies volen no només introduir l'Anuari de l'Educació 2017 sinó també rendir homenatge a les seves reflexions sobre l'educació, la conciliació, el rol dels pares o l'assetjament.

Carles Capdevila va escriure diferents llibres i un d'ells, titulat *Educar millor: onze converses per acompanyar famílies i mestres, és, sense dubte*, el reflex de la comunitat creada entre ell i mestres, pedagogs, psicòlegs i altres especialistes del món de l'educació a través dels seus escrits a *l'Ara*. De fet, va suposar un compendi d'onze entrevistes —prèviament publicades a dit diari—, però que aportaven una visió més àmplia de la tasca transformadora, de l'apoderament o de la riquesa de les aportacions individuals, i fins i tot divergents, viscudes per cada agent involucrat. Com el seu autor conclouia, el llibre «intenta ajudar a educar millor» *perquè no hi ha* «res més transformador que parlar en positiu de la tasca educadora, desdramatitzar-la, fomentar que els que encarrilem la canalla tinguem més seguretat i alegria, i menys por i complexos».

Compartim amb en Capdevila que l'educació s'ha de viure amb passió, però també se n'ha de parlar —amb humor i responsabilitat— a partir de la reflexió i de l'experiència. Es tracta de crear clima positiu en què l'alegria i la confiança imperin entre tots aquells que participem en aquest àmbit meravellós. Sota aquest propòsit, *Educar millor: onze converses per acompanyar famílies i mestres* vol que la connexió família-escola sigui real i que tots aprenem a educar junts «amb convicció i optimisme».

En Carles, al programa *Eduqueu les criatures* a Catalunya Ràdio, parlava sovint de la conciliació com a repte i com a problema del segle XXI. Feia autocrítica, i ens la feia a nosaltres, de la càrrega laboral que assumim, perquè ens resta temps de gaudi mutu amb els nostres fills. Aquesta acció de deixar de banda el correu electrònic, l'agenda o les trucades telefòniques també es produeix als esplais o a les entitats de lleure. Com ell bé suggereix, l'esplai és un espai revolucionari en tant que es prohibeix l'ús del mòbil i ordinadors fins a la tornada, a excepció de casos d'emergència. Es tracta, per tant, d'aprofitar aquest espai educatiu per generar relacions, per fer activitats, per estar en contacte amb la natura i per relaxar-se de la cultura «de l'angoixa i la desconfiança permanent» existent.

Agraïm la proximitat amb què treballava certes temàtiques com la criança cap als seus quatre fills. Per ell, hi havia cinc sentits claus: el comú, el ridícul, l'haver de, el moral i l'humor. Si bé en moltes ocasions els camins de pare i de periodista convergien, sempre volia deixar patent que la seva feina «no és de pedagog ni d'expert, sinó de comunicador»; prevalent «l'autenticitat [...] allò que diem ho hem viscut en pròpia pell». També va dedicar espais a temes sensibles com l'assetjament. Va mostrar la seva admiració cap als pares de l'Alan —un menor transsexual que, fruit de l'assetjament, va decidir no continuar vivint—, perquè «no miren enrere per venjar la mort de l'Alan, una vida que ja no els pot tornar ningú». Recorda, posant un exemple real, la importància de la detecció primerenca i del treball conjunt «perquè no mori cap més Alan».

Als mestres ens va dedicar unes paraules en les quals mostra la seva gratitud per —i citem literalment—:

- Entendre que la vostra feina no acaba quan ho heu explicat, sinó quan ho han entès;
- La il·lusió amb què enceteu el curs, dient com diem tots que fa mandra, però sentint íntimament les ganes de començar;
- Fer l'esforç que feu per treure el màxim de cada alumne, confiar-hi i reforçar-los l'autoestima;
- Els extres que heu de fer pendants dels que tenen dificultats a casa, sabent que en una societat meritocràtica això no ha de perjudicar la igualtat d'oportunitats a l'escola;
- Tenir sentit de l'humor, que us permet combinar el repte més transcendent de la humanitat — educar les criatures— amb els somriures que ho fan tot més fàcil;
- Entendre que el món connectat no és res que ens hagi de fer por, si ho fem servir com a palanca per augmentar la motivació;
- Tenir clar que en el món connectat també s'ha de saber desconnectar;
- La paciència que teniu amb els pares i l'estima que teniu pels nostres fills;
- No desanimar-vos per més motius que tingueu, sabent que la vostra missió és massa important per permetre-us el luxe d'abaixar la guàrdia;
- Tot el que heu preparat i pensat perquè aquest any us surti encara millor que l'anterior;
- No tenir por d'innovar; i,
- Compartir experiències amb altres mestres, per formar-vos i assumir que heu de formar aprenents permanents, que avui a les aules s'hi va a aprendre a aprendre.

Volem tancar aquest sentit homenatge amb, probablement, un dels seus escrits més propers: «Besos de una madre, lo más grande del mundo». Hi remarca com, en ocasions, la vida fa un intercanvi de papers en què, si bé els fills hem de cuidar dels nostres pares, ells ens ha de cuidar, a pesar que el seu cos estigui cansat. Tant ell com la seva mare són conscients del moment que estan vivint, però en Carles en certa manera recorda que fruit de la seva malaltia ha deixat de banda qüestions fins ara essencials i diàries, per reviuere el vincle mare-fill:

«Mi madre se sienta junto a la cama, me coge la mano, me da besos dulces. Y de repente tengo menos miedo, siento menos dolor. Nos caen lágrimas. De emoción. Hará 35 años que mi madre no me curaba. Se acuerda, es un don que no se pierde, un instinto animal infalible. Magia pura. Me vienen a la cabeza las veces que me había curado de dolores de estómago inocentes poniéndome la mano con delicadeza. Ahora necesito la radio y la cirugía y la quimio: la cosa maloliente que tengo que echar fuera del vientre es un cáncer. Pero también necesito besos que curan. Qué suerte que estés, madre.»

I. INTRODUCCIÓ

Tendències globals en innovació educativa

Francesc Pedró

Mai com fins ara s'havia parlat tant de la innovació educativa a escala internacional. Articles periodístics, reportatges a la televisió i molt de soroll a les xarxes socials són el reflex d'un cert consens social al voltant de la necessitat de canviar el model d'escola que encara avui és majoritari arreu. La sospita que, si no l'haguéssim heretada, avui inventaríem una escola ben diferent de la que tenim (Drucker, 1998) sembla ja una certesa. Però, malgrat això, la investigació sobre les innovacions escolars ens recorda tossudament que, en primer lloc, la innovació escolar ha estat incessant, però, paradoxalment, no s'ha aconseguit un canvi substancial de model: es canvia, però no sembla que es millori (Elmore, 2004), i, en segon lloc, que en molts casos com més coses s'han canviat més s'ha enfortit el model tradicional (Sarason, 1996).

Aquest article explora, en primer lloc, per què hi ha avui, per primera vegada, un consens social tan ampli sobre la necessitat de promoure la innovació educativa i un esforç tan gran per part de moltes més escoles per pujar al carro de la innovació. En segon lloc, presenta algunes tendències emergents que mostren que, encara que el problema sembla ben definit, no sembla existir una única resposta, sinó múltiples direccions d'exploració. En tercer lloc, discuteix alguns dels riscos que aquest context emergent sembla obviar, en particular en relació amb l'equitat, l'avaluació i la fatiga de la innovació. Finalment, suggereix algunes pistes en matèria de polítiques públiques per tal d'afavorir que discursos i pràctiques convergeixin en la direcció d'una innovació sistèmica.

I. L'IMPERATIU DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

L'evocació del terme *escola* suggereix arreu una imatge molt similar, les arrels de la qual es troben en una racionalitat econòmica que prova de resoldre l'equació de com fer arribar els beneficis de la instrucció al màxim nombre d'alumnes amb el menor cost possible. És, en definitiva, una solució de sentit comú (Berger i Luckmann, 1966). Això explica per què el model tradicional dels països desenvolupats prioritza unes fórmules organitzatives i uns processos d'ensenyament que optimitzen la transmissió de continguts.

Aquest model va emergir amb el despotisme il·lustrat a Prússia, es va generalitzar amb les revolucions burgeses i fou exportat després a tot el món a mesura que la industrialització avançava, perquè permetia, precisament, recuperar el cost de portar la instrucció a tothom, gràcies als beneficis que reportava tenir una mà d'obra ensinistrada per operar en un món fabril i industrial i, per extensió, més tard en un món de serveis (Tye, 2000). En efecte, la lògica escolar de la industrialització es basa en els principis que tots els alumnes han d'aprendre el mateix, al mateix ritme i en la mateixa seqüència, i que les diferències en els resultats es deuen a les diferents capacitats dels alumnes i al seu divers nivell d'esforç; per consegüent, els que se'n surten millor són seleccionats per continuar estudiant i mereixen ser premiats amb feines més ben remunerades, com correspon a un règim que busca ser meritocràtic. Aquesta és la lògica que hi ha al darrere del model clàssic d'escola majoritari encara avui.

Els fonaments d'aquest model, i de la lògica que hi donava sentit, van ser objecte de crítica ben aviat, pràcticament des de finals del segle XIX, i arreu. Els pedagogs de l'Escola Nova i una bona colla de reformistes socials van ser innovadors *avant la lettre* quan afirmaven, a través d'iniciatives

veritablement trencadores en aquell context però que no ho semblarien tant avui dia, que l'escola havia de centrar-se en l'alumne i girar entorn de la seva activitat per fer-lo protagonista. Estaven convençuts que, per damunt de tot, l'escola ha de fer possible el desenvolupament de les persones en un entorn social concret, el qual han de contribuir a millorar, en lloc de centrar-se en formar súbdits socials i els futurs treballadors que l'economia necessita. Per tant, es podria ben dir que els pioners de la innovació escolar eren defensors d'un model alternatiu d'escola, per raons fonamentalment derivades del seu pensament filosòfic, social i pedagògic. Des de finals del segle XIX les iniciatives innovadores s'han succeït, algunes fins i tot s'han convertit en moviments internacionals de centres (com les escoles Montessori o Waldorf), però mai no han arribat encara a modificar per complet el paisatge escolar d'un país sencer. Les guerres mundials i la instrumentalització de l'escola com un mitjà per a la recuperació del desenvolupament econòmic van afavorir la consolidació del model d'escola que avui coneixem.

Però, des de finals del segle XX diferents factors externs han convergit per generar l'actual imperatiu de la innovació escolar. Aquests factors, i la seva articulació, són ben diferents dels que hi havia darrere de moviments com l'Escola Nova. El primer és el convenciment que avui el desenvolupament de la nova economia necessita, més que titulats que acrediten el coneixement de continguts, treballadors competents que saben aplicar els continguts a la resolució de problemes, que saben treballar en equip en contextos multilingües i multicultural, que tenen sentit crític, que saben comunicar, i sobretot que són creatius per generar nous coneixements i innovacions (Heckman, 2014). En definitiva, s'ha generat un consens social al voltant de la idea que no n'hi ha prou amb que l'escola ensenyi continguts, sinó que cal que faciliti el desenvolupament de competències transversals i transferibles (Fernández Enguita, 2016). I, 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.

El segon factor és, en el fons, la dimensió demogràfica i social dels canvis econòmics, que es tradueixen en la necessitat d'aprendre a conviure en contextos socials més diversos i complexos, socialment, cultural i lingüística. En aquest nou context, les aules escolars no només són el reflex en elles mateixes d'aquesta creixent complexitat, sinó que han d'explorar formes d'interacció social i d'aprenentatge compartit en què s'apregui a apreciar la diferència i a posar-la en valor. Novament, això demana que l'organització i els processos generin espais on puguin tenir lloc les activitats adreçades a aquests aprenentatges, cosa que no és fàcil de fer en les estructures escolars tradicionals.

El tercer factor és la constatació de la disparitat entre els mètodes de comunicació i de treball dins de l'escola i al món exterior. Fins i tot els alumnes s'adonen que, en matèria d'ús de les tecnologies, la vida escolar tendeix a ser una bombolla buida per comparació amb la riquesa, la varietat i la intensitat d'usos amb què ells mateixos operen amb les tecnologies fora de les aules, precisament a imatge i semblança del que succeeix en el món social adult i laboral. Cada cop és més difícil trobar arguments que justifiquin aquesta disparitat i la pressió externa damunt de les escoles i els docents per integrar les tecnologies i, de retruc, canviar les metodologies és cada cop més gran. La recerca empírica ha demostrat que els costos de la integració no es justifiquen, tret que gràcies a la tecnologia es facin canvis significatius en l'organització i en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Comi,

Argentin, Gui, Origo i Pagani, 2016). La tecnologia és, doncs, una finestra d'oportunitat per a la innovació, però la seva mera presència no garanteix necessàriament la innovació.

El quart factor és la pressió internacional, reflectida en les avaluacions comparatives dels aprenentatges dels alumnes (com ara les de l'OCDE, la UNESCO o la IEA), que, en línia amb les necessitats d'unes economies com més va més globalitzades i que depenen molt de la ciència i de la tecnologia com a motors de la innovació, centren l'atenció dels governs, precisament, en la capacitat dels seus sistemes escolars de generar les competències que han d'alimentar aquestes economies. Que això correspon als interessos de tots els països desenvolupats es veu ben clarament quan es comprova que el nombre de governs que s'adhereixen a aquestes avaluacions internacionals no para de créixer i que cap no se n'ha desdit fins ara. Però també és cert que són ben pocs els països que han vist millores significatives al llarg dels passats quinze anys i hi ha moltes veus que creuen que això és degut al fet que el model tradicional d'escola no permet anar més enllà del que cada país ha arribat a fer: l'incrementalisme no sembla suficient, perquè el model tradicional no pot arribar més enllà del que aconsegueixen els sistemes asiàtics, en un context social i cultural que valora l'esforç, el treball i la dedicació com no s'esdevé en cap altre context.

En resum, doncs, aquests quatre factors externs (la demanda de competències, els canvis socials i demogràfics, els canvis tecnològics i la pressió internacional) expliquen en bona mesura per què hi ha un consens social creixent, globalment, al voltant de la necessitat de promoure la innovació, que es tradueix, de fet, en un imperatiu. A aquests factors externs, cal sumar-hi les mateixes dinàmiques internes de les escoles, que expliquen per què aquest consens social aplaudeix i enforteix els esforços d'innovació dels docents, que, paradoxalment, acostumen a ser més el resultat d'iniciatives pròpies inspirades en els principis filosòfics, socials i pedagògics de l'Escola Nova, de vegades sense saber-ho, que no pas d'un desig de respondre directament a les demandes de la nova economia. Sigui com sigui, el cert és que ara aquest consens social aplaudeix la innovació escolar i la col·loca com un mandat imperatiu per a les escoles i els docents.

2. TENDÈNCIES EMERGENTS

Per bé que hi ha molts assajos que donen pistes sobre les noves pedagogies (Carbonell, 2015), que fan una síntesi personal d'experiències d'innovació (Bona, 2016), o que recriminen la falta d'innovacions disruptives en educació (Christensen, Horn i Johnson, 2008), no hi ha cap inventari ni observatori internacional de la innovació educativa que permeti tenir una idea clara de quines són les tendències globals emergents, i en garanteixi la representativitat. De fet, els governs acostumen a tenir problemes per identificar les innovacions dins dels seus propis sistemes, avaluar els efectes fins i tot de les que ells mateixos han finançat i contribuir a disseminar-les quan existeixen evidències de la seva bondat. Sí que hi ha, en canvi, indicis (per exemple, estudis basats en el mètode Delphi)¹ que suggereixen que, en termes pràctics, les innovacions escolars s'agrupen entorn a uns pocs eixos clau, que són els que, en un intent de síntesi breu que no pretén pas ser exhaustiva, es presenten seguidament.

¹ És inevitable citar els treballs del New Media Consortium (NMC/COSN, 2017) i de l'Instituto Tecnológico de Monterrey (Observatorio de Innovación Educativa, 2016), les conclusions dels quals són força convergents. La Fundación Telefónica també té un volum important de publicacions sobre tendències en innovació educativa, generalment a l'entorn de la qüestió de la tecnologia (Telefónica, 2016).

El primer d'aquests eixos és curricular. En realitat, hauria de ser el més crucial, perquè és el que defineix què s'espera de l'experiència d'escolarització, però com que a molts països el currículum continua sent centralitzat, les possibilitats que les escoles innovin són més limitades. En els països on el currículum és obert i admet grans dosis de diferenciació entre escoles, o bé on està definit en funció d'estàndards que cal assolir al final de cada cicle, les possibilitats de comptar amb innovacions curriculars són més grans. Però els governs acostumen a ser molt prudents en aquests canvis. En general, sembla clar que els currículums definits per càrregues lectives de diferents disciplines o assignatures estan deixant pas a fórmules flexibles en què es posa l'èmfasi en eixos transversals (Noruega), àmbits temàtics (Finlàndia) o, obertament, competències del segle XXI (Singapur, Hong Kong). El convenciment darrere d'aquestes innovacions curriculars és que la desaparició de les assignatures és un requisit per possibilitar un aprenentatge centrat en el desenvolupament de competències transversals, com ara les anomenades 4 C en el món anglosaxó: comunicació, sentit crític, col·laboració i creativitat (Partnership for 21st Century Skills, 2016). Evidentment, l'èxit d'un canvi de paradigma curricular com aquest passa per posar en valor mecanismes nacionals d'avaluació dels aprenentatges centrats, precisament, en les competències, que siguin, en essència, més formatius que no pas sancionadors, o per tenir confiança obertament en el fet que el professorat estarà prou ben format per fer-ho sense necessitat que hi hagi una pressió externa (com succeeix, per exemple, a Finlàndia, que es caracteritza per una quasi total absència de mecanismes d'avaluació externs a l'escola). La dissonància entre un pretès canvi de paradigma curricular i la realitat d'una pressió avaluadora centrada encara a mesurar el domini dels continguts o la seva memorització en lloc del desenvolupament de les competències porta sovint a crisis molt importants, com succeeix actualment als Estats Units.

Un segon element important dins d'aquest mateix eix curricular, fins i tot allí on l'estructura disciplinària del currículum continua sent prevalent, té a veure amb l'èmfasi més gran que ara s'adjudica a les àrees relacionades amb les matemàtiques, les ciències experimentals i la tecnologia (el que es coneix en anglès amb l'acrònim STEM). Aquest èmfasi no pot ser considerat en ell mateix una innovació, però sí que és indicatiu que els esforços d'innovació en aquestes àrees trobaran més incentius als països que consideren la ciència i la tecnologia com a àmbits prioritaris i estratègics per al desenvolupament nacional. Semblantment, també des de fa anys s'apunta la tendència a incorporar la programació com una matèria més, també pel seu valor estratègic per al sector tecnològic i pel convenciment que pot ajudar a generar més ràpidament una aproximació racional i sistemàtica a la resolució de problemes.

El segon eix és el dels processos d'ensenyament i aprenentatge, que és un dels més rics i variats. Dins d'aquest eix es podrien destacar dues grans direccions de les innovacions. La primera, totalment sintònica amb les tendències reformistes del currículum, apunta a l'emergència de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) com el nou estàndard metodològic. En certa manera, és natural que així sigui, perquè l'èmfasi en el desenvolupament de les competències demana, precisament, un marc pedagògic en què l'activitat dels alumnes sigui, al mateix temps, el vehicle i el resultat esperat; al capdavant, les competències es desenvolupen actuant. L'ABP és també una oportunitat per a l'aprenentatge cooperatiu i, per tant, per desenvolupar competències de treball en equip en un context social on es posa en valor la diferència i la solidaritat a través d'agrupaments heterogenis.

La segona direcció de les innovacions en els processos va en una línia diferent, no necessàriament contradictòria: l'atenció individualitzada a l'alumne, característica de tots els sistemes que posen l'accent en el fet que la millora dels resultats del grup passa, paradoxalment, per atendre amb més intensitat els alumnes que, al llarg del procés, troben més entrebancs, ja sigui per les seves condicions de partida o bé per què, senzillament, en un moment o altre necessiten un reforç particular, que només l'atenció individualitzada o en grup ben reduït per part del docent pot arribar a resoldre a temps, quan abans millor. Això en alguns països, com ara Canadà o Finlàndia, no pot ser considerat una innovació, perquè ha esdevingut ja una característica sistèmica, però sí que ho és a la majoria dels països de l'Europa meridional.

És obvi que les innovacions en els processos, quan afecten el conjunt d'un centre escolar i no només una matèria, un curs o un sol docent, demanen sovint canvis importants en l'organització del centre i, quan hi ha la possibilitat, es poden traduir igualment en canvis estructurals reflectits en l'arquitectura dels espais. Alguns dels canvis organitzatius més freqüents apunten, precisament, la línia de flotació del paradigma tradicional, que es basa en el principi d'un docent, un curs (a primària), o bé d'un docent, una matèria (a secundària). Així, per exemple, es busca flexibilitzar els paràmetres de configuració dels grups classe, tant en nombre d'alumnes i la seva corresponent assignació de docents com en la durada de les sessions de treball. Això pot portar a moments del dia en els quals un grup força nombrós d'alumnes, equivalent a dos o tres grups classe tradicionals, pot quedar sota la responsabilitat d'un sol docent en una activitat que no en requereix més, com ara veure un vídeo i, a canvi d'això, generar oportunitats per al treball en grups força més reduïts, cadascun dels quals amb el seu corresponent docent.

El tercer eix és el tecnològic, que dona lloc a assajos diferents d'aprofitament del potencial, ja sigui per optimitzar els processos coneguts (per exemple, des de fer desaparèixer els llibres de text fins a fer possible la personalització automatitzada de les activitats d'aprenentatge), o bé per possibilitar-ne altres de completament nous (com ara, l'anomenada *classe invertida*, en què gràcies a la tecnologia els alumnes accedeixen als continguts fora de les hores de classe, amb la qual cosa s'allibera el temps dins de l'aula per a activitats altres que la transmissió de continguts o, també, l'ensenyament escolar totalment virtual). Convé, però, tenir present que els usos innovadors de la tecnologia no aboquen necessàriament sempre al desenvolupament de metodologies innovadores (atès que possibiliten igualment la consolidació del model pedagògic tradicional) i, per tant, no és estrany que de vegades costi destriar el gra de la palla (Falck, Mang i Woessmann, 2015).

A més, cal notar que, per primera vegada en la història, hi ha actors externs que pugnen per fer valdre la seva pròpia visió del que hauria de ser una escola concorde amb el segle XXI, i es proposen com a promotors de la innovació escolar, de vegades amb realitzacions concretes. La majoria d'aquests actors externs estan vinculats directament o indirecta a les grans empreses tecnològiques nord-americanes, incloent-hi productors de maquinari i de programari (des d'HP i Microsoft fins a Google i Facebook). I, com no podia ser d'altra manera, busquen aprofitar al màxim les possibilitats de la tecnologia, tot creant entorns escolars on totes les possibilitats d'usos es maximitzen: des del control de l'entrada a l'aula i l'administració dels expedients fins a la presentació dels continguts o el registre d'activitats i progressos dels alumnes, amb un ús creixent de les dades massives (*big data*) i de les analítiques d'aprenentatge per facilitar la intervenció dels docents.

Aquest brevíssim repàs a les tendències emergents deixa entreveure que, tret de tot allò relacionat amb la tecnologia, les innovacions que emergeixen tant en l'àmbit curricular com en l'àmbit de les metodologies i els seus corol·laris organitzatius no poden ser titllades de noves, pròpiament parlant. En formats ben diferents, ateses les diverses condicions contextuais, seria possible trobar precedents de tots i cadascun dels elements que avui dominen el paisatge de la innovació escolar en bona part de les iniciatives de l'educació progressista del segle XIX i principis del XX: l'aprenentatge entre iguals (Girard, 1835), el mètode actiu (Marion, 1888), l'ABP (Killpatrick, 1918), els centres d'interès (Decroly, 1907), l'ensenyament individualitzat (Parkhurst, 1907) o l'aprenentatge servei (Dewey, 1918). La conclusió que es pot extreure d'aquesta pervivència de les mateixes innovacions al llarg de més d'un segle és doble: d'una banda, que el model escolar tradicional és prou sòlid i ha fet fins ara prou bé la seva feina, de manera que és difícil substituir-lo (Darling-Hammond, 2010); de l'altra, que les innovacions continuen transitant per les mateixes línies que cent anys enrere, probablement perquè són les que veritablement tenen més sentit. Tanmateix, així com al segle XX el tenien per raons de convenciment ideològic dels seus promotors, en l'esperit del reformisme social, avui el tenen més aviat perquè generen més sintonia amb les noves demandes del context econòmic i social que no pas el model tradicional d'escola.

3. ELS RISCOS

A primera vista, que avui existeixi un context social favorable a la innovació escolar i una munió d'iniciatives són bones notícies. Però, hi ha almenys un parell de riscos que l'imperatiu de la innovació ha d'afrontar, relacionats amb l'equitat del sistema, l'avaluació dels resultats de les innovacions i la fatiga docent.

En relació amb l'equitat, es produeix la paradoxa que els centres d'alta complexitat, que són els que més recursos haurien de rebre per possibilitar innovacions significatives, es troben en pitjors circumstàncies per fer-ho, tret que el sistema els consideri veritablement prioritari en aquest sentit, cosa que no passa arreu. No es tracta exclusivament de rebre més recursos per a la innovació, sinó de comptar amb les condicions òptimes per poder trobar el temps per pensar en innovacions (Raffo, 2014). Les elevades taxes de rotació del professorat en els centres d'alta complexitat o els nivells mitjans més baixos d'experiència i qualificacions que tenen dificulten comptar amb el sòl adequat perquè la innovació germi. I no és estrany que el nombre de centres innovadors sigui més baix entre els centres d'alta complexitat que entre els que no ho són (Wilcox, Lawson i Angelis, 2017).

En segon lloc, cal notar que l'imperatiu de la innovació encara no sembla haver fet compatible el discurs sobre el necessari canvi del paradigma escolar amb la necessitat de fer evolucionar els sistemes cap a una equitat major. Es diria que el discurs pedagògic innovador transcorre en un pla diferent al de la preocupació sobre l'equitat i que n'és aliè, en lloc de promoure una innovació que prioritzi l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats educatives més gran. És, precisament, en l'àmbit de l'equitat en què és més necessària avui dia la innovació, però no és necessàriament en aquest àmbit on més se'n troben.

Indirectament, aquest aparent divorci entre innovació i equitat té molt a veure també amb la manca d'interès i de capacitat dels esforços innovadors per mostrar el seu impacte sobre la millora dels resultats dels aprenentatges. De fet, fins i tot s'ha generat el convenciment entre els innovadors que les avaluacions existents, tant se val que siguin a escala nacional o internacional, són incapaces de mesurar apropiadament els avantatges dels models innovadors. Aquest convenciment parteix d'una certa ignorància sobre aquestes avaluacions, a les quals s'atribueix erròniament el pecat original que només avaluen els continguts memoritzats i no pas el grau de desenvolupament de les competències complexes i transversals que les innovacions voldrien promoure, com ara el treball en equip o la resolució de problemes (Solomon i Lewin, 2016). L'argument esdevé, llavors, que el que les innovacions busquen promoure no pot ser avaluat amb els mecanismes existents. Al capdavall, se sol dir, el més important a la vida no es pot avaluar.

La segona paradoxa és, doncs, que es reconeix l'imperatiu de la innovació, però es refusa qualsevol intent d'avaluar-ne els efectes per tal de no pervertir el procés; en altres paraules, és com si es tractés d'innovar perpètuament, però a cegues (Carrier, 2017). És ben curiós veure que el sector de l'educació ha adoptat sense gaire preocupació el terme *innovació* com un mantra més, però no sembla haver incorporat encara el significat que té des de fa decennis, no només en el sector de l'empresa privada, sinó també en el de la provisió dels serveis públics (Sandamas, 2005). En efecte, sembla ben clar en aquest context més ampli que la innovació és la creació i la posada en pràctica de nous processos, productes, serveis i mètodes d'oferir (els serveis públics) que donen com a resultat guanys significatius en l'eficiència, l'efectivitat o la qualitat (Mulgan i Albury, 2003).

Davant d'això, emergeixen veus que opten per definir la innovació educativa com un canvi dinàmic que afegeix valor als processos que tenen lloc en la institució educativa (tant en el terreny pedagògic com en l'organitzatiu), i que es tradueix en millores en els resultats dels aprenentatges dels alumnes o en la satisfacció dels actors educatius o en ambdues coses (OECD, 2010). Aquesta definició conté un component operatiu que afirma que només els canvis en els processos que condueixen a millores observables, singularment en el terreny dels aprenentatges, mereixen ser anomenats *innovacions educatives*. Això implica el reconeixement de l'existència de canvis sense efectes acreditats o fins i tot amb efectes negatius, és a dir, canvis que no condueixen a veritables innovacions. Però innovar volgutament a cegues és una manca de respecte a l'obligació moral que els centres escolars i els docents tenen de proposar un entorn d'ensenyament que optimitzi l'aprenentatge, i de contribuir a la seva millora comptant sobre les evidències i generant-ne de noves (Bryk, Gomez, Grunow i LeMahieu, 2015). Per això, la veritable innovació escolar ha d'utilitzar l'avaluació dels aprenentatges i, per descomptat, la recerca empírica com un mitjà per demostrar la seva bondat (Coburn, Hill i Spillane, 2016). Una innovació que no pot acreditar quines millores aconsegueix és, senzillament, un canvi, els efectes del qual ignorem i, en extrem, una gestió erràtica o atzarosa dels recursos que posa en risc l'aprenentatge.

Finalment, cal parar atenció també en el fenomen de la fatiga docent envers la innovació (Hargreaves i Shirley, 2009). És un fenomen multidimensional que s'origina o bé per un requeriment extern de canvis excessiu (que es reflecteix, per exemple, en constants canvis en les prescripcions curriculars o en les lleis) o bé per la impossibilitat d'aconseguir que els esforços invertits en una innovació pròpia guanyin la batalla de la sostenibilitat. Aquesta fatiga, en última instància, és també l'expressió de la contradicció entre unes expectatives creixents d'innovació i la realitat de les capacitats reals

organitzatives, professionals i de recursos dels centres escolars i dels docents que hi treballen (Coburn et al., 2016). El resultat d'una pressió externa que no s'acompanya de mecanismes de reconeixement i de suport als esforços que fan els docents pot portar a una actitud resistent, que s'obstina a mantenir les essències del model tradicional d'escola, perquè, senzillament, és més còmode que la incertesa d'un esforç incessant i no necessàriament reconegut.

4. CONSIDERACIONS FINALS: ENVERS LA INNOVACIÓ SISTÈMICA

En l'imperatiu de la innovació escolar coincideixen dues racionalitats diferents: d'una banda, la que cerca respondre a les necessitats derivades de la nova economia i d'una societat cada cop més globalitzada i tecnificada; de l'altra, la que cerca dignificar l'alumne com un subjecte que aprèn activament i social, tot col·locant-lo en el centre del procés d'aprenentatge. Per bé que les condicions contextuais canvien molt ràpidament, les grans línies globals de la innovació escolar semblen coincidents i, amb l'excepció de tot allò que té a veure amb la tecnologia, han estat sempre opcions obertes durant més d'un segle. Si ara troben millor acollida social, i a poc a poc es generalitzen, és perquè veritablement responen a les demandes d'un nou consens social emergent sobre què i com s'ha d'aprendre a l'escola.

Però, per tal de poder transformar aquest ímpetu en una força reformadora cal pensar en com arribar a disseminar no només la fenomenologia de les innovacions (descriure com són) sinó els seus efectes a través d'avaluacions empíriques (demostrar quin és el seu valor afegit); cal emfasitzar que les innovacions promoguin l'equitat i millorin les oportunitats educatives dels més desafavorits; i cal, en definitiva, destriar el gra de la palla per afavorir la generalització de les innovacions escolars que mereixen ser qualificades com a tals.

Però no tots els centres escolars es troben en circumstàncies equivalents per esdevenir innovadors, de la mateixa manera que no tots els marcs polítics i legislatius són igualment proclius a la innovació escolar. La recerca sobre les innovacions escolars durant els darrers decennis també ajuda a entendre quins són els factors crítics que possibiliten un entorn escolar propici a la innovació sostenible i que parlen, fonamentalment, de la capacitat absorbent dels centres (Zahra i George, 2002), que les polítiques públiques poden ajudar a augmentar, tot facilitant, per exemple, l'emergència de models de lideratge escolar que esperonin la innovació (Knapp, Copland, Honig, Plecki i Portin, 2014), o millorant l'estabilitat de les plantilles docents, reduint-ne la rotació.

En un sector amb el qual l'educació té moltes semblances com és el de la salut, afirmacions com les que s'acaben de fer no representarien cap novetat (Willingham, 2012): algú s'imagina una innovació en els protocols mèdics o en la prescripció de medicines que no estigui basada en avaluacions rigoroses dels efectes? En el sector de l'educació cal probablement fer més encara per acostar el món de l'evidència empírica, amb totes les limitacions que té, a la pràctica escolar, de manera que l'imperatiu de la innovació no cerqui el canvi per se, sinó que promogui el canvi perquè millora les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes. Si això es pogués aconseguir, el sector escolar tindria més instruments per promoure la innovació sistèmica, en lloc de donar llum a innovacions idiosincràtiques que són, en definitiva, flors d'estiu.

De fet, les poques vegades que això s'ha fet de forma rigorosa els resultats obtinguts semblen, com a mínim, esperonadors. Per exemple, un ampli estudi de l'Acadèmia Nacional de Ciències dels Estats Units demostra la superioritat de les metodologies actives en l'aprenentatge de competències en ciències, enginyeria i matemàtiques (Freeman et al., 2014). Més recentment, un altre estudi experimental ha ofert evidències indiscutibles de les millores dels resultats d'aprenentatge quan s'utilitza l'ABP (Duke, Halvorsen, Strachan, Konstantopoulos i Kim, 2016). Es podria dir que això no és nou, perquè les evidències acumulades fins i tot a través de revisions de recerca ja ho indicaven de fa temps (Thomas, 2000), però el cert és que les evidències existents semblen estar disponibles en circuits en els quals els docents no hi són presents.

El corol·lari de tot això és que s'han d'apropar els mons de la innovació escolar i de la recerca empírica, incloent-hi els mecanismes d'avaluació dels aprenentatges (Pedró, 2013). Això demana unes polítiques que incentivin aquest acostament i que promoguin una recerca empírica significativa per a la pràctica escolar, que clarifiqui amb evidències el valor afegit de les diferents línies d'innovació i dels factors que n'expliquen la significació. Però també requereix unes polítiques que apoderin els docents que volen innovar amb les eines de la recerca empírica. En definitiva, que ajudin les escoles i les xarxes d'escoles a estar millor per esdevenir millors (Bryk et al., 2015).

Avui l'evocació del terme *escola* genera arreu dels països desenvolupats la mateixa imatge mental: la d'un edifici on hi ha aules dins les quals els alumnes esperen el dictat d'un docent. I encara que arreu l'imperatiu de la innovació sembla ben suportat pel convenciment social que aquest model tradicional ja no serveix els interessos i les necessitats del segle XXI, el cert és que no tenim encara gens clara quina és la imatge mental que l'ha de substituir. Probablement això explica per què hi ha tantes i tantes línies paral·leles d'innovació sense que cap arribi a donar una imatge alternativa prou potent. Ja fa vint anys que Sarason afirmava que havia arribat el temps de substituir, tant com sigui possible, les intuïcions i els raonaments per dades fiables, útils i rellevants (Sarason, 1996). Només quan es comenci a disposar d'un gruix d'evidències suficients es podrà començar a dibuixar col·lectivament què i com hauria de ser ja avui l'experiència d'anar a escola al segle XXI.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza & Janés.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., i LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge: Harvard Education Press.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Madrid: Octaedro.

Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240. doi:10.1080/00131881.2017.1310418

Christensen, C. M., Horn, M. B., i Johnson, C.W. (2008). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. Nova York: McGraw Hill.

Coburn, C. E., Hill, H. C., i Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243-251.

Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., i Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*. doi:10.1016/j.econedurev.2016.11.007

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Nova York: Teachers College Press.

Drucker, P. (1998). From capitalism to knowledge society. *The knowledge economy*, 15-34.

Duke, N. K., Halvorsen, A., Strachan, S. L., Konstantopoulos, S., i Kim, J. (2016). Putting PBL to the test: The impact of project-based learning on 2nd-grade students' social studies and literacy learning and motivation. *Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor, Mich*.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.

Falck, O., Mang, C., i Woessmann, L. (2015). Virtually No Effect? Different Uses of Classroom Computers and their Effect on Student Achievement. *CESifo Working Paper Series*.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., i Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

- Hargreaves, A., i Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., i Portin, B. S. (2014). Practicing and supporting learning-focused leadership in schools and districts. *Learning-focused leadership in action: Improving instruction in schools and districts*, 181-210.
- Mulgan, G., & Albury, D. (2003). *Innovation in the public sector*. London: Strategy Unit, UK Cabinet Office.
- NMC/COSN. (2017). *Horizon Report 2017 K-12 Education*. Austin: New Media Consortium.
- Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *EduTrends. Radar de Innovación Educativa*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Pedró, F. (2013). Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals. A M. Martínez Martín i B. Albaigés Blasi (Eds.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (p. 447-478). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Raffo, C. (2014). *Improving Educational Equity in Urban Contexts*. London: Routledge.
- Sandamas, C. (2005). Innovation in public services: literature review. *Innovation Fórum. April issue*, pp. 12-20.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change"*. Nova York: Teachers College Press.
- Solomon, Y., i Lewin, C. (2016). Measuring 'progress': performativity as both driver and constraint in school innovation. *Journal of Education Policy*, 31 (2), 226-238. doi:10.1080/02680939.2015.1062147.
- Telefónica, F. (2016). *Top 100 Innovaciones Educativas 2016. Educar para la Sociedad Digital*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project Based Learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Tye, B. B. (2000). *Hard Truths: Uncovering the Deep Structure of Schooling*. Nova York: Teachers College Press.
- Wilcox, K. C., Lawson, H. A., & Angelis, J. I. (2017). Schools as Innovation-Ready Learning Organizations. In K. C. Wilcox, H. A. Lawson, & J. I. Angelis (Eds.), *Innovation in Odds-Beating Schools: Exemplars for Getting Better at Getting Better* (pp. 1-18).
- Zahra, S. A., i George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2017)

Belén Pascual

RESUM

Els principals indicadors d'escolarització, resultats i context educatiu de les Illes Balears ens mostren diferències significatives en relació amb el conjunt de l'Estat espanyol però també diferències entre les illes. Pel que fa als valors globals, continua la tendència general a les baixes taxes d'idoneïtat i graduació als estudis obligatoris, així com a les baixes taxes d'escolarització i graduació als estudis postobligatoris. Un dels reptes més importants continua sent la prevenció de l'abandonament escolar d'un ampli sector de la població jove.

RESUMEN

Los principales indicadores de escolarización, resultados y contexto educativo de las Islas Baleares nos muestran diferencias significativas en relación al conjunto del Estado español pero también diferencias entre las islas. En cuanto a los valores globales, continúa la tendencia general a las bajas tasas de idoneidad y graduación a los estudios obligatorios, así como a las bajas tasas de escolarización y graduación de los estudios postobligatorios. Uno de los retos más importantes continúa siendo la prevención del abandono escolar de un amplio sector de la población joven.

I. L'ESCOLARITZACIÓ EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Les darreres dades publicades pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport com a avanç del curs 2016/2017 ens mostren que enguany, als ensenyaments de règim general, la matrícula ha assolit el total de 178.761 estudiants, 810 més que al curs anterior. Encara que la cautela és necessària, perquè fins al proper curs no es publicaran les dades revisades i detallades, podem pronosticar inicialment que, a tots els ensenyaments educatius de règim general, s'hauria estabilitzat la matrícula; només als nivells d'educació infantil i d'ensenyament secundari obligatori (ESO) es detectarien lleugeres modificacions. A l'ensenyament infantil s'hauria donat una transferència de la matrícula entre els dos nivells, incrementant-se la matrícula del primer cicle i disminuint la del segon. Per altra banda, a ESO es donaria un increment de 517 alumnes. En conjunt podem confirmar, tot i el caràcter provisional de les dades, una tendència a l'estabilitat de la matrícula, continuant amb la dinàmica dels darrers anys (vegeu el quadre I).

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER NIVELLS EDUCATIUS. CURS 2015/2016

	CURS 2015/2016			CURS 2016/2017		
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats
TOTAL	177.951	115.257	62.694	178.761	116.698	62.063
Educació infantil - primer cicle	5.530	3.665	1.865	6.240	4.769	1.471
Educació infantil - segon cicle	32.623	20.675	11.948	31.660	20.161	11.499

	CURS 2015/2016			CURS 2016/2017		
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats
Educació primària	69.645	43.708	25.937	69.815	44.216	25.599
Educació especial	636	227	409	721	253	468
ESO	43.084	26.256	16.828	43.601	26.380	17.221
Batxillerat (I)	11.966	8.394	3.572	11.911	8.351	3.560
Batxillerat a distància	689	689	0	770	770	0
C.F.FP bàsica	1.738	1.439	299	1.854	1.520	334
C.F.FP grau mitjà (I)	6.423	5.272	1.151	6.431	5.195	1.236
C.F.FP grau superior (I)	4.023	3.338	685	4.240	3.609	631
C.F.FP grau mitjà a distància	746	746	0	643	643	0
C.F.FP grau superior a distància	848	848	0	816	816	0

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres (dades 2015/2016). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2016-2017. Datos Avance. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Concretament, al curs 2015/2016, d'acord amb les darreres dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Universitat, es comptabilitza un total de 177.932 alumnes als ensenyaments de règim general. La població escolar de les Balears es concentra majoritàriament a Mallorca, que representa el 79,5 % del total de la matrícula. Eivissa, Menorca i Formentera aglutinen un 11,5 %, 8,3 % i 0,64 %, respectivament (vegeu el quadre 2).

Una proporció molt elevada de la matrícula general de Balears correspon a educació primària (gairebé el 40 %), seguida d'ESO (que representa el 24,2 %) i educació infantil de segon cicle (18,33 %). En el cas de Menorca destaca una major presència del nivell d'educació infantil de primer cicle: un 7 % del total enfront el 3 % del conjunt de les illes. Pel que fa a la secundària postobligatòria, la distribució de la matrícula al conjunt de les illes és la següent: un 6,72 % pertany a batxillerat, un 4 % als cicles formatius de grau mitjà i un 2,7 % als cicles formatius de grau superior.

El percentatge total de la matrícula a centres públics de Balears és un dels més baixos del conjunt de l'Estat, situant-se a prop de Catalunya i de la Comunitat Valenciana (IACSE, 2014). Al curs 2015/2016 l'alumnat matriculat als centres públics representa un 64 % del total (un 67,8 % en l'àmbit estatal), tot i que es detecten diferències per illes: Eivissa escolaritza gairebé el 81 %, Menorca un 80,6 %, Formentera el 95 % i Mallorca un 60,5 %.

Als diferents estudis de formació professional és on es troba major presència de la titularitat pública. Els cicles formatius de grau mitjà i superior representen el 83,7 % i el 83,9 % de la matrícula, respectivament; 8 i 9 punts més que la mitjana estatal.

QUADRE 2. ALUMNAT MATRICULAT EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER NIVELLS EDUCATIUS I PER ILLES. CURS 2015/2016

	TOTAL BALEARS			MALLORCA			MENORCA			EIVISSA			FORMENTERA		
	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total
Educació infantil - primer cicle	3.665	1.865	5530	2.392	1.611	4.003	954	88	1.042	319	166	485	-	-	0
Educació infantil - segon cicle	20.675	11.948	32623	15.205	10.613	25.818	1.923	523	2.446	3.311	755	4.066	236	57	293
Educació primària	43.708	25.937	69645	32.249	22.998	55.247	4.198	1.296	5.494	6.752	1.643	8.395	509	-	509
Educació especial	227	409	636	131	409	540	33	-	33	56	-	56	7	-	7
ESO	26.256	16.828	43084	19.518	14.740	34.258	2.741	959	3.700	3.733	1.129	4.862	264	-	264
Batxillerat	8.394	3.572	11966	6.383	3.325	9.708	908	-	908	1.050	247	1.297	53	-	53
Batxillerat (a distància)	689	0	689	494	-	494	36	-	36	159	-	159	-	-	0
CFGM	5.259	1.151	6410	3.927	1.151	5.078	688	-	688	634	-	634	10	-	10
CFGM - LOE (a distància)	746	0	746	746	-	746	-	-	0	-	-	0	-	-	0
CFGS	3.332	685	4017	2.729	685	3.414	248	-	248	355	-	355	-	-	0
CFGS - LOE (a distància)	848	0	848	848	-	848	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Formació professional bàsica	1.439	299	1738	977	299	1.276	180	-	180	267	-	267	15	-	15
	115.238	62.694	177932	85.599	55.831	141.430	11.909	2.866	14.775	16.636	3.940	20.576	1.094	57	1.151

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres.

Balears és una de les comunitats autònomes que destinen un major percentatge de despesa pública en educació a concerts educatius que es donen principalment a Mallorca. De fet, la major part de la matrícula als centres privats de Balears es concentra en els centres de Mallorca, amb un 89 % del total. Eivissa i Menorca només representen el 6,2 % i el 4,5 %, respectivament, de l'escolarització a centres privats de la comunitat. La matrícula a l'escola privada en els ensenyaments obligatoris i el batxillerat segueix sent superior a la mitjana estatal.

Als ensenyaments de règim especial es comptabilitza un total de 18.091 alumnes: 15.291 a Mallorca, 1.944 a Eivissa i 856 a Menorca. L'alumnat es distribueix bàsicament entre dos tipus d'ensenyament que aglutinen gairebé el total de la matrícula: ensenyaments d'idiomes (86 %) i ensenyaments de música (8,8 %), principalment els elementals (5,85 %). Per illes, un 84,5 % de la matrícula pertany a Mallorca, un 10,7 % a Eivissa i un 4,7 % a Menorca (vegeu el quadre 3).

QUADRE 3. ALUMNAT MATRICULAT EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL PER TITULARITAT I ENSENYAMENT. CURS 2015/2016

	Mallorca	Menorca	Eivissa	Mallorca	Illes Balears		Total
	Centres públics			Centres privats	Centres públics	Centres privats	
TOTAL E. E. DE RÈGIM ESPECIAL	14.797	856	1.944	494	17.597	494	18.091
TOTAL E. E. ARTS PLÀSTIQUES I DISSENY	139	49	81	-	269	-	269
Cicles F.Arts Plàstiques i Disseny - grau mitjà	-	49	33	-	82	-	82
Cicles F.Arts Plàstiques i Disseny - grau superior	139	-	48	-	187	-	187
TOTAL E. E. DE MÚSICA	632	271	259	439	1.162	439	1.601
Ensenyaments elementals de música	303	149	170	439	622	439	1.061
Ensenyaments professionals de música	329	122	89	-	540	-	540
TOTAL E. E. DE DANSA	224	-	-	55	224	55	279
Ensenyaments elementals de dansa	137	-	-	35	137	35	172
Ensenyaments professionals de dansa	87	-	-	20	87	20	107
TOTAL E. E. D'ART DRAMÀTIC	71	-	-	-	71	-	71
Ensenyaments superiors de Grau en Art Dramàtic (LOE)	71	-	-	-	71	-	71
TOTAL E. E. de les EOI	13.450	536	1.570	-	15.556	-	15.556
Nivell bàsic	4.907	203	578	-	5.688	-	5.688
Nivell intermedi	4.166	144	436	-	4.746	-	4.746
Nivell avançat	2.702	125	302	-	3.129	-	3.129
Nivell C1	616	13	38	-	667	-	667
Nivell C2	177	-	6	-	183	-	183
Nivell bàsic (a distància)	283	12	54	-	349	-	349
Nivell intermedi (a distància)	474	31	129	-	634	-	634
Nivell avançat (a distància)	125	8	27	-	160	-	160
TOTAL E. E. ESPORTIVES	281	-	34	-	315	-	315
Ensenyaments esportius de grau mitjà	281	-	34	-	315	-	315

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres.

Pel que fa als ensenyaments d'adults, la matrícula total és de 13.680 persones, repartida proporcionalment entre ensenyaments de caràcter formal (49,6 %) i no formal (50,3 %). Un 56 % de la matrícula correspon a les dones i un 43,5 % als homes. Referit als ensenyaments de caràcter formal, un 73,4 % de la matrícula (incloent-hi la modalitat no presencial) correspon a l'educació secundària de persones adultes, seguit de la preparació de proves d'accés a cicles de grau superior (14,58 %) i la preparació de les proves d'accés a la universitat per a majors de 25 anys (11,46 %). Pel que fa als ensenyaments de caràcter no formal, les places es concentren en els ensenyaments d'idiomes: llengües estrangeres (35,1 %), llengua castellana per a immigrants (el 23,8 %) i llengua catalana (18 %) (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. ALUMNAT MATRICULAT EN ENSENYAMENTS D'EDUCACIÓ D'ADULTS DE CARÀCTER FORMAL I NO FORMAL PER SEXE. CURS 2015/2016

	Total	Homes	Dones
Total alumnat d'educació d'adults	13.680	5.952	7.728
Ensenyaments de caràcter formal	6.793	3.560	3.233
Educ. secundària per a persones adultes (presencial)	4.647	2.609	2.038
Educ. secundària per a persones adultes (a distància)	343	200	143
Preparació proves lliures d'educ. sec. per a persones adultes	10	6	4
Preparació proves d'accés a la universitat per a majors de 25 anys	779	329	450
Preparació proves d'accés cicles grau mitjà	23	16	7
Preparació proves d'accés cicles grau superior	991	400	591
Ensenyaments de caràcter no formal	6.887	2.392	4.495
Ampliació cultural / formació personal	226	73	153
Llengües estrangeres	2.424	812	1.612
Llengua castellana per a immigrants	1.641	628	1.013
Llengua catalana	1.246	394	852
Informàtica	860	268	592
Altres cursos	490	217	273

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Un 24,7 % de la matrícula dels ensenyaments formals d'educació d'adults correspon a alumnat estranger, un total de 1.681. De fet, la comunitat autònoma de les Illes Balears compta amb la major proporció d'alumnat estranger en els ensenyaments de règim general no universitaris, seguida de la Rioja, Catalunya, Aragó, Regió de Múrcia i Comunitat de Madrid (MECD, 2017a).

D'acord amb les dades avançades pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECD, 2017), al curs 2016/2017, el 8,6 % de l'alumnat espanyol matriculat en ensenyaments de règim general no universitaris té nacionalitat estrangera, i a les Balears és un 13,8 % del total. Aquests percentatges han anat variant lleugerament en els darrers cursos, sempre mantenint-se la diferència d'entre 5 i 6 punts percentuals per sobre de la mitjana estatal (vegeu quadre 5).

QUADRE 5. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER ALS ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER NIVELLS. CURS 2016/2017

	TOTAL	Educ. infantil	Educ. primària	Educ. especial	ESO	Batxillerat	FP bàsica	CFGM	CFGS	Altres programes formatius
Total										
Estatal	8,6	8,2	9,2	10,8	9	6,5	18	8,6	5,8	23
Illes Balears	13,8	13	15,3	15,8	14	9,9	25,2	10,2	7,8	9,6
Centres públics										
Estatal	10,1	10,3	11,1	13	10,4	7,1	17,6	8,9	5,8	13,8
Illes Balears	16,2	15,9	18,7	15,9	16,2	11,4	26,1	11	8,3	0
Centres privats										
Estatal	5,4	4,4	5,1	7,8	6,3	4,5	19,2	7,4	5,7	42,5
Illes Balears	9,4	8,3	9,8	15,7	10,6	6,1	20,7	6	4,5	10,8

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La CAIB és una de les comunitats amb més alumnat estranger a gairebé tots els nivells educatius, però principalment als nivells d'educació primària i ESO. Els centres públics acullen un percentatge superior, que arriba al 18,7 % a educació primària (9,8 % als centres privats) o al 16,2 % a ESO (10,6 % als privats). Als programes de formació professional bàsica inicial, un 25,2 % de l'alumnat és estranger (vegeu quadre 6).

QUADRE 6. EVOLUCIÓ DE LA MATRICULACIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER ALS ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL

Total centres	%	alumnat	%	alumnat
Estatal	8,4	715.846	8,6	729.629
Illes Balears	13,2	25.165	13,8	26.614
Centres públics				
Estatal	10	581.663	10,1	587.444
Illes Balears	15,8	19.519	16,2	20.462
Centres privats				
Estatal	5,1	134.183	5,4	142.185
Illes Balears	8,7	5.646	9,4	6.152

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La ràtio per grup és un tema de debat que interessa especialment per la seva possible influència sobre el rendiment dels alumnes. Entre 2003/2004 i 2013/2014, a educació primària el nombre d'alumnes per grup va minvar en dos alumnes a les Illes Balears (MECD, 2016; MECD, 2017a) i actualment les

ràtios es mantenen per sota de les estatals. En el curs 2015/2016 les etapes educatives amb major nombre d'alumnes per grup són ESO i batxillerat, tot i que amb diferències entre les illes. A ESO, les ràtios més altes les tenen els centres privats de Mallorca (25,6 alumnes per grup), seguits dels centres públics de Mallorca i Menorca respectivament, amb 24,7 i 24,5 alumnes respectivament. Al batxillerat trobam els grups més nombrosos, sobretot en el cas d'Eivissa, on les ràtios als centres públics arriben als 29,2 alumnes per grup. En el cas dels centres públics de Mallorca i Menorca aquestes són de 27,5 i 25,9, respectivament. Els grups amb la menor mida mitjana corresponen a la formació professional bàsica.

D'acord amb la titularitat dels centres, el nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en centres públics i privats és similar, tot i que a l'educació primària i ESO els centres privats superen les ràtios dels centres públics en 2 i 1 alumnes, respectivament (vegeu el quadre 8).

Pel que fa al nombre mitjà d'alumnes per professor, les dades mostren a Balears una situació favorable a tots els nivells educatius (vegeu el quadre 9). El nombre mitjà d'alumnes per professor en equivalent a temps complet és d'11,7 alumnes; una ràtio per sota l'estatal, que és de 12,7 alumnes. Aquestes ràtios són més baixes a tots els nivells, a excepció d'educació infantil, que supera la ràtio estatal. Comparativament amb altres comunitats autònomes, les Illes Balears són la comunitat autònoma amb el menor nombre mitjà d'alumnes per professor en els centres privats (13,9), juntament amb Cantàbria (14) (MECD, 2017a).

En correspondència amb la distribució de l'alumnat matriculat als centres de Balears, el professorat dels ensenyaments no universitaris es distribueix de la següent forma: un 77,9 % del personal docent correspon a Mallorca, un 9,3 % a Menorca, un 11,9 % a Eivissa i un 0,7 % a Formentera. Per titularitat, el professorat de Balears corresponent a centres públics representa el 70 % al conjunt de Balears, 65,9 % a Mallorca, 83,4 % a Menorca, 84,5 % a Eivissa i 96,8 % a Formentera. Les categories que agrupen la major part del professorat contractat al conjunt de les illes són: educació primària exclusivament (23,9 %), ESO / batxillerat / formació professional (20,3 %), educació secundària obligatòria exclusivament (17,8 %), educació infantil exclusivament (14,3 %), educació infantil i primària (10 %) (vegeu el quadre 7).

Les taxes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris (primer cicle d'Educació infantil i ensenyaments secundaris postobligatoris) a les Balears són més baixes que les estatals. En conjunt, l'esperança de vida escolar al sistema educatiu de la CAIB és menys llarga que a la resta de comunitats autònomes. S'estima que un alumne de les Balears podrà passar 15 anys al sistema educatiu, 2,5 anys menys que la mitjana estatal. Davant d'aquesta tendència, podem afirmar que augmenta progressivament la permanència al sistema educatiu, ja que en cinc anys aquesta previsió s'ha incrementat en gairebé 1 any (vegeu el quadre 10).

El fet que la vida escolar sigui més reduïda significa que hi ha una tendència a no continuar amb els estudis després de l'etapa obligatòria i, conseqüentment, una previsió de continuïtat als estudis universitaris inferior que a altres comunitats autònomes. L'esperança de vida escolar en els ensenyaments universitaris és d'1,3 anys a Balears i de 3,1 al conjunt de l'Estat.

QUADRE 7. PROFESSORAT EN TOTS ELS ENSENYAMENTS NO UNIVERSITARIS PER NIVELLS EDUCATIUS I PER ILLES. CURS 2015/2016

	Illes Balears			Mallorca			Menorca			Eivissa			Formentera		
	públic	privat	total	públic	privat	total	públic	privat	total	públic	privat	total	públic	privat	total
	Educació infantil exclusivament	1638	840	2478	1194	740	1934	210	50	260	221	46	267	13	4
Educació infantil i primària	1368	374	1742	1033	322	1355	125	19	144	196	33	229	14	-	14
Educació primària exclusivament	2795	1360	4155	2077	1202	3279	272	80	352	415	78	493	31	-	31
Educació primària i educació secundària obligatòria	8	192	200	8	156	164	-	11	11	-	25	25	-	-	-
Educació especial específica	81	153	234	40	153	193	14	-	14	24	-	24	3	-	3
Educació secundària obligatòria exclusivament	1852	1237	3089	1396	1066	2462	190	105	295	247	66	313	19	-	19
ESO / batxillerat / formació professional	2927	597	3524	2146	544	2690	311	1	312	437	52	489	33	-	33
Batxillerat exclusivament	208	121	329	150	116	266	35	-	35	22	5	27	1	-	1
Formació professional exclusivament	181	102	283	115	102	217	43	-	43	17	-	17	6	-	6
Ensenyaments d'arts exclusivament	51	-	51	51	-	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensenyaments d'arts i batxillerat d'arts	36	-	36	-	-	-	14	-	14	22	-	22	-	-	-
Ensenyaments de música	177	89	266	109	89	198	34	-	34	34	-	34	-	-	-
Estudis superiors d'art	25	-	25	25	-	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Altres possibilitats	783	131	914	560	113	673	102	2	104	119	16	135	2	-	2
Total	12130	5196	17326	8904	4603	13507	1350	268	1618	1754	321	2075	122	4	126

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears, Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, Departament de Planificació i Centres.

QUADRE 8. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER GRUP, PER NIVELL EDUCATIU I PER ILLES. CURS 2015/2016

	MALLORCA		MENORCA		EIVISSA		FORMENTERA	
	PÚBLIC	PRIVAT	PÚBLIC	PRIVAT	PÚBLIC	PRIVAT	PÚBLIC	PRIVAT
Educ. infantil - primer cicle	6,7	5,6	9,9	9,8	10,3	11,1	-	-
Educ. infantil - segon cicle	21,6	22,4	20,7	17,4	22,8	23,6	18,2	19,0
Educació primària	22,3	24,5	21,9	21,6	23,0	23,8	19,6	-
ESO	24,7	25,6	24,5	22,3	23,6	24,5	20,3	-
Batxillerat	27,5	26,2	25,9	-	29,2	22,5	13,3	-
Batxillerat (adults/nocturn)	12,7	-	-	-	-	-	-	-
CFGM	19,2	19,8	17,7	-	12,0	-	-	-
CFGM - LOE	14,1	15,3	11,6	-	13,7	-	5,0	-
CFGM - LOE (adults/nocturn)	8,7	-	14,5	-	-	-	-	-
CFGM (adults/nocturn)	18,2	-	-	-	14,5	-	-	-
CFGS	14,0	19,9	10,2	-	16,8	-	-	-
CFGS - LOE	13,8	12,6	9,9	-	13,8	-	-	-
CFGS - LOE (adults/nocturn)	15,0	10,0	9,7	-	12,3	-	-	-
Formació professional bàsica	9,7	13,6	8,6	-	9,5	-	7,5	-

Nota: als nivells de secundària postobligatòria no s'inclou l'alumnat a distància.

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres.

QUADRE 9. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR EN EQUIVALENTS A TEMPS COMPLET, PER TIPOLOGIA DE CENTRE I TITULARITAT

курс 2014/2015	TOTAL	Centres educ. infantil	Centres educ. primària	Centres educ. primària i ESO	Centres ESO i/o batxillerat i/o FP	Centres educ. primària, ESO i batx./FP	Centres específics educ. especial
Total							
Estat	12,7	9,5	13,3	14,9	11,0	16,6	3,9
Illes Balears	11,7	10,8	12,4	14,0	9,3	14,9	3,4
Centres públics							
Estat	11,7	8,9	13,2	9,4	10,9	8,9	3,5
Illes Balears	10,7	9,7	12,3	-	9,2	-	3,8
Centres privats							
Estat	15,3	10,3	14,7	16,3	14,1	16,6	4,5
Illes Balears	13,9	12,5	13,0	14,0	13,6	14,9	3,4

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 10. ESPERANÇA DE VIDA ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIU ALS 6 ANYS (I)

	Total		Educ. no universitària		Educ. universitària	
	2009/2010	2014/2015	2009/2010	2014/2015	2009/2010	2014/2015
Total						
Estatatal	16,4	17,5	13,8	14,4	2,7	3,1
Illes Balears	14,1	15,0	13,0	13,7	1,1	1,3
Homes						
Estatatal	16,0	17,2	13,7	14,5	2,3	2,8
Illes Balears	13,8	14,7	13,0	13,6	0,8	1,1
Dones						
Estatatal	16,9	17,8	13,9	14,4	3,0	3,4
Illes Balears	14,4	15,3	13,1	13,7	1,3	1,6

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: inclou: E. E. règ. general universitaris i no universitaris, E. E. règ. especial (C. F.Arts Plàstiques i Disseny, E. E. Esportives, E. E. Professionals de Música i Dansa (16 anys i més), idiomes nivell avançat (presencial) i E. E. Artístiques grau superior) i E. adults (E. E. inicials i secundària).

La taxa neta d'escolarització de la secundària postobligatòria és la relació percentual entre l'alumnat de 16 a 19 anys, respecte al total de població d'aquesta edat. Els valors més baixos d'aquest indicador a totes les edats, excepte als 17 anys, corresponen a les Illes Balears, juntament amb Ceuta i Melilla (MECD, 2016). A Balears, als 18 anys és on es mostra de forma més clara aquesta diferència, fent-se visibles els retards acumulats al llarg del procés de l'escolarització. Entre 2009 i 2015 es detecta un increment de la taxa als 18 anys de gairebé 6 punts i arribant al 56,7 % (similar entre homes i dones), però es manté la distància habitual amb l'Estat, que assoleix els 23,3 punts, ja que la tendència de millora es dona a tot l'Estat (vegeu el quadre 11).

QUADRE 11. TAXES NETES D'ESCOLARITZACIÓ EN EDATS POSTOBLIGATÒRIES EN EL SISTEMA EDUCATIU I FORMATIU (I)

	16 anys		17 anys		18 anys	
	2009/2010	2014/2015	2009/2010	2014/2015	2009/2010	2014/2015
Total						
Estatatal	94,1	95,1	85,0	90,0	74,1	80,0
Illes Balears	87,2	86,4	73,3	80,3	50,9	56,7
Homes						
Estatatal	93,2	94,5	82,8	88,7	70,4	78,4
Illes Balears	86,3	85,5	70,1	78,5	49,4	56,7
Dones						
Estatatal	95,1	95,7	87,5	91,3	78,1	81,7
Illes Balears	88,2	87,3	76,5	82,2	52,5	56,8

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: inclou: E. E. règ. general universitaris i no universitaris, E. E. règ. especial (C. F.Arts Plàstiques i Disseny, E. E. Esportives, E. E. Professionals de Música i Dansa (16 anys i més), idiomes nivell avançat (presencial) i E. E. Artístiques grau superior), E. d'adults (E. E. inicials i secundària) i altres ensenyaments (certificats de professionalitat, Policia i Formació Sanitària).

Aquesta diferència entre les taxes estatals i autonòmiques és un reflex de l'escassa idoneïtat, entesa aquesta com l'ajust de l'edat de matriculació amb l'edat que teòricament ha de tenir l'alumne al curs matriculat (vegeu el quadre 12).

QUADRE 12. TAXES D'IDONEÏTAT EN LES EDATS DE 8, 10, 12, 14 I 15 ANYS PER SEXE

	8 anys		10 anys		12 anys		14 anys		15 anys	
	2004/ 2005	2014/ 2015	2004/ 2005	2014/ 2015	2004/ 2005	2014/ 2015	2004/ 2005	2014/ 2015	2004/ 2005	2014/ 2015
Total										
Estatal	93,9	93,7	90,1	89,5	84,3	85,3	68,8	71,7	58,4	63,9
Illes Balears	91,2	91,8	84,3	85,4	76,4	80,0	62,8	66,9	51,7	58,5
Homes										
Estatal	92,9	92,9	88,5	88,1	81,6	83,1	63,1	67,6	52,2	59,0
Illes Balears	90,2	90,7	82,5	84,4	72,1	77,6	57,4	61,5	45,9	51,9
Dones										
Estatal	95,0	94,5	91,7	90,9	87,2	87,5	74,8	76,0	64,9	69,1
Illes Balears	92,2	92,9	86,2	86,8	80,8	82,7	68,5	72,8	57,9	65,5

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- El desajust entre els 8 i els 15 anys es fa visible en forma de taxes d'idoneïtat més baixes que les estatals, tant entre els homes com entre les dones. Tot i així, aquesta taxa ha anat millorant a Balears al temps que ho feia la mitjana estatal, per tant s'hi ha mantingut per sota.
- El nivell d'idoneïtat minva a mesura que s'incrementa l'edat. La taxa als 8 anys és gairebé 2 punts inferior a l'estatal, 4 punts als 10 anys, al voltant dels 5 entre els 12 i els 14 anys, i supera els 5 als 15 anys.
- Les taxes d'idoneïtat dels estudiants homes sempre són més baixes a tot l'Estat espanyol. En el cas de Balears, si la taxa als 15 anys pels homes és del 51,9 %, en el cas de les dones és del 65,5 %.

El trànsit entre l'etapa de l'educació primària i la secundària obligatòria coincideix amb els 12 anys, un grup d'edat al qual les taxes d'idoneïtat a les Balears són inferiors a les estatals. En aquest indicador, Balears, juntament amb Ceuta, compten amb les taxes més baixes, superant els 10 punts de diferència amb comunitats que tenen els percentatges més alts, com Catalunya o la Rioja (MECD, 2016).

D'acord amb les baixes taxes d'idoneïtat, la CAIB té un dels nivells més alts de repetició de curs a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria. On trobem el nivell més alt és al primer curs d'ESO, amb un 13,3 % de repeticions, tot i que hi ha una lleugera millora respecte al curs anterior, amb el 14 %. Igual com a tot l'Estat, la repetició és inferior entre les dones estudiants i el moment en què es comencen a diferenciar dels homes és al sisè curs d'educació primària (vegeu els quadres 13 i 14).

QUADRE 13. PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR AL DARRER CURS DE CADA CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. CURS 2014/2015

	SEGON CURS			QUART CURS			SISÈ CURS		
	TOTAL	Nins	Nines	TOTAL	Nins	Nines	TOTAL	Nins	Nines
TOTAL	4,5	5,0	3,9	3,7	4,2	3,3	4,0	4,6	3,3
Balears (Illes)	5,9	6,3	5,5	5,2	5,4	4,9	4,7	5,6	3,6
	Centres públics	Centres privats		Centres públics	Centres privats		Centres públics	Centres privats	
		Ens. concertada	Ens. no concertada		Ens. concertada	Ens. no concertada		Ens. concertada	Ens. no concertada
TOTAL	5,5	2,3	1,0	4,5	2,4	1,1	4,4	3,4	1,4
Balears (Illes)	6,8	4,7	0,4	5,8	4,4	0,9	4,8	4,9	0,5

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 14. PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A ESO PER SEXE I TITULARITAT. CURS 2014/2015

	PRIMER CURS			SEGON CURS			TERCER CURS			QUART CURS		
	Total	homes	dones	Total	homes	dones	Total	homes	dones	Total	homes	dones
TOTAL	12,3	14,3	10,0	10,7	12,4	9,0	11,0	12,5	9,4	9,5	11,2	7,7
Balears (Illes)	13,3	15,5	10,9	10,6	12,1	9,0	12,6	15,4	9,8	9,8	12,0	7,6
	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats
		12,3	15,1		6,5	10,7		13,0	6,2		11,0	13,2
Balears (Illes)	13,3	14,9	10,6	10,6	11,9	8,5	12,6	14,6	9,6	9,8	11,6	7,0

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. ELS RESULTATS EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El nivell de graduació a la secundària obligatòria va millorant de forma sostinguda. Un 78,6 % de l'alumnat de Balears (84 % de les alumnes dones) va obtenir el títol durant el curs 2013/2014. Aquest percentatge és dos punts inferior al conjunt de l'Estat, però cinc punts superior al curs anterior. Tot i les millores, un percentatge molt elevat de l'alumnat de Balears, un 21,4 % (19,3 % al conjunt de tot l'Estat), no obté el títol de graduat en secundària (vegeu els quadres 15 i 16).

L'anàlisi de la promoció per illes ens mostra alguns trets destacables. En relació amb l'ensenyament secundari obligatori, en primer lloc, la promoció és notòriament més elevada als centres privats, principalment a Mallorca i Eivissa. En correspondència, el nivell de promoció és més baix als centres públics de Mallorca i Eivissa. En segon lloc, el nivell més alt de promoció a tots els nivells pertany als centres privats d'Eivissa. En relació amb el batxillerat, el grau de promoció més baix el trobem als centres públics de Mallorca, seguits dels centres públics d'Eivissa, Menorca i Formentera.

Concretament, a segon de batxillerat, el nivell de promoció més alt dels centres públics el té Menorca (el 85,65 % dels alumnes promocionen), per davant de Formentera (80,95 %), Eivissa (73,09 %) i Mallorca (72,74 %) (vegeu el quadre 17).

QUADRE 15. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT QUE SURT D'ESO SEGONS EL RESULTAT OBTINGUT. CURSOS 2012/2013 I 2013/2014

	% AMB TÍTOL DE GRADUAT EN SECUNDÀRIA			% SENSE TÍTOL DE GRADUAT EN SECUNDÀRIA		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
CURS 2012/2013						
TOTAL	77,6	72,9	82,4	22,4	27,1	17,6
Balears (Illes)	73,8	68,3	79,5	26,2	31,7	20,5
CURS 2013/2014						
TOTAL	80,7	76,2	85,5	19,3	23,8	14,5
Balears (Illes)	78,6	73,5	84,0	21,4	26,5	16,0

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Als estudis postobligatoris, les baixes taxes d'escolaritat se sumen amb taxes de graduació també baixes. Als estudis de batxillerat les taxes de graduació són 12 punts inferiors a les estatals, la qual cosa mostra una lleugera millora respecte al curs anterior, quan la distància arribava als 14 punts. Aquesta taxa s'ha incrementat 11 punts entre el curs 2004/2005 i el curs 2013/2014. Entre homes i dones la diferència tendeix a incrementar-se, havent passat dels 10 als 14 punts en el mateix període de temps.

Tant als cicles formatius de grau mitjà com als de grau superior, les taxes de graduació són inferiors a les estatals. Pel que fa al nivell de titulació de tècnics i auxiliars tècnics,¹ la distància entre les taxes autonòmica i estatal i entre homes i dones no és gaire significativa. És al nivell de tècnics superiors i especialistes² on trobem una diferència extraordinària: la taxa estatal duplica l'autonòmica, tant en el cas dels homes com de les dones. De fet, la taxa de Balears és una de les més baixes de tot l'Estat juntament amb Melilla i Ceuta (MECD, 2017a) (vegeu el quadre 16).

Espanya té un 15 % d'abandonament escolar i les Illes Balears, juntament amb Ceuta i Melilla, presenten percentatges superiors. Les comunitats autònomes que més s'acosten a l'objectiu europeu de no superar el 10 % d'abandonament són el País Basc, Cantàbria i la Comunitat Foral de Navarra, amb percentatges del 9,7 %, 10,3 % i 10,8 %, respectivament (MECD, 2016).³ A les Balears, l'any 2015, l'abandonament és 16,7 punts superior a la mitjana estatal, assolint el 26,7 %. Aquesta taxa continua sent més alta entre els homes (31,5) que les dones (21,6) i, igual com amb altres indicadors, es detecta una millora progressiva tant al conjunt de l'Estat com a les Balears (vegeu el quadre 18).

¹ Alumnat graduat en cicles formatius de grau mitjà d'FP i d'Arts Plàstiques i Disseny i E. E. Esportives de grau mitjà.

² Alumnat graduat en cicles formatius de grau superior d'FP i d'Arts Plàstiques i Disseny i E. E. Esportives de grau superior.

³ La Unió Europea pretén que els ciutadans assolixin nivells d'ensenyament superiors al de l'educació secundària obligatòria i, a través de l'Estratègia Europa 2020, té com a objectiu situar per sota del 10 % el percentatge de persones que abandonen l'educació i la formació sense haver completat, com a mínim, la segona etapa de l'educació secundària (MEC, 2016).

QUADRE 16. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA EN CADA ENSENYAMENT/TITULACIÓ. CURS 2013/2014

	Graduat en ESO		Bachillerat/COU		Tècnic /Tècnic auxiliar (2)		Tècnic superior / Tècnic especialista (3)							
	Mòduls voluntaris		Adults (1)											
	2009-2010	2013-2014	2009-2010	2013-2014	2009-2010	2013-2014	2009-2010	2013-2014						
TOTAL	69,8	74,6	1,9	3,5	11,1	11,5	44,5	47,2	16,5	18,3	23,9	16,9	18,8	27,3
Balears (Illes)	64,6	67,9	3,1	4,3	7,1	7,4	31,6	36,5	13,0	13,5	21,3	7,0	10,0	13,5
HOMES														
TOTAL	63,1	69,0	2,5	4,7	12,2	12,6	36,7	40,3	15,2	17,4	24,5	15,1	16,7	25,7
Balears (Illes)	59,3	62,8	3,8	5,5	7,6	7,7	26,8	31,1	11,7	12,7	21,5	6,0	9,4	12,0
DONES														
TOTAL	77,0	80,6	1,2	2,2	10,0	10,3	52,7	54,6	17,9	19,3	23,2	18,8	21,0	29,0
Balears (Illes)	70,2	73,3	2,3	3,1	6,6	7,0	36,6	42,3	14,4	14,5	21,1	8,0	10,7	15,0

(1) Es considera l'alumnat que obté el títol en les modalitats presencial, a distància i en les proves lliures.

(2) Es considera l'alumnat graduat en cicles formatius de grau mitjà d'FP i d'Arts Plàstiques i Disseny i E. Esportives de grau mitjà.

(3) Es considera l'alumnat graduat en cicles formatius de grau superior d'FP i d'Arts Plàstiques i Disseny i E. Esportives de grau superior.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 17. NIVELL DE PROMOCIÓ A ESO I BATXILLERAT PER ILLES. CURS 2015/2016

	%		%		%		%	
	centres públics	centres privats			centres públics	centres privats		
Ensenyament secundari obligatori								
MALLORCA			EIVISSA					
ESO 1r	83,50	89,17	ESO 1r	83,83	95,36			
ESO 2n	78,04	89,18	ESO 2n	79,96	93,03			
ESO 3r	81,89	86,11	ESO 3r	78,89	90,53			
ESO 4t	80,79	87,79	ESO 4t	84,43	90,87			
MENORCA			FORMENTERA					
ESO 1r	94,37	93,03	ESO 1r	90,91	-			
ESO 2n	86,14	93,25	ESO 2n	82,81	-			
ESO 3r	88,33	86,26	ESO 3r	84,62	-			
ESO 4t	82,22	86,54	ESO 4t	86,89	-			
BATXILLERAT								
MALLORCA			EIVISSA					
Batxillerat 1r	73,37	87,56	Batxillerat 1r	76,28	86,58			
Batxillerat 2n	72,74	80,89	Batxillerat 2n	73,09	87,12			
MENORCA			FORMENTERA					
Batxillerat 1r	79,74		Batxillerat 1r	84,00	-			
Batxillerat 2n	85,65		Batxillerat 2n	80,95	-			

Nota: al nivell de batxillerat no es consideren els grups a distància i d'adults/nocturn.

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres.

QUADRE 18. PERCENTATGE DE PERSONES DE 18 A 24 ANYS QUE NO HAN COMPLETAT EL NIVELL D'ENSENYAMENT SECUNDARI DE SEGONA ETAPA I NO SEGUEIXEN CAP TIPUS D'EDUCACIÓ-FORMACIÓ, PER SEXE

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
Estatal	31,0	28,2	20,0	37,0	33,6	24,0	24,7	22,6	15,8
Illes Balears	39,7	36,5	26,7	47,6	42,5	31,5	31,4	30,3	21,6

NOTA: calculat amb la metodologia establerta per Eurostat basant-se en mitjanes anuals de dades trimestrals.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

D'acord amb l'alt nivell d'abandonament, el nivell formatiu de la població de 20 a 24 anys és baix: només un 58,5 % dels joves han assolit aquest nivell. Tot i la distància amb la mitjana estatal (10 punts superior a la de Balears), es detecta un increment progressiu, encara que lleuger, del nivell formatiu en els darrers anys tant en el cas dels homes com de les dones. El percentatge és 4 punts més alt que fa un any i gairebé 10 punts més que fa cinc anys. La diferència entre les dones i els homes és de 16 punts: la taxa de les dones és del 66,6 i la dels homes 50,5 (vegeu el quadre 19).

QUADRE 19. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE: PERCENTATGE DE POBLACIÓ DE 20 A 24 ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
Estatal	61,8	61,5	68,5	55,1	54,6	62,4	68,8	68,5	74,6
Illes Balears	52,0	49,8	58,5	43,3	41,2	50,5	60,9	58,4	66,6

NOTA: calculat amb la metodologia establerta per Eurostat basant-se en mitjanes anuals de dades trimestrals.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3. EL CONTEXTE DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Els indicadors de fracàs i abandonament dels estudis postobligatoris solen associar-se amb els indicadors de context laboral: taxes d'activitat, ocupació i atur. És de tothom conegut que les taxes d'activitat i d'ocupació a Balears solen ser superiors a les taxes estatals, principalment durant la temporada turística, entre el segon i tercer trimestre de l'any, i, en el cas dels menors de 25 anys, principalment durant el tercer trimestre de l'any (entre els mesos de juliol i setembre) i amb més intensitat en el cas dels homes. Les taxes d'atur global i juvenil, en correspondència, també són baixes en aquests mateixos períodes de l'any.

L'obertura del mercat laboral de Balears a la contractació de mà d'obra juvenil es pot traduir en vulnerabilitat d'aquest col·lectiu quan observem les taxes d'atur i comprovem que com més nivell educatiu, major nivell d'ocupació de la població activa en general. Les taxes més altes d'atur les tenen aquells que tenen un nivell inferior a la segona etapa de l'educació secundària (vegeu el quadre 20).

El nivell educatiu de la població activa de les Illes Balears és baix si tenim en compte la proporció tan baixa de titulats en educació superior. L'any 2016 els valors més reduïts de tot l'Estat es trobaven a les Illes Balears (29,4 %) i Ceuta i Melilla (27,4 %) (MECD, 2016). Tot i que l'any 2017 el percentatge s'ha incrementat 4,4 punts, arribant al 33,8 %, es percep una millora significativa atès que des de quatre anys la taxa es mantenia estable. El percentatge de dones actives amb estudis superiors és molt més alt. El 38,2 % de les dones i 30,2 % dels homes actius tenen estudis universitaris (vegeu el quadre 22).

Als ensenyaments inicials i secundària per a persones adultes (de 16 a 24 anys), la comunitat autònoma de les Illes Balears té una de les taxes d'escolarització més elevades, juntament amb Canàries, Castella-la Manxa, Ceuta i Extremadura (MECD, 2017a). Aquest indicador té importància ja que, també dins del Marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET2020), el Consell Europeu l'any 2009 recomanava als països europeus el foment de l'aprenentatge al llarg de la vida, augmentant la participació de la població adulta en processos de millora de la seva formació, qualificació i actualització (Consejo de la Unión Europea, 2009).

QUADRE 20. TAXES D'ATUR DE LA POBLACIÓ DE 25 A 64 ANYS, SEGONS NIVELL DE FORMACIÓ ASSOLIT, PER SEXE. ANY 2015

	Total	Inferior a 2a etapa d'educació secundària	2a etapa d'educació secundària	"Educació superior"
Total				
Estatal	20,3	28,9	19,2	12,4
Illes Balears	15,5	20,8	14,6	8,8
Homes				
Estatal	18,9	26,8	17,0	10,4
Illes Balears	15,2	19,2	14,7	8,2
Dones				
Estatal	21,9	32,2	21,9	14,1
Illes Balears	15,8	23,2	14,5	9,3

NOTES: (1) Els resultats estan basats en mitjanes anuals de dades trimestrals.

(2) Les dades s'han de prendre amb precaució, atès que les derivades de grandàries mostrals petites estan afectades per forts errors de mostreig.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 21. TAXES D'OcupACIÓ DE LA POBLACIÓ DE 25 A 64 ANYS, SEGONS NIVELL DE FORMACIÓ ASSOLIT, PER EDAT I SEXE. ANY 2014

	Total		Inferior a 2a etapa d'educ. secundària		2a etapa d'educació secundària		"Educació superior"	
	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys
Total								
Estatal	62,7	65,3	49,4	55,1	65,9	65,2	77,2	73,7
Illes Balears	68,6	70,7	59,3	63,8	73,6	74,6	79,7	76,2
Homes								
Estatal	68,2	67,8	57,4	60,3	71,6	69,7	80,8	75,1
Illes Balears	71,8	70,6	65,4	67,8	74,2	70,8	82,4	76,6
Dones								
Estatal	57,1	62,7	40,7	47,9	60,1	60,6	74,0	72,6
Illes Balears	65,3	70,9	52,2	57,5	72,9	78,9	77,5	76,0

Notes: (1) Els resultats estan basats en mitjanes anuals de dades trimestrals.

(2) Les dades s'han de prendre amb precaució, atès que les derivades de grandàries mostrals petites estan afectades per forts errors de mostreig.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

QUADRE 22. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA POBLACIÓ ACTIVA PER NIVELL FORMATIU ASSOLIT. DADES ESTATALS I DE LES ILLES BALEARS

		Total		Homes		Dones	
		Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears
Total		100	100	100	100	100	100
Analfabets	2017	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3
	2016	0,4	1,0	0,3	1,0	0,4	1,0
	2015	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
	2014	0,4	0,4	0,4	0,7	0,4	..
Estudis primaris incomplets	2017	1,3	1,7	1,4	2,2	1,1	1,0
	2016	1,4	1,4	1,7	1,2	1,1	1,7
	2015	1,4	1,6	1,6	2,1	1,2	1,1
	2014	1,6	1,5	1,8	1,8	1,5	1,1
Educació primària	2017	6,1	4,3	7,0	4,5	5,1	3,9
	2016	6,6	4,6	7,4	4,9	5,6	4,1
	2015	7,0	6,2	7,7	6,3	6,1	6,1
	2014	7,9	6,4	8,8	7,2	6,9	5,6
Educació secundària primera etapa	2017	29,9	31,1	33,4	35,0	25,8	26,4
	2016	29,9	35,1	33,6	40,3	25,7	28,9
	2015	30,2	35,4	33,5	40,3	26,4	29,5
	2014	29,9	35,9	33,2	40,4	26,2	30,5
Educació secundària segona etapa	2017	14,1	17,9	14,0	17,0	14,2	19,0
	2016	13,8	17,4	13,9	16,7	13,5	18,3
	2015	14,0	18,0	14,2	16,6	13,9	19,7
	2014	13,8	16,9	13,7	17,1	13,9	16,7
Segunda etapa d'educació secundària amb orientació professional ⁽²⁾	2017	9,7	10,9	9,6	10,7	9,9	11,2
	2016	9,9	11,1	9,5	11,5	10,4	10,7
	2015	9,6	9,7	9,3	10,0	9,9	9,4
	2014	9,3	9,0	8,8	9,1	9,9	9,0
Educació superior, excepte doctorat	2017	38,6	33,8	34,2	30,2	43,6	38,2
	2016	38,0	29,4	33,5	24,4	43,2	35,3
	2015	37,4	28,7	33,2	24,3	42,2	33,9
	2014	37,0	29,9	33,3	23,8	41,2	37,2

*Trimestre I de cada any.

Font: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa.

4. ELS RECURSOS DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El percentatge de la despesa pública total que es destina a educació indica el valor que els governs donen a l'educació —independentment de si s'executa en centres públics o privats— en relació amb les altres àrees que reben finançament públic. De la despesa pública total en educació a Espanya, el 73,6 % s'inverteix en educació no universitària i els majors percentatges, d'acord amb les dades de 2015, corresponen a les Illes Balears, Comunitat Foral de Navarra i Castella-la Manxa, amb 88,5 %, 86,9 % i 86,1 %, respectivament. A part, les comunitats autònomes que destinen un major percentatge de despesa pública a concerts educatius són: País Basc, Comunitat Foral de Navarra i Illes Balears amb 24,8 %, 21,5 % i 20,7 %, respectivament (MECD, 2017a).

En aquest mateix sentit, la despesa pública general per alumne (de centres públics i concertats) sol ser superior a la mitjana espanyola. L'any 2014 a les Balears, la inversió per alumne és de 4.808 euros, considerant centres públics i concertats (271 euros més que la quantitat mitjana estatal), i de 5.592 si ens referim només a l'alumnat de centres públics (vegeu el quadre 23).

QUADRE 23. DESPESA PÚBLICA PER ALUMNE EN ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI

	Despesa pública per alumne públic i concertat (en euros)				Despesa pública per alumne públic (en euros)			
	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
Total	5.210	4.729	4.569	4.537	6.062	5.430	5.231	5.169
Illes Balears	5.637	4.920	4.817	4.808	6.751	5.796	5.623	5.592

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El percentatge d'alumnat receptor de beques a batxillerat i formació professional continua sent baix, no arribant a la meitat de la mitjana estatal. Al curs 2014/2015 el percentatge d'alumnes becats és d'un 11,5 %, no arribant a la meitat de la mitjana estatal. Es tracta d'un percentatge mig punt inferior al curs anterior i la quantia és de 1.378,6 euros. Aquest percentatge és del 10,5 % en el cas del batxillerat i del 12,2 % en la formació professional. La reducció d'aquest percentatge en els darrers cursos és més notable en el cas de la formació professional (vegeu el quadre 24).

QUADRE 24. PERCENTATGE D'ALUMNAT BECAT I IMPORT MITJÀ PER BECARI A BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (I)	
	% alumnat becat	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)
Curs 2011/2012						
Estatal	31,6	1.349,7	31,7	1.214,9	31,4	1.491,6
Illes Balears	14,2	1.305,6	11,4	1.171,0	17,5	1.413,1

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (I)	
	% alumnat becat	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)
Curs 2012/2013						
Estatal	29,3	1.273,1	29,9	1.143,6	28,7	1.411,7
Illes Balears	13,0	1.227,1	10,0	1.081,3	16,6	1.333,9
Curs 2013/2014						
Estatal	27,5	1.410,4	28,2	1.430,0	26,8	1.389,9
Illes Balears	12,0	1.427,6	10,3	1.448,9	13,9	1.409,9
Curs 2014/2015						
Estatal	27,0	1.410,7	28,8	1.421,9	25,3	1.399,0
Illes Balears	11,5	1.378,6	10,8	1.359,6	12,2	1.395,8

(I) Inclou cicles formatius de formació professional i d'Arts Plàstiques i Disseny.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5. CONCLUSIONS

La revisió dels principals indicadors d'escolarització, context i resultats ens acosta a una realitat que mostra diferències significatives amb el conjunt de l'Estat, però alhora realitats molt diverses a cada una de les illes. Com a síntesi de l'anàlisi de les dades presentades, aquestes són les conclusions principals.

1. Les darreres dades avançades pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, tot i el caràcter provisional, mostren continuïtat i estabilitat de la matrícula durant el curs 2016/2017.
2. D'acord amb les dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Universitat, al curs 2015/2016, es comptabilitza un total de 177.932 alumnes als ensenyaments de règim general distribuïts percentualment entre Mallorca (79,5 %), Eivissa (11,5 %), Menorca (8,3 %) i Formentera (0,6 %).
 - La major part de la matrícula general de Balears es concentra als nivells d'educació primària (gairebé el 40 %), educació secundària obligatòria (24,2 %) i educació infantil de segon cicle (18,33 %).
 - El percentatge total de la matrícula a centres públics a Balears és del 64,7 %. Per illes: Formentera un 95 %, Eivissa un 81 %, Menorca un 80,6 % i Mallorca un 60,5 %.
 - La matrícula a centres privats a Balears es concentra a Mallorca, amb un 89 % d'aquesta. L'escola privada sobretot està present als nivells d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat.

3. La taxa d'escolarització en educació d'adults entre els 16 i 24 anys és de les més altes de l'Estat. Als ensenyaments de caràcter formal, un 73,4 % de la matrícula d'aquests estudis correspon a educació secundària de persones adultes.
4. El percentatge d'alumnat estranger és molt alt:
- Als estudis de règim general, un 13,8 % del total de l'alumnat és estranger, sent un 8,6 % el percentatge estatal. Els centres públics acullen un percentatge superior arribant al 18,7 % a l'educació primària (9,8 % als centres privats) o el 16,2 % a l'ensenyament secundari obligatori (10,6 % als centres privats).
 - Als ensenyaments d'adults un 24,7 % del total de l'alumnat és estranger.
5. L'esperança de vida escolar és baixa.
- La taxa bruta d'escolarització de primer cicle d'educació infantil a les Balears és inferior a l'estatal.
 - El nivell d'idoneïtat és baix i minva a mesura que s'incrementa l'edat. Als 12 anys, coincidint amb el trànsit entre l'etapa de l'educació primària i l'educació secundària obligatòria, les taxes d'idoneïtat a les Balears són inferiors a les estatals. Als 15 anys aquesta taxa és encara més desfavorable (5 punts més baixa que l'estatal) i sobretot en el cas dels homes: si la taxa als 15 anys del homes és del 51,9 %, en el cas de les dones és del 65,5 %.
 - Nivell alt de repetició de curs a l'educació primària i educació secundària obligatòria, destacant el primer curs d'ESO amb un 13,3 %.
6. Ensenyament secundari obligatori:
- Un 21,4 % de l'alumnat de Balears (19,3 % al conjunt de tot l'Estat) no obté el títol de graduat en secundària.
 - La promoció és més elevada als centres privats, principalment a Mallorca i Eivissa.
 - El nivell de promoció és més baix als centres públics, també de Mallorca i Eivissa.
7. Ensenyament secundari no obligatori:
- Les taxes d'escolarització són més baixes que les estatals. Als 18 anys és on es veu de forma més destacable aquesta diferència, fent-se visibles els retards acumulats al llarg del procés de l'escolarització. La taxa de Balears és del 56,7 % (similar entre homes i dones), enfront del 80 % del conjunt de l'Estat.
 - Les taxes de graduació als estudis postobligatoris són baixes. Tant al batxillerat com als cicles formatius de grau mitjà i als cicles formatius de grau superior, les taxes de graduació són

inferiors a les estatals. Al batxillerat les taxes de graduació són 12 punts inferiors a les estatals. A segon de batxillerat, el nivell de promoció més alt pertany als centres públics de Menorca: un 85,65 % dels alumnes promocionen.

8. L'abandonament educatiu. L'any 2015 aquest indicador supera la mitjana estatal, assolint el 26,7 %. Aquesta taxa continua sent més alta entre els homes (31,5) que les dones (21,6) i, igual com amb altres indicadors, es detecta una millora progressiva tant al conjunt de l'Estat com a les Balears
9. El nivell formatiu de la població activa és inferior al del conjunt de l'Estat. Hi ha un nivell de titulats en educació superior baix: 29,4 % (38,2 % en el cas de les dones i 30,2 % en el cas dels homes).
10. La despesa pública general per alumne (de centres públics i concertats) a Balears sol ser superior a la mitjana espanyola: l'any 2014 la inversió per alumne és de 4.808 euros. Mentrestant, el percentatge d'alumnat receptor de beques a batxillerat i formació professional continua sent baix, no arribant a la meitat de la mitjana estatal.
11. Les estudiants dones se situen en una posició més favorable que els homes als ensenyaments de règim general, atenent les taxes d'idoneïtat, retard, graduació i abandonament. Als ensenyaments d'adults hi ha majors percentatges de participació en formació de les dones entre els 25 i 64 anys.

L'indicador d'abandonament educatiu es calcula a partir del percentatge de joves entre 18 i 24 anys que no han completat els estudis de secundària de segona etapa i tampoc segueixen cap tipus d'educació-formació. Des d'organismes com l'OCDE o Unió Europea, la formació secundària postobligatòria, principalment la professional, es considera clau per a la mobilitat social i el desenvolupament socioeconòmic (MECD, 2016). És aquest argument el que justifica la necessitat d'impulsar la formació professional activant dispositius que afavoreixin la permanència en el sistema educatiu.

La recerca educativa permet una aproximació a les causes que provoquen la ruptura escolar o aquelles altres que poden estimular la permanència de l'alumnat en el sistema educatiu. Cal analitzar la influència del context socioeconòmic i laboral sobre el rendiment educatiu (per exemple, l'efecte de la temporalitat en els itineraris formatius dels joves), però també la vinculació existent entre el sistema educatiu i productiu (CES, 2014); és a dir, la correspondència entre la formació professional i el món laboral, el valor o el sentit que aporta la formació al treball i, en definitiva, aquells elements que poden motivar a l'estudi.

A part, a la finalitat econòmica i laboral del sistema educatiu s'hi suma la necessitat que el sistema educatiu sigui equitatiu. En aquest sentit, el fracàs escolar no el podem desvincular del grau d'equitat del sistema educatiu i, per exemple, cal revisar el model de repetició, detectant problemes d'aprenentatge, ajustant l'atenció a les necessitats i fomentant la continuïtat dels estudis postobligatoris (CECS, 2015). Sobre això, l'informe CES (2016) parla de l'extraordinari percentatge

d'alumnes repetidors a tot Espanya. Gairebé un de cada tres estudiants de 15 anys a Espanya (31 %) està repetint per primera o segona vegada qualche curs d'ESO, situant-se així en el segon lloc més desfavorable de tota la UE. Segons aquest informe el percentatge d'alumnes repetidors va des del 53 % entre els estudiants més desfavorits i menys del 9 % entre els més afavorits.

La repetició, igual com la desmotivació o el poc interès per continuar els estudis, són alguns dels factors que es relacionen amb el fracàs i l'abandonament escolar i, tal com apuntàvem a l'informe anterior, si és en l'educació primària quan comencen a manifestar-se alguns dels problemes que finalment deriven en fracàs escolar a ESO, es necessari enfocar l'atenció sobre les accions preventives (CECS, 2015).

En aquest informe la selecció i lectura d'alguns indicadors educatius ens aporta una visió introductòria i general del sistema educatiu de les Illes Balears. Per ampliar el coneixement i la comprensió d'aquesta realitat s'hauria de considerar el paper d'altres variables referides al context, l'escolarització, l'organització i funcionament dels centres, els recursos, els processos d'ensenyament i aprenentatge, etc. que podrien aportar-nos més claus, sobretot de caire qualitatiu, per comprendre les dificultats i orientar les possibles accions de millora. Per altra banda, les tendències generals descrites haurien de matisar-se en major mesura considerant les distintes realitats insulars que caracteritzen el conjunt de les Illes Balears.

Agraïments

Volem agrair la col·laboració prestada per part de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat, especialment al personal del GESTIB del Departament de Planificació i Centres.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CECS (2015). *Informe España 2015*. Madrid: Centro de Estudios del Cambio Social / Fundación Encuentro.

CES (2014). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España 2014*. Madrid: Consejo económico y social de España.

CES (2016). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España 2015*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.

Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), *Diario Oficial de la UE*, C119, de 28.5.2009.

Disponible a <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>>

Conselleria d'Educació i Universitat (2015). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears*. Palma: Institut d'Avaluació i Qualitat de les Illes Balears (IAQSE).

MECD (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2016*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2017a). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2017*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2017b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2017c). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Curs 2016-2017. Dades avanç*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2017d). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

Pascual, B. (2016). «El sistema escolar a les Illes Balears en xifres». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

La geografia de les Illes Balears a l'educació secundària: llibres de text i col·lectiu docent

Maria Consolació Genovart

RESUM

El present estudi investiga en quina situació es troba la geografia de les Illes Balears en l'ensenyament secundari. Es parteix de la revisió de la legislació que marca els continguts geogràfics establerts pel currículum. Posteriorment, es caracteritza el col·lectiu docent d'aquesta matèria als centres educatius de les Illes. I finalment, s'analitzen de manera detallada els llibres de text d'ús predominant per a aquesta assignatura. Els resultats mostren que la imatge territorial de les Illes Balears que es crea al llarg d'aquesta etapa educativa és conseqüència dels ítems limitats per la normativa, un ús majoritari dels llibres de text com a recurs a les aules i una visió parcial i incompleta del territori balear.

RESUMEN

El presente estudio investiga en qué situación se encuentra la geografía de las Islas Baleares en la enseñanza secundaria. Se empieza por establecer la legislación que marca los contenidos geográficos dictaminados por el currículo. Posteriormente, se caracteriza al colectivo docente de esta materia de los centros educativos de las Islas Baleares. Y finalmente, se analizan de manera detallada los libros de texto de uso predominante para esta asignatura. Los resultados muestran que la imagen territorial de las Islas Baleares que se crea a lo largo de esta etapa educativa es consecuencia de los ítems limitados por la normativa, un uso mayoritario de los libros de texto como recurso en las aulas y una visión parcial e incompleta del territorio balear.

I. INTRODUCCIÓ

Aquest capítol és una síntesi de la tesi doctoral *La geografia de les Illes Balears a l'educació secundària: llibres de text i col·lectiu docent*, defensada el novembre de 2016 a la Universitat de les Illes Balears.

El model educatiu actualment vigent es posà en funcionament a partir de 1990 amb l'aprovació de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE). Des de llavors, les reformes educatives han estat constants: primer amb la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (LOCE), després amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) i la darrera amb la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE).

Des del traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a les Illes Balears (Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre) s'han publicat quatre decrets per a l'ensenyament secundari obligatori (Decret 86/2002, de 14 de juny, Decret 11/2005, de 28 de gener, Decret 73/2008, de 27 de juny, i Decret 34/2015, de 15 de maig) i quatre més per a batxillerat (Decret 111/2002, de 2 d'agost, Decret 29/2005, d'11 de març, Decret 82/2008, de 25 de juliol, i Decret 35/2015, de 15 de maig).

Les ciències socials són una de les matèries de l'ensenyament en què hi ha continguts específics i diferencials en el currículum aprovat a la nostra comunitat autònoma, tot fent-se ressò de les peculiaritats territorials i històriques del nostre entorn (Ballester, 1999).

A l'àmbit territorial de les Illes Balears hi ha 207¹ centres educatius corresponents a l'educació secundària, dels quals el 56,5% imparteix educació secundària obligatòria (ESO) i/o educació secundària per a persones adultes presencial o semipresencial i el 43,5% ofereix estudis obligatoris i/o de persones adultes i batxillerat. Aquests instituts han hagut d'utilitzar llibres de text i altres recursos didàctics adaptats als currículums normatius de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

No obstant això, aquesta situació no significa que la imatge geogràfica de les Illes Balears que es transmet en l'ensenyament a través dels manuals i materials didàctics sigui ajustada a la realitat, atès que els continguts específics del currículum no remarquen totes i cadascuna de les particularitats territorials de les Illes Balears, entre les quals destaquen el fet insular o la condició litoral de l'àrea del nostre territori. Així mateix, el tractament de temes que formen part dels continguts bàsics, com la mediterraneïtat, el turisme, els recursos hídrics, les comunicacions, els espais urbans, etc., ha de permetre l'alumnat conèixer i entendre el territori on viu.

La informació del territori balear apresada pels discents ve determinada, més enllà de les obres de text, per la intervenció del professorat. La caracterització dels docents, la metodologia i els recursos educatius que empren i la seva opinió ofereix una síntesi clau per acabar de conèixer com es transmet la imatge de la realitat territorial a l'alumnat de secundària.

2. HIPÒTESI

La hipòtesi de treball de la qual parteix la present investigació és la següent:

La imatge de la realitat territorial de les Illes Balears deriva en part de la formació sobre geografia que es rep a l'ensenyament secundari. Aquesta educació ve mediatitzada per l'acció d'un col·lectiu de professorat amb una formació específica. Es tracta de docents que empren majoritàriament els llibres de text com a material bàsic, els continguts dels quals venen determinats per la normativa curricular vigent. Aquests manuals projecten una visió territorial de la nostra comunitat autònoma fins a cert punt distorsionada, parcial i incompleta. Aquests defectes en els recursos educatius influeixen clarament en la percepció que té el ciutadà mitjà del territori on viu, la qual està condicionada per la informació que ha rebut al llarg de la seva formació escolar.

3. OBJECTIUS

Per comprovar la hipòtesi de treball s'han plantejat una sèrie d'accions, les quals desemboquen en la consecució dels objectius següents:

- Recopilar els requeriments normatius de l'ensenyament de les ciències socials a l'educació secundària a les Illes Balears a partir de la legislació autonòmica.

¹ Dades calculades a partir de l'oferta educativa d'escolarització per a cada una de les illes. Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Universitat. <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&coduo=36&codi=50606>

- Esbrinar el perfil del professorat de ciències socials a secundària.
- Investigar la metodologia i els elements de suport que apliquen per impartir les classes, tot determinant si empren manual.
- Saber les opinions del professorat sobre els continguts específics referits a les Illes Balears presents als llibres de text.
- Analitzar comparativament en relació amb la bibliografia científica de referència i fonts estadístiques oficials i/o actualitzades els continguts dels manuals de text sobre les Illes Balears. Establir fins quin punt presenten errors, omissions o dades contradictòries que puguin contribuir a deformar la imatge territorial.

4. METODOLOGIA

La investigació comença amb l'establiment del marc legal en el qual es desenvolupa l'ensenyament de la geografia a l'ESO i al batxillerat.

A continuació, s'ha obtingut un coneixement de primera mà de la realitat educativa de les ciències socials a l'educació secundària a les Illes Balears a partir de la informació aportada pels seus docents a través d'una enquesta. Aquesta consulta múltiple ha permès caracteritzar socialment el col·lectiu, i esbrinar la metodologia docent majoritària utilitzada, el grau d'incorporació de les noves tecnologies en l'ensenyament, els llibres de texts concrets emprats com a recursos i la valoració que en fan els professors.

Posteriorment, i per determinar la possible distorsió de la realitat geogràfica de les Illes Balears que transmeten els manuals, se'n du a terme una revisió crítica, tot parant esment a establir els aspectes de la realitat ambiental i social dels quals es pugui derivar una visió parcial, incompleta o equivocada de la geografia insular.

5. EL MARC NORMATIU AUTONÒMIC

Després de tres dècades des de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística i havent superat nombrosos entrebancs, com ja apuntaven al seu estat de la qüestió Colom et al. (1990), i mitjançant el Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari, l'Administració educativa autonòmica ha promulgat els continguts curriculars en els diferents nivells educatius.

Pel que fa a l'ESO i al batxillerat, en cada un dels nivells educatius s'han aprovat quatre currículums, els darrers publicats el maig de 2015, els quals no aporten novetat a la investigació, atès que els continguts referents a les Illes Balears —objecte central de l'anàlisi— no sofreixen modificacions significatives.

Segons mostra la taula 1, en els darrers anys els apartats referents a les Illes Balears establerts per la normativa autonòmica sobre ensenyaments bàsics no han sofert canvis importants. Cal remarcar que a segon curs el currículum de 2008 esmenta “la immigració i la integració dels nousvinguts a la població balear” i que a tercer es tracta de l'organització politicoadministrativa de les Illes Balears i de la relació insular entre Espanya i l'arxipèlag.

QUADRE 1. CONTINGUTS GEOGRÀFICS INSULARS A LA NORMATIVA AUTONÒMICA PER A L'ESO

Decret 86/2002 (modificat pel Decret 11/2005 - BOIB núm. 26) - geografia i història

Primer curs	La Terra i els medis naturals. El medi físic a les Illes Balears, les Illes Balears: un arxipèlag dins la Mediterrània. Situació i extensió. Els trets físics fonamentals: relleu, costes, clima, hidrografia i biodiversitat. La insularitat. Unitat i diversitat del medi físic balear. El fet insular en el context de la Unió Europea. Degradació, conservació i reversibilitat.
Segon curs	Les societats humanes. L'especificitat demogràfica de les Illes Balears. Característiques de l'activitat econòmica. L'economia europea, l'economia espanyola i l'economia de les Illes Balears. El mapa territorial de les Illes Balears: illa, comarca, mancomunitat i municipi. L'organització política de les Illes Balears: Parlament, presidència i Govern. Els consells insulars. El municipi.
Tercer curs	Els espais geogràfics. El creixement espacial de les ciutats. Conurbacions i megalòpolis. La urbanització del territori. Les capitals insulars de les Illes Balears. La terciarització de les Illes Balears. Evolució i situació dels sectors primari i secundari. El turisme: tipus, evolució i noves formes. Repercussions socials, culturals, econòmiques i ambientals del turisme. Les activitats comercials i les vies de transport i comunicacions.

Decret 73/2008 (BOIB núm. 92) - ciències socials, geografia i història

Primer curs	La Terra i els medis naturals. Localització en el mapa i caracterització de continents, oceans, mars, unitats del relleu i rius en el món, a Europa, a l'Estat espanyol i a les Illes Balears. El medi físic de les Illes Balears i de la península Ibèrica en el context natural d'Europa. Descripció i anàlisi del fet insular: unitat i diversitat del medi físic balear. El fet insular en el context europeu i mediterrani.
Segon curs	Població i societat. Caracterització de la societat europea, espanyola i de la comunitat balear. Immigració i integració. La diversitat cultural dels grups humans. L'especificitat demogràfica de les Illes Balears: caracterització de la societat balear. El sistema urbà i les transformacions territorials a les Illes Balears.
Tercer curs	Activitat econòmica i espai geogràfic. Contextualització de l'economia balear dins el marc espanyol, europeu i mundial. La terciarització de les Illes Balears: evolució i situació dels sectors primari i secundari. El turisme: evolució i característiques del turisme tradicional i del turisme alternatiu. Repercussions demogràfiques, socials, culturals, econòmiques i mediambientals del turisme. Els sistemes de transport i les xarxes de comunicació de les Illes Balears. L'organització territorial de les Illes Balears: illa, comarca, mancomunitat i municipi. L'organització política de les Illes Balears i de les seves institucions. L'Estatut d'autonomia: Parlament, Presidència i Govern. Els consells insulars. El municipi. Transformacions i desequilibris en el món actual. La comunitat autònoma de les Illes Balears dins el context social, polític i econòmic de l'Estat espanyol.

Per a batxillerat els continguts geogràfics insulars segueixen la mateixa tendència que als nivells inferiors (vegeu la taula 2). En aquest cas, cal mencionar que el Decret 29/2005 no incideix en els ensenyaments de l'assignatura de geografia, per la qual cosa només s'inclouen temes específics de

les Illes Balears al Decret 111/2002 i al Decret 82/2008, els quals gairebé són idèntics, tret que aquest darrer currículum no especifica directament l'apartat "el Parlament i el Govern de les Illes Balears".

QUADRE 2. CONTINGUTS GEOGRÀFICS INSULARS A LA NORMATIVA AUTONÒMICA PER A BATXILLERAT

Decret 82/2008 (BOIB núm. 107) - geografia

Segon de batxillerat

Trets geogràfics essencials d'Espanya i de les Illes Balears: situació geogràfica, contrastos i diversitat interna. L'espai físic i natural a les Illes Balears. La insularitat. L'acció antròpica sobre el medi natural illenc: degradació i conservació. La població a les Illes Balears. Evolució històrica, canvis actuals i perspectives de futur. L'espai econòmic de les Illes Balears. La terciarització de l'economia balear. El turisme: factors i evolució. Medi ambient i turisme: la balearització. El sistema urbà de les Illes Balears. Les capitals insulars. La macrocefàlia de Palma. L'ordenació territorial. La comunitat autònoma de les Illes Balears i les seves particularitats politicoadministratives. Incidència de les polítiques europees sobre l'espai illenc.

6. EL PROFESSORAT

El docent que imparteix l'assignatura de ciències socials i geografia té a la seva disposició multitud de recursos didàctics: des de mapes, plànols, estadística, documentals, etc. fins a recursos que permeten elaborar mapes conceptuals, murals, jocs didàctics, exposicions orals, etc. No obstant això, per conèixer l'opinió i la forma de treballar dels professors existeixen poques tècniques que puguin oferir respostes per arribar a aquest objectiu. En el present estudi s'ha optat per obtenir aquesta informació utilitzant el mètode d'investigació de l'enquesta.

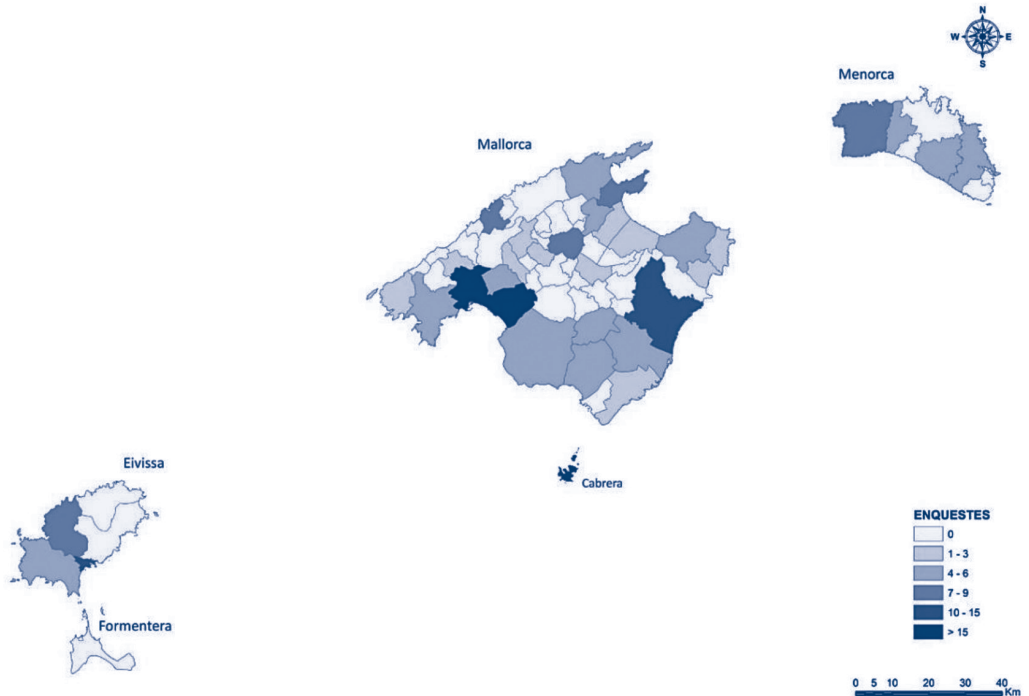
Les enquestes es van administrar presencialment, la qual cosa va suposar la visita a 99 centres (públics, privats i concertats), amb un notori nombre de desplaçaments dins Mallorca, que totalitzaren al voltant de 3.100 km d'itineraris (atesa la necessitat de visitar dues vegades cada centre en repartir i recollir les enquestes). Igualment, implicà quatre desplaçaments interinsulars: dos a Menorca i altres dos a Eivissa, amb una mobilitat interna associada dins cada una de les illes menors.

En aquest sentit, cal tenir en compte les paraules de Cea (2010), quan descriu l'enquesta cara a cara, la qual ha estat associada a la recollida de dades de qualitat, ja que s'obté una major comunicació i interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat. A més, molts d'investigadors segueixen valorant-la com el mètode preferit per a la major part dels temes de l'enquesta.

La mostra fou recollida a principis de l'any 2014, en el segon trimestre del curs acadèmic 2013-2014, i inclou 202 docents de l'especialitat de ciències socials per a l'ESO, batxillerat i ensenyament d'adults.

El repartiment espacial dels centres enquestats inclogué gairebé tots els municipis per illa. En el mapa 1 s'observa que Palma és el nucli amb major nombre d'enquestes, amb 53 enquestats, seguit a distància per Eivissa i Manacor (14 i 12 respectivament). Entre 9 i 6 qüestionaris s'hi localitzen:

Inca (9), Ciutadella (8), Alcúdia (8), Sant Antoni de Portmany (7), Sóller (7), Artà (6) i Lluçmajor (6). Amb menys de 6 enquestats s'hi troben la majoria dels municipis, com: Maó (5), Calvià (5), Felanitx (5), Sa Pobla (5), Ferreries (4), Alaior (4), Sant Josep de sa Talaia (4) o Campos (4). El gran pes específic de Palma des del punt de vista demogràfic explica la concentració d'enquestes a la capital insular. A més, aquest nucli de població exerceix una atracció sobre alumnat d'un nombre significatiu d'altres municipis, ja que hi radiquen centres d'ensenyament concertats lligats a determinades congregacions religioses, cooperatives d'ensenyament i la major part dels col·legis privats.



Mapa I. Nombre d'enquestes per municipis.

Elaboració pròpia.

7. ELS LLIBRES DE TEXT

La utilització del llibre de text com es coneix en l'actualitat s'inicià oficialment a l'Estat espanyol el 1836. Abans els recursos utilitzats per a l'ensenyament a les aules rebien diverses denominacions com *cartilla*, *libros*, *obras* i *tratados elementales* (Sureda et al., 1992, p. 12 -13).

Pel que fa als manuals de les matèries a les quals fa referència el present estudi, hi ha autors que defensen que, perquè un llibre de text de ciències socials sigui considerat un manual de qualitat,

en general, ha de presentar, entre d'altres, les característiques següents: exposar globalment els continguts que es volen mostrar, oferir diferents contextos on poder utilitzar-se, presentar temes d'actualitat i innovadors i relacionar-los amb els problemes de la societat, plantejar distintes interpretacions d'un mateix succés i oferir a l'alumnat un treball autònom que li permeti realitzar una tasca cooperativa, a més, de despertar les seves capacitats i habilitats (Bosch et al., 2006).

Recollint les idees de Prats (1997), els trets principals que han tenir els recursos didàctics són: continguts explícits de les finalitats didàctiques (que l'alumne prengui consciència del que ha d'aprendre i de la utilitat d'aquest coneixement), capacitat de motivació, informació tractada correctament, possibilitat de l'estructuració de l'activitat de la classe, motivació del creixement del coneixement i tractament d'aspectes metodològics i tècnics.

Sintetitzant, es pot concloure que una obra de text s'ha de presentar de forma innovadora, amb l'objectiu de despertar l'interès del professorat i de l'alumnat; correcta amb el compliment del currículum oficial, incorporant-hi tots els continguts corresponents; integradora, amb diversitat d'elements il·lustratius i de tipus d'activitats, defugint la memorística, la qual resulta avorrida per a l'alumnat; tipogràficament còmoda a la lectura, destacant les paraules clau i amb requadres de vocabulari i informació complementària.

Per dur a terme aquesta investigació, s'han seleccionat les obres de text actualitzades de ciències socials i geografia preferentment utilitzades a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears a l'educació secundària: Santillana, Anaya i Vicens Vives per a l'ESO, i Anaya i Vicens Vives per a batxillerat, ja que Santillana no presenta cap manual de geografia adaptat a les Illes Balears per a aquest nivell.

Cal esmentar que la finalitat de l'estudi no ha estat valorar una o altra editorial, sinó oferir resultats de conjunt, per la qual cosa al capítol corresponent de la tesi doctoral no es fa menció explícita al nom del grup editor, sinó que s'ha substituït per un identificador tipogràfic tot seguint un ordre aleatori (A, B i C en el cas de l'ESO i A' i C' per a batxillerat).

En aquest apartat s'ha realitzat una anàlisi comparativa i crítica dels continguts concrets de les Illes Balears. S'han establert les diferències i les similituds entre les informacions textuais, gràfiques i estadístiques que apareixen a cada una de les obres. A més, s'ha esbrinat en quina mesura s'ajusten a les dades reals derivades de la bibliografia geogràfica de referència i de les fonts estadístiques oficials actualitzades. Igualment, s'han ressenyat els temes que han estat obviats, malgrat que tenen un valor identitari per al nostre territori. Les conclusions d'aquest diagnòstic marquen la imatge geogràfica que es deriva de l'ús exclusiu d'aquests manuals.

8. RESULTATS

La normativa autonòmica segueix el model estatal, i detalla els apartats per al territori insular. Els temes del medi físic i social inclouen clima, relleu, societat, sectors econòmics, sistema urbà, etc., la qual cosa es fa imprescindible perquè l'alumnat pugui conèixer i entendre l'entorn que l'envolta.

Els resultats de l'enquesta mostren que els ensenyants de ciències socials a l'educació secundària constitueixen un col·lectiu socialment equilibrat pel que fa a la distribució per sexes, tot i que s'aprecia una presència majoritària femenina en els grups d'edat més joves.

Es tracta d'un conjunt de professionals amb experiència docent extensa, circumstància lligada a la manca de reposició dels seus membres i a l'absència d'incorporacions de nous docents els darrers anys. Aquesta mateixa condició explica que sigui un professorat massivament funcionari o contractat fixe amb destinació definitiva.

La lliçó magistral és l'eix sobre el qual s'organitza el procés d'ensenyament/aprenentatge, la qual es complementa amb diversitat d'activitats, entre les quals predominen les executades dins l'aula i de forma individual.

Aquesta metodologia tradicional adopta el llibre de text com a eina entorn a la qual s'articula el procés educatiu. Aquests manuals pertanyen a un grup reduït d'editorials (tres a l'ESO i dues al batxillerat) que copen el mercat, i que aconsegueixen un elevat índex de fidelització.

Els usuaris dels manuals els consideren en línies generals acceptables, encara que susceptibles de millores quant al contingut. Un percentatge minoritari, però significatiu, assenyalava errors explícits pel que fa a la informació sobre les Illes Balears continguda als llibres de text i, en conseqüència, opina que contribueixen a crear una imatge errònia del territori immediat al discent.

En conjunt, els docents valoren positivament els continguts específics sobre les Illes Balears, tot i que determinats temes, especialment els referits a la geografia humana, serien susceptibles de millores; contràriament, es valoren positivament les dades referides a temes ambientals i a la descripció territorial en general.

Amb tot, la meitat considera que la informació, malgrat la seva qualitat acceptable, és marcadament insuficient, general i especialment limitada pel que fa a les illes menors. Altres motius de queixa són la deficient actualització de dades o la poca estructuració dels continguts.

Quant a la implantació de l'ús de les TIC entre els ensenyants, és encara minoritària i només s'empren de manera general com a recurs puntual de recerca d'informació o per posar exemples. En aquest cas tenen un nivell d'ús similar al dels recursos convencionals geogràfics com els mapes, la premsa i els atles.

En relació amb la imatge geogràfica de les Illes Balears que obtindrà l'alumnat si només es guia pels manuals, serà deformada, atès que els llibres de text contenen elements de distorsió de la realitat o presenten alguns punts erronis que afecten tant la informació mediambiental com la relativa al medi social i econòmic. Aquests continguts equívocs o incomplets, en general, no els ofereixen totes les obres ni a tots els nivells, però identificar-los pot contribuir a obviar-los i aconseguir millorar la formació del discent.

A tall d'exemple, quant al medi físic, els manuals presenten diferències respecte a les dades oficials de la superfície de l'arxipèlag, la longitud de la línia de costa o l'alçada dels cims. També manquen o

es tracten escassament els elements característics del nostre entorn, com són els sistemes dunars o les cales. Pel que fa al medi social i econòmic, no hi ha consens en les informacions estadístiques i persisteixen les imatges tòpiques.

Les omissions o errors que s'han pogut trobar als manuals responen, entre d'altres, a la manca de publicacions de referència sobre les Illes Balears que puguin servir de base i suport de la informació: no hi ha una geografia de les Illes Balears (enteses com a conjunt) ni tampoc per a cada una de les illes tractades individualment que estigui actualitzada. No s'han consultat les dades més actualitzades als portals d'informació oficials considerats de referència i, per acabar, s'assimilen realitats externes transformant-les en fets insulars que tanmateix no existeixen.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, A. (1999). *La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Tesi doctoral. Edicions Documenta Balear. Palma.

Bosch, D., Canals, R., i González, N. (2006). Quines característiques hauria de tenir un bon llibre de text de ciències socials?. *Perspectiva escolar*, 302, 27-33.

Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Editorial Síntesis. Madrid.

Colom, A. J., March, M. J., i Sureda, J. (1990). L'educació a les Illes Balears. *Educar*, 16. 115-156.

Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. A L., Arranz, (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos (pp.71-85)*. Facultad de Educación. Departamento de didáctica de las ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid.

Sureda, B., Vallespir, J. i Alles, E. (1992). *La producción de obras escolares en baleares (1775-1975)*. Universitat de les Illes Balears. Servei de publicacions Intercanvi Científic. Palma.

Legislació, normativa i referències web

Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/html/140/060/020.html> [consulta: 12 de novembre de 2014].

Decret 111/2002, de 2 d'agost de 2002, pel qual s'estableix l'estructura i l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat a les Illes Balears. http://die.caib.es/normativa/pdf/02/decret_bat_111-2002.pdf [consulta: 25 de setembre de 2015].

Decret 11/2005, de 28 de gener, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/html/140/060/020.html> [consulta: 12 de novembre de 2014].

Decret 29/2005, d'11 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum del batxillerat a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/html/140/010/030.html> [consulta: 12 de novembre de 2014].

Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/> [consulta: 3 de març de 2015].

Decret 82/2008, de 25 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura i el currículum del batxillerat a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/> [consulta: 10 de març de 2015].

Decret 34/2015, de 15 de maig pel qual pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/html/140/060/020.html> [consulta: 10 de juny de 2015].

Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears. <http://die.caib.es/normativa/html/140/010/030.html> [consulta: 10 de juny de 2015].

Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Universitat. <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&coduo=36&codi=50606> [consulta: 18 de març de 2016].

Llei 3/1986, de 29 d'abril de 1986, de normalització lingüística. http://contingutsweb.parlamentib.es/Biblioteca/legislacio/balears_leg/textos/bocaib_1983_1996/1986/IB_llei_3_1986_bocaib.pdf [consulta: 25 de setembre de 2015].

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu. <http://die.caib.es/normativa/> [consulta: 9 de setembre de 2014].

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació. http://die.caib.es/normativa/pdf/02/2002-10-23_LEY_10-2002_BOE_307_24-12-2002_CalidadEducacion.pdf [consulta: 24 de setembre de 2015].

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. http://die.caib.es/normativa/pdf/06/2006_LOE.pdf [consulta: 24 de setembre de 2015].

Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, de reforma de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears. http://www.caib.es/webcaib/govern_illes/estatut_autonomia/doc/Estatut_Autonomia.pdf [consulta: 15 de març de 2016].

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [consulta: 24 de setembre de 2015].

Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre el traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-855 [consulta: 25 de setembre de 2015].

Llibres de text

Albet, A., i Benejam, P. (2009). *Geografia. Batxillerat (Illes Balears)*. Barcelona: Vicens Vives.

Albet, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P., i Oller, M. (2011). *Nou Cives 1. Ciències socials, geografia. 3 ESO*. Barcelona: Vicens Vives.

Albet, A., Benejam, P., García, M., i Gatell, C. (2008). *Cives. Ciències socials, geografia i història. 2 ESO*. Barcelona: Vicens Vives.

- Albet, A., Benejam, P., García, M., i Gatell, C. (2010). *Cives 1. Ciències socials, geografia i història. 1 ESO*. Barcelona: Vicens Vives.
- Benejam, P., i Pons, J. (2010). *Geografia de les Illes Balears (batxillerat)*. Barcelona: Vicens Vives.
- Burgos, M., i Muñoz, M. C. (2008). *Ciències socials, geografia i història. 2 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Anaya.
- Burgos, M., i Muñoz, M. C. (2011). *Ciències socials, geografia i història. 1 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Anaya.
- Burgos, M., i Muñoz, M. C. (2011). *Geografia. Ciències socials. 3 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Anaya.
- Juan, E., i Vives, M. (dir.) (2007). *Projecte La Casa del Saber, geografia i història. 1 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Santillana.
- Juan, E., i Vives, M. (dir.) (2008). *Projecte La Casa del Saber, geografia i història. 2 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Santillana.
- Juan, E., i Vives, M. (dir.) (2011). *Projecte Els Camins del Saber, geografia. 3 ESO (Illes Balears)*. Madrid: Santillana.
- Muñoz, M. C. (2009). *Geografia. Batxillerat 2 (Illes Balears)*. Madrid: Anaya.

Protecció de les dades personals als centres docents públics no universitaris de les Illes Balears

Mercedes Martínez

Catalina Lull

RESUM

La protecció de les dades personals és un dret fonamental.

Els centres docents públics no universitaris de les Illes Balears, en l'exercici de la seva funció docent i orientadora, necessiten obtenir i tractar dades personals dels alumnes.

Exposarem distints supòsits, alguns tractats per l'Agència Espanyola de Protecció de Dades (AEPD) o pels organismes consultius europeus, i altres que han estat objecte de consulta al Departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria d'Educació i Universitat.

Finalment, indicarem la normativa principal en matèria de protecció de dades.

RESUMEN

La protección de los datos personales es un derecho fundamental.

Los centros docentes públicos no universitarios de las Illes Balears, en el ejercicio de su función docente y orientadora, necesitan obtener y tratar datos personales de los alumnos.

Expondremos distintos supuestos, algunos tratados por la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) o por los organismos consultivos europeos, y otros que han sido objeto de consulta al Departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria d'Educació i Universitat.

Finalmente, indicaremos la normativa principal en materia de protección de datos.

I. QÜESTIONS QUE PODEN SORGIR ALS CENTRES DOCENTS EN MATÈRIA DE PROTECCIÓ DE DADES**1.1. Qui és el responsable dels fitxers en el cas de centres educatius públics? (Informe 399/2008)¹**

Els centres docents públics² són òrgans directament dependents de la Conselleria d'Educació, sense personalitat jurídica pròpia, sense perjudici de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica que estableix l'article 120 de la LOE.

¹ Els informes que se citen de l'apartat I al 6 són de l'Agència Espanyola de Protecció de Dades (AEPD). https://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/datos_esp_protegidos/common/pdfs/2008-0399_Centro-P-uu-blico-docente.-Tratamiento-de-datos-sensibles-de-alumnos.-Habilitaci-oo-n-legal.-Responsable-y-usuario-de-los-datos.pdf

² Segons el que disposa l'article 108 de la LOE, "els centres docents es classifiquen en públics i privats" i "són centres públics aquells el titular dels quals és una administració pública". Per tant, vincula el caràcter públic dels centres amb la seva titularitat.

La disposició addicional vint-i-tresena de la LOE estableix una habilitació legal dels centres educatius per al tractament de les dades dels alumnes i de les relacionades amb el seu entorn familiar i social que siguin necessàries per al compliment adequat de la funció educativa (en els vessants docent i orientador). Això exclou la necessitat que l'afectat o el seu representant legal atorgui el consentiment per al tractament de les dades que siguin necessàries per a l'acompliment de la funció educativa. De fet, la Llei imposa als pares i alumnes un **deure de cooperació en l'obtenció i tractament de les dades**.

En formalitzar un canvi de centre educatiu, no és necessari el consentiment per cedir les dades de l'expedient de l'alumne al nou centre.

L'habilitació legal que permet el tractament de les dades dels alumnes del centre inclou el **deure d'informar** del fitxer on s'emmagatzemen les dades i del responsable del fitxer, així com de la finalitat per la qual s'obtenen les dades i, si hi ha previstes cessions a tercers, de l'existència dels drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició i on es poden exercir (art. 5.1 de la LOPD). Atès que la incorporació d'un alumne a un centre suposa el consentiment per al tractament o la cessió de les seves dades, aquest és el moment idoni per facilitar la informació esmentada.

Pel que fa a la **conservació** de les dades contingudes als fitxers, l'article 4.5 de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, per la qual es regula la protecció de dades de caràcter personal (LOPD) disposa que "Les dades de caràcter personal han de ser cancel·lades quan hagin deixat de ser necessàries o pertinents per a la finalitat per a la qual han estat recollides o registrades".

Ara bé, les dades de caràcter personal han de ser conservades durant els períodes que preveuen les disposicions aplicables o, si escau, les relacions contractuals entre la persona o entitat responsable del tractament i l'interessat. L'efecte de la cancel·lació no serà l'esborrament físic de les dades, sinó que "dona lloc al bloqueig de les dades, i només s'han de conservar a disposició de les administracions públiques, els jutges i els tribunals, per a l'atenció de les possibles responsabilitats nascudes del tractament, durant el termini de prescripció d'aquestes. Complert aquest termini, s'ha de procedir a la supressió" (art. 16 de la LOPD).

1.2. Es poden publicar imatges de menors a la pàgina web del centre? (Informe 194/2009)³

Les imatges tenen la consideració de **dades de caràcter personal** si permeten la identificació de les persones que hi apareixen.

La presa de fotos dels alumnes efectuada per l'escola constitueix el **tractament de dades personals** (art. 3c de la LOPD), i la publicació a la pàgina web de l'escola d'aquestes fotos constitueix la **cessió o comunicació de dades de caràcter personal** (art. 3 i 11.1 de la LOPD).

³ http://www.agpd.es/portaleswebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/derecho_acceso_rectificacion_cancelacion_oposicion/common/pdfs/2009-0194_Fotos-de-menor-publicadas-en-p-aa-gina-web-del-colegio.-Ejercicio-de-derecho-de-cancelaci-oo-n.pdf

El tractament de les dades de caràcter personal requereix el **consentiment** lliure, inequívoc, específic i informat de l'afectat (art. 3h de la LOPD), llevat que la llei disposi una altra cosa (art. 6.l de la LOPD), consentiment que ha d'aparèixer vinculat a les finalitats determinades, específiques i legítimes que en justifiquen el tractament (art. 4 de la LOPD).

En el cas de tractament i cessió de les dades personals sense el pertinent consentiment, **els pares del menor afectat podran exercir el seu dret de cancel·lació davant del centre escolar com a responsable del fitxer, perquè es retirin les imatges del menor de la pàgina web** (art. 16 de la LOPD i l'art. 31.2 del seu Reglament de desenvolupament). Aquest dret s'haurà d'atendre en un termini de 10 dies. En cas contrari, els afectats podran obtenir la tutela de l'AEPD (art. 18 de la LOPD), que podrà exercir la seva potestat sancionadora.

El Dictamen 2/2009 adverteix **que s'ha de fer molta atenció a la publicació de fotografies dels alumnes a Internet per part de les escoles i que s'ha de fer sempre una avaluació del tipus de fotografia, la pertinència de la seva publicació i l'objectiu que es pretén**. En el cas de fotografies col·lectives (per exemple, esdeveniments escolars), els centres no estan obligats a obtenir el consentiment escrit dels pares quan les fotografies no permetin identificar fàcilment els alumnes. No obstant això, els centres han d'informar els alumnes i els seus pares que es faran fotografies i de la manera com s'utilitzaran, i els han de donar l'oportunitat de refusar la inclusió dels infants a les fotografies.

Finalment, les *Instruccions sobre el tractament de dades personals i materials d'avaluació als centres d'ensenyaments no universitaris de les Illes Balears*, publicades a la pàgina web del Servei d'Ordenació Educativa de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres,⁴ estableixen que, per poder publicar imatges d'alumnes en què aquests es puguin identificar clarament, en qualsevol mitjà de difusió, s'ha de tenir el consentiment per escrit dels pares, mares o tutors. L'annex d'aquestes instruccions inclou un model d'autorització.

1.3. Es poden instal·lar càmeres de videovigilància al centre? (Informes 262/2006,⁵ 345/2009⁶ i 475/2014)⁷

L'enregistrament de la imatge d'una persona fa referència a una dada de caràcter personal, i la captació i l'enregistrament d'imatges amb finalitats de vigilància i control estan sotmesos a la LOPD.

⁴ <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=2657300&coduo=1724&lang=ca>

⁵ http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/videovigilancia/common/pdfs/2006-0262_Videovigilancia-en-los-colegios.pdf

⁶ http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/videovigilancia/common/pdfs/2009-0345_Grabaci-oo-n-por-raz-oo-n-de-seguridad-en-entornos-escolares.pdf

⁷ https://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/common/pdf_destacados/2014-0475_Sistema-de-videovigilancia-en-guarder-ii-a-para-control-laboral.pdf

Si bé la vigilància amb videocàmeres pot estar justificada en determinades circumstàncies,⁸ cal adequar la videovigilància a les exigències del dret fonamental de la protecció de dades per garantir els drets de les persones les imatges de les quals són tractades.

La Instrucció 1/2006, de 8 de novembre, de l'Agència Espanyola de Protecció de Dades, sobre el tractament de dades personals amb finalitats de vigilància a través de sistemes de càmeres o videocàmeres, té com a àmbit objectiu d'aplicació la gravació, la captació, la transmissió, la conservació i l'emmagatzemament d'imatges, incloent-hi la reproducció o l'emissió en temps real. Aquesta instrucció estableix que **la utilització ha de ser proporcional al fi perseguit, que en tot cas haurà de ser legítim, i que s'ha de valorar la possibilitat d'adoptar altres mitjans menys intrusius a la intimitat de les persones, per prevenir interferències injustificades en els drets i llibertats fonamentals.**

La instal·lació de càmeres de videovigilància en un centre escolar ha de complir uns requisits:

1. Que es tracti d'una mesura susceptible d'aconseguir l'objectiu proposat (idoneïtat).
2. Que no existeixi cap altra mesura més moderada per a la consecució de tal propòsit amb una eficàcia igual (intervenció mínima).⁹
3. Que la mesura sigui ponderada o equilibrada, i se'n derivin més avantatges per a l'interès general que perjudicis sobre altres béns o valors en conflicte (proporcionalitat).¹⁰

La **creació d'un fitxer** de videovigilància exigeix que el centre ho notifiqui prèviament a l'AEPD, per a la **inscripció** al Registre General i el compliment del deure de seguretat i secret respecte al seu tractament.

Segons l'art. 6 de la Instrucció 1/2006, **les dades han de ser cancel·lades en el termini màxim d'un mes des de la captació.**

Quant a la **legitimació per al tractament de les imatges**, l'article 2 de la Instrucció 1/2006 remet a l'article 6 (apartats 1 i 2) de la LOPD, en què s'estableix que "el tractament de les dades de caràcter personal requerirà el consentiment inequívoc de l'afectat, tret que la **Llei** disposi una altra cosa". L'habilitació legal es troba, avui dia, a la Llei 5/2014, de 4 d'abril, de seguretat privada.

⁸ Per controlar casos de violència, assetjament escolar, robatoris, danys materials...

⁹ Per exemple, portes blindades, sistemes combinats d'alarma, sistemes més potents d'enllumenament nocturn, etc.

¹⁰ El dret a la intimitat dels alumnes, professors i la resta de treballadors del centre, i el dret a l'educació es contraposen a la necessitat d'una vigilància permanent, especialment a les aules, on la videovigilància pot interferir no sols en la llibertat d'expressió i aprenentatge dels alumnes, sinó també en la llibertat d'ensenyament. Això mateix es pot dir d'àrees d'esbarjo, gimnasos o vestuaris, on la vigilància pot interferir en el dret a la intimitat. Sobre aquesta qüestió l'AEPD indica en una nota informativa de 2008 que als vestuaris i els banys no pot haver-hi aquests sistemes.

En els casos en què la instal·lació de càmeres estigui justificada, alumnes, pares i la resta de la comunitat educativa han de ser informats sobre la seva instal·lació, el responsable del tractament de les dades i els seus objectius. La informació dirigida als infants ha de ser adequada al seu nivell d'enteniment.

Els apartats 1 (paràgrafs primer i segon) i 5 de l'article 42 de la Llei 5/2014 estableixen el següent:

“1. Els serveis de videovigilància consisteixen en l'exercici de la vigilància a través de sistemes de càmeres o videocàmeres, fixes o mòbils, capaces de captar i enregistrar imatges i sons, incloent-hi qualsevol mitjà tècnic o sistema que permeti els mateixos tractaments que aquestes.

”Quan la finalitat d'aquests serveis sigui prevenir infraccions i evitar danys a les persones o els béns objecte de protecció o impedir accessos no autoritzats, els han de prestar necessàriament vigilants de seguretat o, si escau, guardes rurals. [...]

”5. La monitorització, l'enregistrament, el tractament i el registre d'imatges i sons per part dels sistemes de videovigilància estan sotmesos al que preveu la normativa en matèria de protecció de dades de caràcter personal, i especialment als principis de proporcionalitat, idoneïtat i intervenció mínima.”

El centre hauria de contractar una empresa de seguretat (inscrita al registre corresponent i amb comunicació del contracte al Ministeri de l'Interior), perquè el tractament de les imatges quedàs legitimat per l'existència d'una norma amb rang de llei. Per tant, no seria necessari el consentiment dels afectats.

El centre, com a responsable, ha de col·locar, a les zones videovigilades, almenys un distintiu informatiu ubicat en un lloc suficientment visible, i tenir a disposició dels interessats impresos en què es detalli la informació prevista a l'art. 5 de la LOPD.

Prèviament a l'aprovació d'aquesta mesura per part del **Consell Escolar**, entenem necessari que **la Inspecció Educativa** en tingui coneixement, atès que li correspon la funció de controlar el compliment adequat de la legislació que afecta el sistema educatiu.

Finalment, la contractació corresponent s'haurà d'ajustar al Reial decret legislatiu 3/2011, de 14 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la **Llei de contractes del sector públic**, a la resta de normativa aplicable en matèria de contractació i al Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el **procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents no universitaris de les Illes Balears**.

1.4. Es poden comunicar als pares d'alumnes menors d'edat les seves qualificacions acadèmiques? (Informe 466/2004)¹¹

La comunicació de les dades al representant legal suposa una cessió de dades de caràcter personal (art. 3i de la LOPD). L'article 11.1 de la LOPD preveu que les dades de caràcter personal objecte del tractament només poden ser comunicades a un tercer per al compliment



¹¹ https://www.agpd.es/portaleswebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/cesion_datos/common/pdfs/2004-0466_Comicacion-oo-n-a-los-padres-de-las-calificaciones-de-sus-hijos-menores-de-edad.pdf

de finalitats directament relacionades amb les funcions legítimes del cedent i del cessionari amb el consentiment previ de l'interessat. Aquest consentiment només s'exceptuarà en els supòsits continguts a l'article 11.2 de la Llei, entre els quals hi ha la possibilitat que una norma amb rang de llei n'habiliti la cessió (apartat a).

Segons l'AEPD, i tenint en compte l'article 154 del Codi Civil, la facultat d'accedir a la informació de caràcter acadèmic es troba dins del marc dels deures i drets que corresponen als **parets**. Per tant, es pot concloure que, en el cas dels fills no emancipats, hi ha una norma legal habilitant que empara la cessió de les dades acadèmiques dels menors als seus pares, així com la comunicació de qualsevol circumstància relativa a l'adaptació o inadaptació del menor al centre escolar (públic o privat).

Pel que fa als **tutors**, hi ha una previsió idèntica en l'article 269 del Codi Civil.

En el supòsit que les dades siguin sol·licitades pels **serveis socials** d'una comunitat autònoma que actuï com a tutor del menor, resultarà aplicable l'habilitació legal continguda en l'article 269, sense perjudici de l'existència d'altres normes d'àmbit estatal i autonòmic que ofereixin una cobertura idèntica.

1.5. Es poden facilitar als pares d'alumnes majors d'edat les seves qualificacions? (Informe 441/2015)¹²

La LOE no conté cap disposició que reguli la publicitat de les qualificacions dels alumnes dels centres educatius ni l'accés a les dades dels alumnes per part de terceres persones.

Aleshores, cal analitzar si aquesta cessió sense consentiment de l'alumne podria trobar una altra causa legitimadora dins de les previstes en l'article 11.2 de la LOPD, com que es trobi emparada en una norma amb rang de llei (apartat a).

L'article 10.2a del Reglament de desenvolupament de la LOPD disposa que seran possibles el tractament i la cessió de les dades sense disposar del consentiment dels afectats quan els autoritzi una norma amb rang de llei o una norma de dret comunitari i, en particular, quan "el tractament o la cessió tinguin per objecte la satisfacció d'un interès legítim del responsable del tractament o del cessionari emparat per les normes esmentades, sempre que no prevalgui l'interès o els drets i llibertats fonamentals dels interessats previstos en l'article 1 de la LOPD".

¹² https://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/common/pdf_destacados/2015-0441_Acceso-por-los-padres-a-las-calificaciones-escolares-de-hijos-mayores-de-edad.pdf
Aquest informe transcriu part d'un informe de 24 de juny de 2014, que va tractar del supòsit que es tractés d'alumnes universitaris.

L'existència d'una obligació legal dels pares de sufragar les despeses educatives¹³ dels fills majors d'edat permet considerar que, tret que es digués el contrari, els progenitors tindrien un interès legítim a accedir a les qualificacions escolars dels seus fills majors d'edat que prevaldria sobre el dret a la intimitat i a la protecció de dades d'aquests últims.

Ara bé, l'article 6.4 de la LOPD disposa que “en els casos en què no sigui necessari el consentiment de l'afectat per al tractament de les dades de caràcter personal, i sempre que una llei no disposi el contrari, aquest podrà oposar-se al seu tractament quan hi hagi motius fonamentats i legítims relatius a una situació personal concreta”.

Per tant, quan s'invocàs que en el progenitor que pretén l'accés a les qualificacions no es presenten els elements que generen la presumpció d'un interès legítim prevalent que justifica l'esmentat accés, cabria, en virtut del dret d'oposició establert a l'esmentat article 6.4, denegar-hi l'accés. Per exemple, si el fill sufragàs les seves pròpies despeses d'educació.

1.6. Es poden recollir dades directament d'un menor? (Informe 466/2004)

El criteri de l'AEPD manifestat en aquest informe, pel que fa al consentiment per al tractament de dades dels menors d'edat, actualment està regulat en l'article 13 del Reglament de desenvolupament de la LOPD: “Es pot procedir al tractament de les dades dels més grans de catorze anys amb el seu consentiment, excepte en els casos en què la llei exigeixi per a la seva prestació l'assistència dels titulars de la pàtria potestat o tutela. En el cas dels menors de catorze anys es requereix el consentiment dels pares o tutors.”

1.7. Es poden utilitzar, en l'àmbit educatiu, sistemes de geolocalització dels menors?

Aquests sistemes poden protegir el menor davant nombrosos riscos, però haurà d'estudiar-se si poden arribar a afectar-ne la llibertat de moviments i la privacitat, per la qual cosa s'haurà de mantenir la proporcionalitat entre ambdues.¹⁴

Segons el nostre parer, els progenitors s'haurien d'abstenir de fer ús d'aquests sistemes en horari escolar pels motius de privacitat i seguretat exposats, no sols respecte del fill o filla sinó també pel que fa als altres menors que formen part del seu grup. Per exemple, aquesta geolocalització fins i tot s'ha arribat a compartir en xarxes socials.

¹³ L'article 142.2 del Codi Civil estableix que “Los alimentos comprenden también la educación e instrucción del alimentista mientras sea menor de edad y aun después cuando no haya terminado su formación por causa que no le sea imputable”. El Codi Civil es refereix a les despeses d'educació i no a les d'escolarització, de manera que podrien considerar-se compreses en aquest concepte no tan sols les despeses relacionades amb la matriculació sinó també aquelles despeses que resultin necessàries per obtenir l'educació i instrucció (desplaçament, allotjament...).

L'article 149 disposa que “El obligado a prestar alimentos podrá, a su elección, satisfacerlos, o pagando la pensión que se fije, o recibiendo y manteniendo en su propia casa al que tiene derecho a ellos”.

¹⁴ Així consta en la nota informativa de l'AEPD en relació amb l'informe del Grup de Treball 29.

I.8. Com s'ha de dur a terme la protecció de la documentació en format paper?

El Dictamen 2/2009 estableix que les dades incloses en l'expedient escolar estan sotmeses a una confidencialitat estricta, i que el tractament s'ha de sotmetre a requisits de seguretat particulars. Exemples d'aquest tipus de dades:

- Procediment disciplinari
- Registre de casos de violència
- Tractament mèdic
- Orientació escolar
- Educació especial
- Ajudes socials

Les Instruccions sobre el tractament de dades personals i materials d'avaluació als centres d'ensenyaments no universitaris de les Illes Balears,¹⁵ pel que fa a la **Custòdia de documents i materials d'avaluació**, estableixen que:

“a) Els documents oficials d'avaluació es custodien als centres docents, sota la responsabilitat dels secretaris, als quals correspon emetre els certificats que se sol·licitin. Aquests documents s'han de conservar en cadascun dels centres mentre aquests existeixin, excepte l'historial acadèmic, que s'ha de lliurar a l'alumne.

”b) A més a més, el centre ha de conservar tot el material d'avaluació que hagi pogut contribuir a donar una qualificació (proves escrites, treballs i qualsevol altra producció dels alumnes). En aquest cas, el responsable de la conservació i custòdia és la persona que designi el reglament d'organització i funcionament del centre. Aquest material s'ha de conservar almenys fins a tres mesos després d'haver-se atorgat les qualificacions finals, llevat que formin part d'una reclamació; en aquest cas s'han de conservar fins que s'hagi resolt el procés de reclamació.”

Pel que fa a la **destrucció de documentació i materials d'avaluació**, aquestes instruccions estableixen el següent:

“a) La documentació o material que, a més de nom i cognom de la persona interessada inclogui altres dades personals, s'ha de destruir.

”b) La resta de material d'avaluació que s'hagi d'eliminar, s'estriparà almenys en dues meitats i es dipositarà als contenidors específics de reciclatge de paper. En cap cas es farà a les papereres del centre o dels departaments. La direcció del centre supervisarà que el procés d'omplir, transportar i buidar fora del centre aquests contenidors es duu a terme amb garanties.

*Els materials no poden quedar a l'abast de tercers persones a la via pública, en bosses, capses o qualsevol altre mitjà que no siguin els contenidors de reciclatge de paper **tancats** que hi ha a l'exterior dels centres. El procediment de supervisió d'aquest procés es farà constar al ROF.”*

¹⁵ Vegeu la nota 4.

Un incompliment d'aquestes instruccions pot donar lloc a fets com els que varen donar lloc en la Resolució de l'AEPD núm. R/00519/2014,¹⁶ en què es va cometre una infracció quan es varen deixar exàmens d'alumnes al carrer.

1.9. Com s'han de dur a terme les publicacions al taulell d'anuncis del centre?

Les Instruccions sobre el tractament de dades personals i materials d'avaluació als centres d'ensenyaments no universitaris de les Illes Balears estableixen que **s'ha d'evitar la publicació de dades creuades dels alumnes** (lminatges amb DNI¹⁷ o número d'expedient).

Els reglaments orgànics de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, dels col·legis públics d'educació infantil i primària, i dels instituts d'educació secundària¹⁸ estableixen a sengles articles 12 la composició i les competències de la junta electoral, entre les quals hi ha "aprovar i publicar els censos electorals dels diferents sectors de la comunitat educativa, que inclouran el nom, els cognoms i el document d'identitat dels electors, ordenats alfabèticament".

Segons el nostre parer, hem d'entendre que els censos electorals que ha de fer servir la mesa electoral sí que poden contenir nom i lminatges amb DNI; ara bé, el cens a publicar al taulell d'anuncis o la pàgina web del centre únicament podrà contenir una d'aquestes dades, segons la Sentència del Tribunal Constitucional núm. 292/2000, de 30 de novembre, que diu que "la cesión de datos in consentida autorizada por una norma infralegal, soslaya que el art. 53.1 CE reserva en exclusiva a la Ley la regulación y limitación de un derecho fundamental, vulnerando por consiguiente el derecho fundamental mismo, al privarle de una de sus más firmes garantías".

Per aquest motiu, seria recomanable la modificació dels reglaments aprovats pels decrets 119 i 120/2002, per acomplir la "dissociació de dades" esmentada i adaptar-la a l'exigència constitucional.

1.10. Utilització d'mms i gravacions de vídeo i àudio efectuades als centres docents

Les escoles poden dur a terme un paper important en l'adopció de precaucions per a la utilització del servei de missatges multimèdia (MMS) i les gravacions sonores i de vídeo, en els casos en què existeixin dades personals de tercers i els interessats no en tinguin coneixement. Els centres docents han d'advertir als seus alumnes que el fet de compartir sense restriccions gravacions de vídeo i sonores, així com imatges digitals, pot vulnerar greument el dret dels interessats a la intimitat i la protecció de dades personals.

¹⁶ Procediment AP/00054/2013. Es pot tenir accés al contingut íntegre de la Resolució en el següent enllaç: http://www.agpd.es/portalesweb/AGPD/resoluciones/admon_publicas/ap_2014/common/pdfs/AAPP-00054-2013_Resolucion-de-fecha-11-03-2014_Art-ii-culo-9-LOPD.pdf

¹⁷ L'AEPD va determinar que el DNI és una dada personal en l'informe 334/2008.

¹⁸ Aquests Reglaments varen ser publicats al BOIB núm. 120, de 5 d'octubre de 2002:

- Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària i dels col·legis públics d'educació infantil i primària
- Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària

Aquestes reflexions es poden fer servir pel que fa a les xarxes socials (Facebook, Twitter, Instagram...) o aplicacions de missatgeria telemàtica (com Whatsapp o Telegram).

1.11. Es poden lliurar dades dels alumnes a les forces i cossos de seguretat?

En compliment de l'article 22.3 de la LOPD, i d'acord amb la Resolució del director general d'Administració i Inspecció Educativa de 21 de setembre de 2006, els centres docents han de facilitar dades dels alumnes a les forces i cossos de seguretat quan l'obtenció d'aquestes dades resulti necessària per a la prevenció d'un perill real i greu per a la seguretat pública o per a la repressió d'infraccions penals. Aquestes dades s'han de facilitar independentment que hi hagi o no manament judicial ni requeriment del ministeri fiscal.

La sol·licitud de dades s'ha de dur a terme amb la deguda motivació, i aquesta sol·licitud ha d'efectuar-se respecte d'unes dades concretes i específiques.

Les dades facilitades pels centres docents seran cancel·lades quan no siguin necessàries per a les investigacions dels fets que varen motivar la sol·licitud.

1.12. Captació d'imatges dels alumnes per un mitjà de comunicació (periòdic, televisió)

Serà necessari obtenir el consentiment de l'alumnat, o dels seus pares, mares o representants legals en funció de les seves condicions de maduresa, amb caràcter previ a la captació i publicació de les imatges. No és suficient l'autorització donada a començament de curs per al tractament d'imatges per part del centre.

1.13. És suficient l'autorització que firmen els pares al començament de curs per al tractament d'imatges si aquestes, a més de fer-se servir a la pàgina web del centre, també apareixen a Twitter i Facebook?

No, s'ha d'obtenir autorització expressa per a l'ús d'aquestes imatges en xarxes socials.

1.14. Poden els CEPA disposar de la informació personal d'alumnes d'IES en situació d'abandonament escolar per tal de poder contactar-hi per orientar-los a un CEPA?

La Conselleria disposa del fitxer "Alumnat" creat per a la gestió de les sol·licituds de places dels alumnes en un centre sostingut amb fons públics (Ordre de 23 de març de 2011). Ens referim, doncs, a l'ús d'aquestes dades perquè els centres educatius de persones adultes (CEPA) puguin contactar amb alumnes d'instituts d'educació secundària (IES) en situació d'abandonament escolar per tal d'oferir-los alternatives.

Aquest tractament de dades de caràcter personal per part dels CEPA —titularitat de la Conselleria— no requereix consentiment de l'interessat, ja que es tracta del supòsit de l'article 6.2 LOPD: "No serà necessari el consentiment quan les dades de caràcter personal es recullin per a l'exercici de les funcions pròpies de les administracions públiques en l'àmbit de les seves competències."

El Reglament de la LOPD ho especifica dient que “Les dades de caràcter personal es poden tractar sense necessitat del consentiment de l'interessat quan es recullin per a l'exercici de les funcions pròpies de les administracions públiques en l'àmbit de les competències que els atribueixi una norma amb rang de llei o una norma de dret comunitari” (art. 10.3.1). La Llei que atribueix competència educativa als CEPA ve tant de l'EAIB, com de la LOE i específicament de la Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanents de persones adultes.

Ara bé, se n'ha d'informar l'interessat (veg. art. 5.4 LOPD), i els CEPA han d'adoptar les mesures de seguretat pertinents (art. 86 del Reglament), que en el cas del fitxer “Alumnat” són de nivell alt.

D'altra banda, cal tenir en compte que en qualsevol moment una persona pot exercir els seus drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició.

1.15. Realització d'enquestes

Si l'enquesta és anònima, no seria d'aplicació la normativa en matèria de protecció de dades atès que no és possible identificar les persones que l'han emplenat.

1.16. Pares que capten imatges del grup d'alumnes (per exemple, en una funció de teatre)

Els centres haurien d'indicar als pares que no han de captar imatges o vídeos, ja que el mateix centre els en facilitarà, si escau, a través de la web o blog. Així, poden filtrar les imatges, per eliminar els alumnes que no han prestat consentiment (directament, o a través dels seus progenitors o representants legals) per al tractament d'imatges.

En el cas que hi hagi persones que no facin cas d'aquestes indicacions, són les responsables de l'ús que facin d'aquestes imatges.

2. CONCLUSIONS

La protecció de les dades personals és un dret fonamental.

Els centres docents públics no universitaris de les Illes Balears, per poder dur a terme la seva tasca educativa i orientadora, necessiten tractar dades personals dels seus alumnes: origen, ambient social i familiar, característiques o condicions personals, desenvolupament de l'escolarització, etc.

La incorporació d'un alumne a un centre docent suposa el consentiment per al tractament de les seves dades personals. Quan es formalitza un canvi de centre educatiu, no és necessari el consentiment per cedir les dades de l'expedient de l'alumne al nou centre.

Quan sigui necessari obtenir el consentiment per al tractament de les dades (per exemple, per al tractament d'imatges), amb caràcter general, es pot obtenir directament dels majors de catorze

anys havent informat expressament del que estableix l'art. 5.1 de la LOPD, però serà necessari obtenir-lo dels pares, mares o representants legals en el cas de persones menors de catorze anys les condicions de maduresa de les quals no garanteixi la comprensió del consentiment donat.

La informació sol·licitada pel centre ha de ser l'estrictament necessària per dur a terme la funció docent i orientadora. No es poden tractar les dades amb fins diferents sense consentiment.

Quan s'obtenen dades personals, s'ha d'informar del fitxer on s'emmagatzemen les dades i del responsable del fitxer, així com de la finalitat per a la qual s'obtenen les dades, si hi ha previstes cessions a tercers, l'existència dels drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició i on es poden exercir.

3. NORMATIVA EN MATÈRIA DE PROTECCIÓ DE DADES

A. Normativa internacional

Convenció sobre els Drets dels Infants, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, de 20 de novembre de 1989.

B. Normativa de la Unió Europea

1. Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea (2000/C 364/01). Article 24.

2. Directiva 2002/58/CE, sobre tractament de les dades personals i protecció de la intimitat en el sector de les comunicacions electròniques.

3. Dictamen 2/2009, d'11 de febrer, sobre la protecció de les dades personals dels infants, elaborat pel Grup "Protecció de dades" de l'article 29.¹⁹

4. Reglament europeu (UE) 2016/679, del Parlament Europeu i del Consell, de 27 d'abril, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades.²⁰

C. Normativa estatal

1. Constitució espanyola de 1978. L'article 18.1 garanteix "el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge."

2. Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor (articles 2.1, 4.1 i 11.2.a).

¹⁹ Aquest Grup és un organisme consultiu independent de la UE sobre la protecció de les dades i la vida privada, creat en virtut del previst a l'esmentat article de la Directiva 95/46/CE, que reuneix les autoritats europees encarregades de la supervisió de les normes de protecció de dades dels estats membres.

²⁰ Aquest Reglament, que serà aplicable a partir del 25 de maig de 2018, deroga la Directiva 95/46/CE.

3. Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, per la qual es regula la protecció de dades de caràcter personal (LOPD).

Les dades de caràcter personal són definides a l'article 3a de la LOPD com "qualsevol informació referent a persones físiques identificades o identificables". L'article 5.1f del Reglament de desenvolupament de la LOPD precisa que constitueix una dada de caràcter personal "qualsevol informació numèrica, alfabètica, gràfica, fotogràfica, acústica o de qualsevol altre tipus que concerneix persones físiques identificades o identificables."

4. Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de desenvolupament de la LOPD.

5. Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). La disposició addicional vint-i-tresena regula les dades personals dels alumnes:

"1. Els centres docents podran obtenir les dades personals del seu alumnat que siguin necessàries per a l'exercici de la seva funció educativa. Aquestes dades poden fer referència a l'origen i ambient familiar i social, a característiques o condicions personals, al desenvolupament i resultats de la seva escolarització, així com a aquelles altres circumstàncies el coneixement de les quals sigui necessari per a l'educació i orientació dels alumnes.

"2. Els pares o tutors i els mateixos alumnes hauran de col·laborar en l'obtenció de la informació a què fa referència aquest article. La incorporació d'un alumne a un centre docent suposarà el consentiment per al tractament de les seves dades i, si escau, la cessió de dades procedents del centre en el qual hagués estat escolaritzat anteriorment, en els termes que estableix la legislació sobre protecció de dades. En tot cas, la informació a què es refereix aquest apartat serà l'estrictament necessària per a la funció docent i orientadora, i no es pot tractar amb fins diferents de l'educatiu sense consentiment exprés."

6. Llei 19/2013, de 9 de desembre, de transparència, accés a la informació pública i bon govern (art. 15).

7. Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques.

L'article 13 regula el dret de les persones, en les seves relacions amb les administracions públiques, a la "protecció de dades de caràcter personal, i en particular a la seguretat i confidencialitat de les dades que figurin als fitxers, sistemes i aplicacions de les administracions públiques".

L'article 16 regula els registres, que "han de complir les garanties i mesures de seguretat que preveu la legislació en matèria de protecció de dades de caràcter personal".

L'article 17 estableix que "els mitjans o suports en què s'emmagatzemin documents" han d'assegurar "el compliment de les garanties que preveu la legislació de protecció de dades."

8. Pel que fa a les universitats, la Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la

Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, regula la protecció de dades de caràcter personal a la disposició addicional vigèsima.

D. Normativa autonòmica

1. Estatut d'autonomia de les Illes Balears, aprovat per la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer:

“Article 28. Dades personals i fitxers

”Totes les persones tenen dret a l'accés, la protecció, la correcció i la cancel·lació de les seves dades personals que figurin en els fitxers de titularitat de les administracions públiques de la comunitat autònoma i dels ens o organismes de qualsevol classe que hi estan vinculats o que en depenen.”

“Article 31. Competències de desenvolupament legislatiu i execució

”En el marc de la legislació bàsica de l'Estat, corresponen a la comunitat autònoma de les Illes Balears el desenvolupament legislatiu i l'execució de les matèries següents:

[...]

”14. Protecció de dades de caràcter personal respecte dels fitxers de titularitat de les administracions públiques de la comunitat autònoma i els ens o organismes de qualsevol classe que hi estan vinculats o que en depenen.”

2. Decret 90/2006, de 20 d'octubre, sobre la creació, modificació i supressió de fitxers que contenen dades de caràcter personal en l'àmbit de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

3. La Conselleria d'Educació i Universitat disposa de diversos fitxers de dades personals:

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 28 de setembre de 2009, per la qual es creen els fitxers de dades de caràcter personal automatitzats i no automatitzats de la Direcció General de Personal Docent.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 23 de març de 2011 per la qual es creen els fitxers de dades de caràcter personal automatitzats i no automatitzats de la Direcció General de Planificació i Centres.²¹
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 10 de juny de 2011 per la qual es creen els fitxers de dades de caràcter personal automatitzats i no automatitzats de la Secretaria General, modificada per l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 8 de febrer de 2016.

4. En el moment de preparar-se aquest treball, s'està tramitant un Projecte d'ordre de la consellera de Salut de creació de fitxer i de modificació d'alguns dels existents que contenen dades de caràcter personal de la dita conselleria. Aquesta ordre preveu regular el fitxer “Obesitat dels alumnes de les Illes Balears”.

²¹ Actualment, la Conselleria d'Educació i Universitat, a través de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, està tramitant una nova ordre que substituirà aquesta.

A l'adreça www.agpd.es és possible obtenir informació àmplia sobre les mesures que s'han d'adoptar per al compliment de la llei. L'apartat Canal de Documentació > Recomanacions inclou:

- Les Recomanacions adoptades pel Director de l'Agència relatives al Pla sectorial d'ofici elaborat en l'ensenyament reglat no universitari, de 29 de desembre de 2006, amb la finalitat d'adequar els tractaments de dades a la LOPD
- El document "Inspección sectorial de oficio sobre servicios de *cloud computing* en el sector educativo"

També és interessant la *Guía de protección de datos de carácter personal para los centros de enseñanza*, de la Junta d'Andalusia.

Responsabilitat patrimonial de l'administració: marc normatiu i procediment de reclamació de responsabilitat patrimonial als centres docents públics no universitaris de les Illes Balears

Catalina Lull

Mercedes Martínez

RESUM

Amb aquest treball es pretén donar una visió general de la normativa, els elements i els requisits de la responsabilitat patrimonial en l'àmbit educatiu, així com indicar el procediment a seguir quan es produeixen fets que poden donar lloc a una reclamació de danys i perjudicis per part dels presumptament perjudicats en la prestació del servei públic docent; amb referències a la jurisprudència i dos supòsits pràctics reals ja resolts.

RESUMEN

Con este trabajo se pretende dar una visión general de la normativa, los elementos y los requisitos de la responsabilidad patrimonial en el ámbito educativo, así como indicar el procedimiento a seguir cuando se producen hechos que pueden dar lugar a una reclamación de daños y perjuicios por parte de los presuntamente perjudicados en la prestación del servicio público docente; con referencias a la jurisprudencia y dos supuestos prácticos reales ya resueltos.

I. MARC NORMATIU I JURISPRUDENCIAL DE LA RESPONSABILITAT PATRIMONIAL DE L'ADMINISTRACIÓ

I.1. Les normes reguladores de la responsabilitat patrimonial de l'Administració

La Constitució espanyola de 1978 declara el principi de responsabilitat dels poders públics, de manera general, en l'article 9.3 quan diu “la Constitució garanteix [...] la responsabilitat i la interdicció de l'arbitrarietat dels poders públics”. A partir d'aquesta premissa general, en l'article 106.2, es concreta la institució de la responsabilitat patrimonial de l'Administració, inspirada en les constitucions alemanya, italiana i portuguesa,¹ (Díaz Madreza, 2007) quan diu “Els particulars, en els termes establerts per la llei, tenen dret a ser indemnitzats per qualsevol lesió que pateixin en qualsevol dels seus béns i drets, tret dels casos de força major, sempre que la lesió sigui conseqüència del funcionament dels serveis públics.”

El desenvolupament legal d'aquesta institució actualment figura a la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques i a la Llei 40/2015, d'1 d'octubre, de règim jurídic del sector públic,² que regulen, respectivament, els aspectes procedimentals i materials de la responsabilitat patrimonial de les administracions públiques. Fins a l'entrada en vigor d'aquestes dues normes, el 2 d'octubre de 2016, la regulació legal de la responsabilitat patrimonial era a la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú —d'ara endavant Llei 30/1992—.³ Aquesta Llei regulava tant aspectes materials com procedimentals, si bé el concret procediment d'aplicació a seguir en els

¹ DÍAZ MADRERA, B. *La responsabilidad patrimonial de la Administración en el ámbito educativo*, Colección Derecho de Daños, Editorial Reus S.A., Madrid 2007, pàgina 46.

² BOE núm. 236, de 2 d'octubre de 2015. D'ara endavant, Lleis 39/2015 i 40/2015.

³ El títol X de la Llei 30/1992, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú (LRJAP-PAC) regulava la responsabilitat de les administracions públiques i de les seves autoritats i altre personal al seu servei en els articles 139-146.

supòsits de reclamacions de responsabilitat patrimonial de l'Administració es regulava al Reglament dels procediments de les administracions públiques en matèria de responsabilitat patrimonial.⁴ Ambdues normes, el Reglament i la Llei 30/1992, han estat derogades per la Disposició derogatòria única de la Llei 39/2015.

1.2. Característiques i requisits per declarar l'existència de la responsabilitat patrimonial

Els grans trets que caracteritzen la responsabilitat patrimonial són que es tracta d'una responsabilitat directa, objectiva i que afecta totes les administracions públiques. Aquests trets han estat presents tant en la Llei 30/1992 —article 139—, derogada, com en la vigent —article 32 de la Llei 40/2015— i reconeguts per la jurisprudència. Així, la Sentència de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Suprem de 13/11/1997 afirma:

De la citada regulació constitucional y legal se desprende que la responsabilidad patrimonial del Estado es de carácter objetivo y directo, y tiene como fundamento la asunción por parte del Estado de los riesgos y consecuencias dañosas derivados de su actuación en el ejercicio de sus potestades y, consiguientemente, al margen y con independencia de la condición de quien ejerce dichas potestades y de su intencionalidad o culpabilidad, es decir, al margen de cuál sea el grado de voluntariedad y previsión del agente, e incluso cuando la acción originaria del daño sea ejercida legalmente (SSTS, entre otras, 5 de junio de 1989, 29 de mayo y 5 de febrero de 1996).

Que la responsabilitat és directa i objectiva no significa que es tracta d'una responsabilitat universal, és a dir, inclusiva de qualsevol dany sorgit en relació amb una administració pública sinó que aquesta afirmació està subjecta a matisos, com ha dit reiteradament el Tribunal Suprem en la Sentència de la Sala Contenciosa Administrativa de 13 de novembre de 1997, segons la qual:

Aun cuando la responsabilidad de la Administración ha sido calificada por la jurisprudencia de esta Sala como un supuesto de responsabilidad objetiva, no lo es menos que ello no convierte a la Administración en un responsable de todos los resultados lesivos que puedan producirse por el simple uso de instalaciones públicas, sino que, como antes señalamos, es necesario que esos daños sean consecuencia directa e inmediata del funcionamiento normal o anormal de aquélla.

Per poder afirmar que respecte d'un dany hi ha responsabilitat patrimonial de l'Administració, hauran de concórrer els requisits que s'expliquen a continuació.

Aquests requisits, necessaris per declarar la responsabilitat patrimonial, no han variat amb les noves lleis de procediment,⁵ i d'acord amb aquesta regulació legal, són els següents:

I. Hi ha d'haver una lesió que pateixin els particulars en qualsevol dels seus béns o drets.

⁴ Aquest reglament fou aprovat pel Reial decret 429/1993, de 26 de març.

⁵ "La responsabilidad patrimonial de la Administración se regula en los artículos 32 a 35 en términos muy similares a la vigente. Sin embargo, hay dos materias en las que se innova la LRJPAC: la responsabilidad de la Administración en relaciones de Derecho privado y la responsabilidad del Estado legislador." Foro de Actualidad, Actualidad Jurídica Uría Menéndez/41-2015/85-95.

2. La lesió ha de ser conseqüència del funcionament normal o anormal dels serveis públics tret dels casos de força major o de danys que el particular tingui el deure jurídic de suportar d'acord amb la Llei.
3. El dany ha de ser efectiu, avaluable econòmicament i individualitzat en relació amb una persona o un grup de persones.
4. La reclamació s'ha de formular dintre del termini d'un any previst a la Llei.⁶

En el marc de la configuració legal, la Sala Contenciosa Administrativa de l'Audiència Nacional, en la Sentència de 5 de novembre de 2004, va enumerar els requisits que havien de concórrer per poder afirmar l'existència de responsabilitat patrimonial:

Para que surja la responsabilidad patrimonial así entendida, se exige la concurrencia de una serie de requisitos que pueden sistematizarse de la siguiente forma:

- 1) *La existencia de un daño real, efectivo, individualizado y ponderable económicamente.*
- 2) *Que el daño resulte imputable a la Administración como consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos.*
- 3) *Una relación directa e inmediata de causa a efecto entre el funcionamiento de los servicios públicos y el daño causado, sin incidencia de fuerza mayor, hecho de un tercero o conducta propia del perjudicado que alteren dicho nexo causal, teniendo en cuenta que sólo se excluye la responsabilidad patrimonial en los supuestos de fuerza mayor y no de caso fortuito.*
- 4) *Que la reclamación se formule dentro del plazo de un año señalado legalmente.*

La finalitat de la reclamació és obtenir una indemnització en compensació dels danys i perjudicis causats com a conseqüència dels danys soferts. L'article 34 de la Llei 40/2015, pel que fa a la indemnització, estableix que només són indemnitzables les lesions produïdes al particular provinents de danys que aquest no tingui el deure jurídic de suportar d'acord amb la Llei. No seran indemnitzables els danys que derivin de fets o circumstàncies que no s'hagin pogut preveure o evitar segons l'estat dels coneixements de la ciència o de la tècnica existents en el moment de produir-se aquests danys. Tot això, sens perjudici de les prestacions assistencials o econòmiques que les lleis puguin establir per a aquests casos. I l'apartat 2 d'aquest article fixa les regles per calcular la indemnització.

Partint de la llista dels requisits, en la fase d'instrucció del procediment, se n'haurà de comprovar la concurrència en el cas plantejat. Així, la comprovació dels requisits 1 i 4 és més objectiva, en el sentit que es tracta de comprovar dades que el reclamant aporta amb la sol·licitud i, en canvi, la valoració dels requisits 2 i 3 implica analitzar els fets de manera molt detallada per poder apreciar, d'una banda, la imputabilitat —és, a dir, que el dany sigui imputable a l'Administració com a conseqüència del funcionament del servei públic— i, d'altra banda, la relació de causalitat —és a dir, la relació

⁶ Com que es tracta d'un requisit de caràcter procedimental, actualment es regula a la Llei 39/2015. Concretament, l'article 67.1 fixa el termini d'un any des que s'ha produït el fet o l'acte que motiva la indemnització o des que s'ha manifestat l'efecte lesiu.

directa de causa i efecte entre la prestació o funcionament del servei i el dany causat—. En aquesta causació del dany no ha d'haver intervingut culpa de la víctima —almenys no de manera exclusiva— o d'un tercer ni tractar-se d'un supòsit de força major.⁷

Per conèixer els detalls de com esdevingueren els fets desencadenants dels danys reclamats —en els casos que ens ocupen, que són els relacionats amb l'activitat docent—, el director del centre elabora un informe sobre les circumstàncies en què es va produir l'accident. Aquest informe adquireix molta importància perquè, juntament amb els mitjans de prova proposats pel reclamant i els que l'instructor consideri, serà l'eix sobre el qual es podran confirmar —juntament amb els altres requisits— tant la imputabilitat com la relació de causalitat i, per tant, confirmar o no la responsabilitat patrimonial reclamada.

Perquè el resultat danyós sigui imputable a l'Administració és necessari que respongui a un funcionament normal o anòmal de l'Administració i que el servei públic sigui causa eficient del dany. I, encara que es tracti d'una responsabilitat objectiva, això no significa que s'estengui de manera universal i inclusiva a tots els supòsits en què es produeix un dany en un lloc públic en què es presta un servei públic. Això suposa que s'ha de distingir entre els danys que es produeixen com a conseqüència del servei públic —és a dir, quan l'actuació de l'Administració ha augmentat el risc normal i ordinari inherent a l'activitat pública concreta— i els danys que es produeixen amb ocasió del servei públic —és a dir, al marge d'aquest augment del risc de l'activitat—. Només el primer cas és indicatiu d'existència de responsabilitat, no el segon.⁸

En relació amb la vigilància que han d'exercir els docents respecte dels alumnes, per exemple, en temps de pati o en el desenvolupament de les classes, i sent respectuosos amb els requisits de la relació de causalitat, hem de dir que, efectivament, com hem vist, no tots els danys que es produeixen impliquen l'existència de responsabilitat patrimonial i, per tant, el dret a percebre una indemnització. Com diu la Sentència de la Sala 1a del Tribunal Suprem de 18 d'octubre de 1999 (RJ1999/7615), afirmar el contrari suposaria ampliar el seu àmbit —de responsabilitat— a límits exagerats, la qual cosa responsabilitzaria els docents i, en conseqüència, el servei corresponent de qualsevol fet que succeeix per molt imprevisit que fos; “el fet causant fou tan ràpid, brusc i inesperat, que qualsevol mesura de control o vigilància hauria estat inútil”.

En el mateix sentit, i pel que fa al desenvolupament del joc per part dels alumnes, la Sala 3a del Tribunal Suprem en la Sentència de 24 de juliol de 2001 (Rekurs núm. 5384/1997) diu: “no cabe, por tanto, imputar la lesión a la Administración docente, habida cuenta que la lesión causada, exclusivamente deriva y trae causa directa e inmediata del golpe fortuito —patada involuntaria— recibido de un compañero del juego en un lance del mismo, sin que, por ende, pueda, desde luego,

⁷ En la valoració de la participació del mateix perjudicat es pot apreciar culpa exclusiva —de la mateixa víctima— la qual cosa exclou la responsabilitat patrimonial, com també la causació per part d'un tercer. Però sovint aquesta participació no és exclusiva i concorre amb la de l'Administració. En aquests casos s'han de valorar —de manera motivada— totes les conductes concurrents i ponderar la responsabilitat d'acord amb aquesta valoració.

⁸ DÍAZ MADRERA, B. La responsabilidad patrimonial de la Administración en el ámbito educativo, Colección Derecho de Daños, Editorial Reus S.A., Madrid 2007, pàgines 177-178. La precursora d'aquest corrent és l'autora Beladíez Rojo, acollida per altres autors, com Mir Puigpelat i també pels tribunals contenciosos administratius que, sense formular expressament aquesta teoria en les seves decisions, consideren la concurrència de circumstàncies especials de risc per admetre les reclamacions, i arriben a incloure aquest concepte en el funcionament anormal del servei. Vegeu les pàgines 171-172.

afirmarse que la lesión fue consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos docentes, so pretexto de encontrarse los alumnos en el recreo, en el interior del patio, dedicados a la práctica de los habituales juegos, pues tales circunstancias, sobre no denotar falta del debido control por el profesorado del Colegio, ya que la lesión se habría producido, cualquiera que hubiera sido la vigilancia, es de tener en cuenta además que la forma en que se causó la lesión producida, repetimos, en un lance del juego, sólo es demostrativa de que en el Colegio se desarrollaba una actividad física, integrante de la completa educación, en sí misma insuficiente para anudar el daño a la gestión pública, la prestación del servicio público docente, ajeno desde luego a la causación de aquél.”

Arribats a aquest punt, s'ha de fer menció, encara que no hi entrarem en profunditat, de la participació dels alumnes en la causació del mal i de la denominada assumpció del risc, és a dir, del comportament dels menors en termes de culpa o negligència i la possible concurrència de culpes. Aquí, la jurisprudència en alguns casos ha reduït la indemnització valorant la contribució causal del menor. Així, s'entén que en els infants de menys de set anys la conducta no és qualificable de culpable; en els més grans de set anys, el Tribunal Suprem entén que la conducta del menor sí que pot ser imprudent, inclús aplica la doctrina de l'assumpció del risc (quan el risc era evident i probable i és assumit). I, a partir dels 14 anys aproximadament, la conducta ja es considera susceptible de qualificar-se com a culpable o negligent. Per tant, s'assumeix la responsabilitat del menor. I així s'aplica en sentències com les de la Sala I a del TS de 3/10/1996, de 23/06/1998 i de 23/07/2008.

És a dir, en els casos en què concorre una actuació o omissió d'un menor que resulta ser el perjudicat i en què aquesta actuació ha influït en la causació del dany, s'haurà de valorar en quina mesura la seva actuació ha influït en el dany total, és a dir, si ha estat exclusiva o concurrent amb la de l'Administració, i s'haurà de valorar també si ha actuat amb coneixement i voluntat —no sols respecte de l'actuació sinó també en relació amb el resultat previsible— segons la seva capacitat i edat.

Finalment, en aquest apartat manca parlar de les reclamacions que imputen el dany causat a l'estat de les instal·lacions, és a dir, als edificis. De la mateixa manera que succeeix amb la prestació dels serveis docents, per tal de poder afirmar que hi ha hagut responsabilitat patrimonial, s'haurà d'acreditar la presència de tots els requisits exigits. En aquests casos s'ha de tenir en compte l'estat real de la instal·lació, quina administració n'és la titular⁹ i a quina administració correspon el manteniment.¹⁰ Per tant, el que s'ha de comprovar és si efectivament el dany o la lesió corporal s'ha produït com a conseqüència d'aquest estat o no i quina administració n'és responsable. Per exemple, un alumne de segon de primària cau a terra al pati perquè, segons que manifesta, ha ensopegat amb un crui que hi ha al pati de l'edifici. Aquest fet és corroborat per la direcció del centre, que, a més, afirma que en distintes ocasions ha comunicat a l'Ajuntament aquestes deficiències per tal que, en les seves funcions de manteniment, les reperi. En aquest cas s'hauran de comprovar tots els fets i quina administració n'és la responsable.¹¹

⁹ Per regla general els centres de primària són titularitat municipal i els de secundària de la comunitat autònoma.

¹⁰ Els ajuntaments i l'Administració educativa de la comunitat autònoma han signat convenis, seguint l'Acord del model aprovat per l'Acord del Consell de Govern de 28 de gener de 2011 —BOIB núm. 22, de 12 de febrer—. Per tal d'assumir les competències de rehabilitació, reforma, manteniment dels centres educatius d'aquesta assumpció de competència en deriva la responsabilitat.

¹¹ L'article 33 de la Llei 40/2015 regula la responsabilitat concurrent de les administracions públiques.

Alguns dels supòsits reals que s'han produït en els cursos escolars 2014-2015 i 2015-2016 són danys en vehicle per despreniment d'algun element de l'immoble, danys corporals lleus per estat deficient del trespol —cruis al pati i trespol del gimnàs— i danys en vehicle per la caiguda de la barrera del pàrquing (aquests supòsits són molt poc habituals i les quantitats reclamades en concepte d'indemnització també són baixes).

I.3. Casos pràctics

Vegem diversos exemples pràctics:

EXEMPLE NÚMERO I. La petició ha estat formulada per una persona legitimada per fer-ho, la mare d'una alumna que suposadament va sofrir els danys i perjudicis, objecte de la reclamació, concretament el trencament de dues dents en temps d'esbarjo. Aquesta reclamació s'ha interposat en el termini d'un any, que és l'estipulat a l'efecte per l'article 67 de la Llei 39/2015, i s'ha produït un dany real i efectiu (trencament de dents), avaluable econòmicament (s'ha presentat la factura del dentista per un import determinat d'euros) i individualitzat en la persona interessada (que és la menor). Comprovades aquestes dades que consten en la reclamació i amb la documentació aportada, el que s'ha d'examinar és si el dany s'ha produït com a conseqüència del funcionament normal o anormal de l'Administració i si hi ha relació de causalitat entre la prestació del servei i el dany al·legat.

Partim de la relació de fets de la sol·licitud, que diu que l'alumna, durant l'esplai, va caure i va pegar amb les dents a la barana de ferro del pati, i es va rompre les dues dents incisives centrals — també aporta la factura i l'informe del dentista acreditatiu de les lesions—. L'informe d'accident escolar de la directora del centre explica el següent:

Informe sobre accident escolar

L'alumna XXXX, del CEIP CCCC, de 5è d'Educació Primària, el DD/MM/AA jugava amb les seves amigues en temps d'esplai quan, de cop i volta, es va girar i va ensopegar pegant amb la boca a una barra protectora de la pista esportiva rompent-se un fragment de cada una de les dues dents incisives centrals.

En el succés no s'ha incomplert cap instrucció preventiva.

L'estat de la instal·lació és correcte.

La nina estava jugant i, de forma distreta, va ocórrer el xoc amb la barra protectora.

L'accident no es va produir complint una ordre ni instrucció del professor; ella jugava lliurement amb unes companyes.

Hi havia la mestra de guàrdia de la zona del pati on estava la nina jugant.

La mestra va socórrer de seguida la nina. De camí cap a dins el centre la va atendre un altre mestre que es va trobar amb la secretària del centre i tot d'una li varen posar gel i, seguidament, la secretària va telefonar a la mare. Aquesta va venir de seguida i la va dur al dentista.

Analitzem els documents que obren en l'expedient: ni de la reclamació ni de l'informe de la directora es dedueix cap actuació que hagi contribuït a augmentar el risc intrínsec de les activitats docents mateixes, ni s'ha advertit que hi hagués deixadesa en les seves funcions o concurrència de *culpa in vigilando*. No s'adverteix cap actuació per part de l'Administració que hagi augmentat el risc inherent al propi del joc, sinó que el dany s'ha produït de manera casual i inesperada —sense que l'actuació de la mestra hagi pogut evitar el dany—, no com a conseqüència del servei públic sinó amb ocasió del servei públic. La manca de relació de causalitat, tenint en compte la jurisprudència o les sentències citades, que perfila el contingut de la responsabilitat patrimonial, motiva la desestimació de la reclamació.

EXEMPLE NÚMERO 2. En aquest supòsit la petició ha estat formulada per una persona legitimada per fer-ho, la mare d'una alumna de secundària que suposadament va sofrir els danys i perjudicis objecte de la reclamació, en concret, el trencament d'una dent mentre era a classe de Tecnologia. Aquesta reclamació s'ha interposat en el termini d'un any, establert per la llei de procediment, i s'ha produït un dany real i efectiu (trencament d'una dent), avaluable econòmicament, ja que s'ha presentat un pressupost (s'ha presentat el pressupost amb l'import determinat del tractament dental rebut, i individualitzat en la persona interessada).

La reclamació reuneix els requisits establerts i el que s'ha d'examinar és si el dany s'ha produït com a conseqüència del funcionament normal o anormal de l'Administració i si existeix la relació de causalitat entre el servei i el dany. En aquest sentit, la reclamant no especifica els fets sinó que es refereix genèricament a activitats escolars autoritzades i organitzades pel centre. Per la seva banda, l'informe del director del centre diu, literalment:

Informe sobre accident escolar

Aquest informe té com a finalitat descriure detalladament l'accident escolar ocorregut el DD/MM/AA al nostre centre.

Assumpte: Trencament d'una dent de l'alumne ZZZZ

Involucrats: Els alumnes XXXX, WWW, ZZZZ

Testimoni: Els implicats i la professora de l'assignatura.

Fets: El propassat DD/MM/AA, l'alumnat de 2n d'ESO tenia classe de Tecnologia de 08.00 h a 9.50 h. L'alumnat era a l'aula específica de l'assignatura de Tecnologia treballant un projecte tècnic i utilitzaven eines per a la realització de la tasca encomanada. L'alumna XXXX es trobava dreta llimant un fragment de fusta, que estava ajustada a un cargol. L'alumne YYYY li tirà un paper i l'esmentada XXXX reaccionà volent esquivar-lo amb la llima. En aquest moment sortí el mànec de fusta de la llima, que es trobava ajustat a pressió, i pegà a la dent de l'alumne ZZZZ. Segons es desprèn de l'informe del dentista, l'alumne presenta un petit trencament en una dent.

En aquest cas, es donen els requisits del funcionament normal o anormal de l'Administració i la producció d'un dany que l'afectada no té el deure jurídic de suportar, i també s'ha produït un risc innecessari per la presència d'un material que no havia estat supervisat o, si ho havia estat, no s'havia advertit que no estava suficientment subjecte. Així, el dany es va produir perquè una alumna va fer un moviment bruscat per esquivar un paper. D'altra banda, la llima, com a material o eina a emprar en les classes de Tecnologia, havia d'estar en unes condicions òptimes per tal d'evitar qualsevol dany a l'hora d'utilitzar-la —encara que és cert que, si el mànec de la llima estava muntat a pressió, era molt difícil avançar que sortiria amb un moviment i que, en les pràctiques amb eines i materials específics, tant els alumnes com els professors que indiquen i supervisen les feines han d'anar amb molta cura—.

El compliment de la resta dels requisits motivarà l'estimació de la reclamació.

2. PROCEDIMENT DE RECLAMACIÓ DE RESPONSABILITAT PATRIMONIAL EN L'ÀMBIT DOCENT PÚBLIC NO UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS

1. Actuacions del centre educatiu davant una reclamació de responsabilitat patrimonial

El procediment de reclamació de responsabilitat patrimonial pot iniciar-se d'ofici¹² o a instància de la persona interessada,¹³ —procediment en què ens centrarem, atesa la dinàmica del desenvolupament de l'activitat docent—.

En els procediments de reclamació relacionats amb els centres educatius, hi participen activament els directors, principalment en dos moments: quan faciliten informació als interessats abans d'iniciar el procediment i quan elaboren l'informe preceptiu previst en l'article 81.1 de la Llei 39/2015.¹⁴

Pel que fa al primer moment, la direcció del centre ha d'informar l'interessat sobre els tràmits inicials de la sol·licitud i inclús, segons les instruccions dels darrers anys publicades per la Conselleria d'Educació i Universitat, ha de recepcionar la documentació a presentar per l'interessat, compulsar-la i trametre-la a la mateixa conselleria.¹⁵ La documentació a presentar per part de l'interessat ha de reunir els requisits establerts en els articles 66 i 67.2 de la Llei 39/2015. Concretament: 1. Nom i llinatges de l'interessat o de la persona que el representa; 2. Identificació del mitjà electrònic o lloc físic on practicar la notificació —i addicionalment l'adreça de correu i/o dispositiu electrònic on rebre avisos de notificacions o la posada a disposició de la notificació—; 3. Fets, raons i petició en què es concreta la sol·licitud; 4. Lloc i data; 5. Firma del sol·licitant o acreditació de l'autenticitat de la seva voluntat expressada per qualsevol mitjà; 6. Òrgan, centre o unitat administrativa a la qual es dirigeix

¹² L'article 65 de la Llei 39/2015 regula les especialitats en l'inici d'ofici dels procediments de responsabilitat patrimonial.

¹³ Els articles 66 i ss. de la Llei 39/2015 regulen l'inici del procediment a instància de l'interessat.

¹⁴ La Llei 39/2015 estableix dos tipus de procediments administratius comuns, un d'ordinari i un de simplificat, i introdueix determinades especificitats procedimentals per la responsabilitat patrimonial; precisament el fet que l'article 81.1 exigeixi de manera obligatòria aquest informe impedeix que el procediment es pugui tramitar de manera simplificada (art. 96.7).

¹⁵ Les Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents no universitaris es publiquen al portal de la Conselleria d'Educació i Universitat, Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres.

la sol·licitud (en aquest cas, l'òrgan competent per resoldre és el conseller d'Educació i Universitat, i la unitat encarregada de la instrucció dels procediments de responsabilitat patrimonial dels centres docents és el Servei d'Organització i Gestió Administrativa, integrat al Departament Jurídic de la Secretaria General). A més d'aquests requisits generals que ha de tenir qualsevol sol·licitud, l'article 67.2 estableix que s'han d'especificar les lesions produïdes, la presumpta relació de causalitat entre les lesions i el funcionament del servei públic, l'avaluació econòmica de la responsabilitat —si és possible— i el moment en què la lesió efectivament es va produir, i s'ha d'acompanyar de les al·legacions, documents i informacions que s'estimin oportuns, i de la proposició de prova, per la qual cosa s'han de concretar els mitjans que el reclamant pretengui fer valer.

Per facilitar la presentació de la sol·licitud se n'ha elaborat un model que s'ha publicat a la pàgina web de la Conselleria i que inclou una relació de documents essencials que s'han de presentar (fotocòpia del llibre de família,¹⁶ fotocòpia del DNI, de les factures que acrediten les despeses, informes mèdics, si se'n tenen, i qualsevol altre document que es consideri adient). Es tracta que la persona interessada aporti els documents que acrediten aquesta condició i que permetin la iniciació del procediment.

L'altra actuació que ha de fer el director del centre és elaborar un informe sobre les circumstàncies en què es va produir l'accident¹⁷ que, segons l'article 81.1 de la Llei 39/2015, és preceptiu i s'ha d'emetre en el termini de 10 dies. Aquest informe es pot enviar juntament amb la sol·licitud, però, si no s'ha fet així o és incomplet, se serà sol·licitat una vegada iniciat l'expedient pel funcionari que s'hagi designat per instruir el procediment. No es tracta d'un informe de valoració sinó que és descriptiu dels fets ocorreguts i normalment l'elabora el director del centre d'acord amb la informació que té com a testimoni presencial dels fets o per haver-ne recopilat la informació. S'hi ha d'indicar el relat dels fets segons les persones implicades o presents, l'activitat que es duia a terme, el lloc —aula, pati, temps d'esbarjo, carrer...—, si es complia la ràtio de vigilància, els alumnes implicats i la presumpta participació en la producció del dany reclamat—, si algú va incomplir alguna mesura preventiva...

Aquest informe és essencial perquè facilita elements de judici per afirmar la relació de causalitat entre el funcionament del servei i el dany reclamat.

2. Inici del procediment, obertura i pràctica de prova, tràmit d'audiència, proposta de resolució, informe del consell consultiu, resolució i compliment

Un cop presentada la documentació directament per part de la persona interessada o a través del centre, s'inicia el procediment mitjançant una resolució del conseller d'Educació i Universitat¹⁸

¹⁶ O document que acrediti la tutela del menor.

¹⁷ Aquest informe no s'ha de confondre amb el denominat Comunicat d'accident escolar. Vegeu la qüestió número 6.

¹⁸ La Conselleria d'Educació i Universitat és l'òrgan competent per resoldre les reclamacions de responsabilitat patrimonial que es plantegen en relació amb els centres docents públics no universitaris de les Illes Balears, d'acord amb l'article 69.1 de la Llei 3/2003, de 26 de març, de règim jurídic de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Per Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 19 d'octubre de 2015, es deleguen determinades competències en el secretari general de la Conselleria d'Educació i Universitat, com ara, en matèria de procediments de responsabilitat patrimonial derivats de reclamacions d'indemnització per danys i perjudicis formulades davant l'Administració educativa de la comunitat autònoma, l'exercici de totes les facultats i actuacions previstes en la legislació reguladora de la responsabilitat patrimonial de les administracions públiques, i particularment les següents: a) Dictar l'acord d'iniciació dels procediments i nomenar-ne la persona instructora; b) Dictar la resolució d'inadmissió, de desistiment o d'arxivament en els supòsits prevists legalment; c) Dictar la resolució d'estimació o desestimació de la reclamació d'indemnització en reclamacions de quanties de fins a 30.000 euros.

que ahora designa el funcionari instructor, que és el que ha de dur a terme els actes d'instrucció necessaris per a la determinació, el coneixement i la comprovació dels fets en virtut dels quals s'ha de pronunciar la resolució que posi fi al procediment. La resolució d'inici s'ha de notificar a l'interessat¹⁹ i a l'instructor nomenat pel conseller d'Educació.

L'article 91.3 de la Llei 39/2015 estableix que el termini màxim per resoldre el procediment és de sis mesos i atribueix l'efecte desestimatori al silenci administratiu.

Si la sol·licitud no reuneix tots els requisits indicats, s'ha de requerir a l'interessat que, en un termini de 10 dies, esmeni la falta o aporti els documents preceptius, i se li ha d'indicar que, si no ho fa, es podrà dictar la resolució per la qual es considerarà que ha desistit de la seva petició.²⁰

Si l'instructor entén que té tots els elements necessaris per dictar la proposta de resolució, podrà notificar el tràmit d'audiència preceptiu,²¹ indicant els documents que formen part de l'expedient i atorgant un termini d'entre 10 i 15 dies perquè l'interessat faci les alegacions i presenti els documents i justificacions que estimi pertinents. Seguidament, es podrà formular la proposta de resolució. És el cas, per exemple, en què l'interessat —alumne de 15 anys— presenta una sol·licitud pel trencament d'ulleres en temps d'esbarjo, amb tots els documents indicats anteriorment i, a més, el centre hi adjunta l'informe de la direcció sobre les circumstàncies en què es va produir l'accident. Si l'instructor entén que té tots els elements de judici necessaris, podrà donar el tràmit d'audiència i posteriorment dictar la proposta de resolució.

Si no és el cas, perquè l'interessat ha sol·licitat mitjans de prova o perquè l'instructor ho considera necessari, s'haurà d'obrir el tràmit de prova i practicar-la en un període de 10 a 15 dies. És el cas, per exemple, en què s'han produït lesions, que han estat valorades per un pèrit de valoracions corporals, i en què aquest ha de comparèixer per ratificar el contingut de la seva valoració, o en què es fa necessària la prova testimonial per esclarir els fets presumptament causants dels danys. Així mateix, si no hi consta l'informe del centre o l'instructor no l'entén suficientment, l'instructor ha de requerir a la direcció que l'emeti i l'incorpori a l'expedient. Practicades les proves i emès l'informe, es pot passar al tràmit d'audiència. Recordem que és preceptiu l'informe del servei en què presumptament es va causar el dany reclamat.

En els supòsits de reclamacions de responsabilitat patrimonial de quantia superior a 30.000 euros, s'haurà de sol·licitar un informe al Consell Consultiu.²²

¹⁹ L'interessat podrà al·legar causes de recusació d'acord amb l'article 24 de la Llei 40/2015.

²⁰ Article 68.1 de la Llei 39/2015.

²¹ Article 82 de la Llei 39/2015.

²² Article 18.12a) de la Llei 5/2010, de 16 de juny, reguladora del Consell Consultiu de les Illes Balears.

La proposta de resolució s'eleva al conseller²³ perquè en dicti resolució. Contra aquesta resolució —que exhaureix la via administrativa— es pot interposar un recurs potestatiu de reposició davant el conseller d'Educació i Universitat en el termini d'un mes o es pot interposar directament un recurs contenciós administratiu en el termini de dos mesos comptadors des de l'endemà del dia en què es notifica la resolució.

També es pot consensuar una terminació convencional, és a dir, acordada amb la part reclamant, si bé és poc habitual aquesta forma de finalització del procediment.²⁴

Si la resolució estima totalment o parcialment la reclamació, s'iniciem els tràmits administratius des de la Unitat de Gestió Econòmica de la Conselleria, que sol·licitarà a l'interessat una declaració de veracitat de dades bancàries per fer efectiu el pagament.

3. Qüestions més freqüents que plantegen els centres docents i les persones interessades

1. Disposa la Conselleria d'una assegurança que cobreixi la responsabilitat patrimonial de l'Administració en termes generals? No, la responsabilitat patrimonial es regeix pels principis i el procediment de la Constitució, Llei 3/2015 i 40/2015, si bé determinats estudis, com els d'FP, poden tenir cobertures per l'activitat especial que es desenvolupa amb els alumnes.
2. Hi ha un fons per pagar els danys que produeixen els alumnes al centre, per exemple, el trencament d'ulleres i peces dentàries, o per al lloguer de croses? No. En tot cas les despeses que se'n derivin s'hauran de reclamar pel procediment de responsabilitat patrimonial.
3. El model de sol·licitud pot ser un altre? Sí, sempre que reuneixi els requisits de la sol·licitud previstos en els articles 66 i 67 de la Llei 39/2015. Si s'utilitza el model i no hi ha espai suficient per a la relació de fets, s'hi pot afegir un annex.
4. Quan s'ha d'enviar la sol·licitud? Tan aviat com sigui possible per tal d'evitar una presentació fora de termini, adjuntant-hi tanta documentació com sigui possible.
5. El comunicat d'accident escolar ha de ser enviada per la direcció del centre, independentment de l'existència o no d'una reclamació de responsabilitat patrimonial i s'ha de trametre a la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. A la pàgina web de la Conselleria hi ha el model unificat que s'ha d'emplenar i és diferent de l'informe preceptiu que, segons l'art. 81.1 de la Llei, ha d'elaborar el director del centre.
6. Què cobreix l'assegurança escolar que es paga a l'inici de curs per un import d'1,12 euros? Aquesta assegurança protegeix els estudiants de menys de 28 anys, des de tercer d'ESO fins al tercer cicle universitari, mitjançant prestacions mèdiques, farmacèutiques i econòmiques, segons el cas, en supòsits de malaltia, accident escolar i infortuni familiar.²⁵

²³ En els supòsits de reclamacions inferiors a 30.000 euros dictarà la resolució el secretari general, per delegació. Vegeu la nota 18.

²⁴ Aquesta possibilitat està prevista en l'art. 86.4 de la Llei 39/2015.

²⁵ Implantada per la Llei de 17 de juliol de 1953. Trobareu informació a la pàgina web de la Seguretat Social.

4. Les reclamacions de responsabilitat patrimonial plantejades en els cursos escolars 2014-2015 i 2015-2016²⁶

QUADRE 1. RECLAMACIONS DE L'ANY 2015

Total: 54				
Motius:	Estimades	Desestimades	Desistiment	No resolt
Trencament d'ulleres	1	17	0	0
Trencament de dents	3	13	2	0
Lesions corporals	2	7	1	0
Danys materials	2	3	1	0
Danys morals	1	0	0	0
Altres	0	0	0	0
Import total estimat	17.742,81 €			

QUADRE 2. RECLAMACIONS DE L'ANY 2016

Total: 61				
Motius:	Estimades	Desestimades	Desistiment	No resolt
Trencament d'ulleres	3	19	0	0
Trencament de dents	5	15	0	1
Lesions corporals	2	8	0	1
Danys materials	1	2	0	0
Danys morals	0	0	0	1
Altres	0	1	0	2
Import total estimat	6.542,56 €			

²⁶ No inclouen les derivades de les nòmines del personal docent, que s'han tramitat davant la Direcció General de Personal Docent.

²⁷ Reclamacions que no deriven de la funció docent ni del funcionament del centre, sinó dels serveis generals de la Conselleria d'Educació i Universitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acord del Consell de Govern de 28 de gener de 2011 pel qual es dóna per assabentat del model de conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i els ajuntaments de les Illes Balears per dur a terme treballs de conservació, manteniment i millora dels centres de segon cicle d'educació infantil i d'educació primària de les Illes Balear, BOIB, 3106 (2011)

CAIB, Conselleria d'Educació i Universitat. Les Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents no universitaris. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Disponibles a: <http://www.caib.es/sites/instruccions201617/ca/inici-57280/?campa=yes>

Díaz Madrera, B. (2007). La responsabilidad patrimonial de la Administración en el ámbito educativo. Colección Derecho de Daños. Madrid: Ed.Reus, S.A.

Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques, BOE Suplement en llengua catalana al núm. 236 (2015)

Llei 40/2015, d'1 d'octubre, de règim jurídic del sector públic, BOE Suplement en llengua catalana al núm. 236 (2015)

Llei 30/1992, de 27 de novembre, 1992, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú (LRJAP-PAC) , BOE 26318 (1992)

Llei 5/2010, de 16 de juny, reguladora del Consell Consultiu de les Illes Balears, BOIB, 094 (2010)

Foro de Actualidad, Actualidad Jurídica Uría Menéndez/ 41-2015/85-95.

Sentències Sala I a del TS de 3/10/1996, de 23/06/1998 i de 23/07/2008.

El nou model de formació del professorat: el Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020

Tomeu Barceló

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer el Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020, que intenta passar d'un model formatiu basat en l'ensenyament a un model basat en l'aprenentatge, amb elements que permetin la transferència real del coneixement i amb una avaluació pràctica de l'adquisició de les noves competències professionals. S'aporten les dades corresponents del primer curs d'implantació.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer el Plan cuatrienal de formación del profesorado 2016-2020, que intenta pasar de un modelo formativo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje, con elementos que permitan la transferencia real del conocimiento y con una evaluación práctica de la adquisición de las nuevas competencias profesionales. Se aportan los datos correspondientes del primer curso de implantación.

I. INTRODUCCIÓ: EL DISSENY DEL PLA QUADRIENNAL DE FORMACIÓ 2016-2020

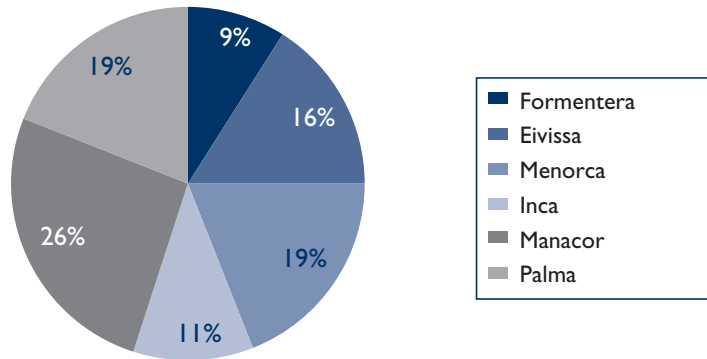
La formació permanent del professorat constitueix un element clau per possibilitar una millora del sistema educatiu a partir de la pràctica reflexiva i dialogada adreçada a implementar canvis metodològics i organitzatius que permetin avançar cap a l'èxit educatiu i la millora dels processos d'aprenentatge i dels resultats acadèmics de l'alumnat.

Els millors processos de millora i transformació són els que sorgeixen dels mateixos agents implicats en el canvi, en el nostre cas, els docents. Per al disseny del nou pla es va propiciar una participació heterogènia de docents de diferents cossos i especialitats que voluntàriament participaren en unes sessions d'anàlisi i debat pedagògic. Cal destacar que va esdevenir una gran fita poder generar reunions de debat i reflexió als centres de professorat (CEP) de les Illes Balears: a Formentera, a Menorca, a Manacor, a Eivissa, a Palma i a Inca. En total hi van participar 148 docents. Les direccions dels CEP fomentaren la participació i l'heterogeneïtat.

Aquestes jornades es dugueren a terme en dos blocs de quatre hores cada un, el mòdul d'Avaluació i el mòdul d'Orientació. El primer va estar destinat a la detecció de necessitats i l'avaluació de la formació del professorat. El segon mòdul se centrà en el debat pedagògic sobre cap on hauria d'anar l'educació a les Illes Balears i la formació del professorat de 2016 a 2020.

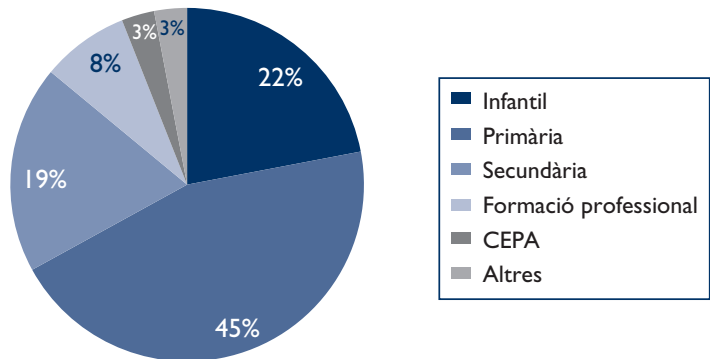
La metodologia de feina fou la del treball cooperatiu, en què s'utilitzaren diferents estructures amb la intenció clara de generar unes dinàmiques amb les quals la participació fos equitativa i les aportacions consensuades. En les jornades es va comptar amb una persona assessora del CEP i una del Servei de Formació del Professorat per facilitar els processos interns.

GRÀFIC 1: PARTICIPACIÓ PER CEP



Font: Servei de Formació del Professorat (SFP)

GRÀFIC 2: PARTICIPACIÓ PER ETAPES



Font: SFP

A partir de tota aquesta informació es va elaborar un document provisional de pla quadriennal de formació que es va remetre a tots els participants perquè poguessin fer propostes de millora i, finalment, es va elaborar el projecte de pla que es va tractar en una mesa tècnica sindical i es va remetre al Consell Escolar de les Illes Balears perquè en pogués emetre l'informe pertinent, que fou aprovat per unanimitat.

El Pla quadriennal va ser, finalment, aprovat per mitjà de la Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de març de 2016 per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020 (BOIB núm. 41 de 31 de març).

2. TRETS ESSENCIALS DEL NOU MODEL FORMATIU

El paper del professorat, ara com ara, abraça l'acompanyament, l'ensenyament, la mediació i l'avaluació del desenvolupament de l'alumnat per afavorir l'èxit escolar. Per tant, convenen noves mirades i estratègies per motivar l'alumnat i fomentar el desplegament de les seves capacitats.

El Pla de formació intenta respondre a la necessitat de planificar de manera acurada els espais i continguts formatius per tal de proporcionar al conjunt del professorat oportunitats variades d'aprenentatge, reflexió, experimentació i implementació de pràctiques educatives que ajudin a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això estableix com a trets essencials:

- Uns programes de formació vinculats a la millora del rendiment educatiu,
- Una formació dirigida a equips docents,
- Una prioritització de la formació contextualitzada als centres educatius,
- Una fonamentació teòrica per a l'impuls de la pràctica educativa,
- L'ús del treball cooperatiu per dissenyar l'experimentació,
- La necessitat de transferència a l'aula i al centre, i
- L'avaluació reguladora i d'impacte.

Aquest model estableix línies estratègiques de formació i noves modalitats formatives per adequar la implementació en el marc del sistema de formació del professorat.

2.1. Línies estratègiques

El Pla quadriennal planteja que els àmbits i els continguts de la formació s'han d'organitzar entorn dels problemes que es generen en la pràctica docent i en el foment de la innovació educativa i la millora dels centres, sense oblidar els elements d'actualització científica. En aquest sentit, s'han prioritzat les línies formatives següents:

- Millora de les pràctiques educatives, el rendiment i els resultats dels processos d'aprenentatge per mitjà de metodologies d'aprenentatge centrades en l'alumne,
- Millora de la convivència, competències personals i gestió emocional,
- Atenció a la diversitat, models inclusius i coeducació,
- Gestió i lideratge dels equips docents,
- Millora de les competències lingüístiques,
- Integració de les tecnologies d'aprenentatge, informació i comunicació,
- Actualització científica i didàctica de col·lectius específics, i
- Entorns col·laboratius d'aprenentatge i participació de la comunitat educativa.

2.2. Modalitats formatives

El Pla quadriennal defineix una nova organització de les modalitats formatives més flexible, en espais contextualitzats, amb elements que permetin la transferència real del coneixement i amb una avaluació pràctica de l'adquisició de les noves competències professionals. Amb aquesta finalitat s'han establert les modalitats formatives següents:

- Formació dels centres, formació en els centres i formació per als centres. Aquesta modalitat s'estableix com a prioritària i ha de relacionar la formació amb la transferència i l'avaluació com una forma de treball del professorat, amb la idea que els processos formatius dels professionals de l'educació han d'estar vinculats estretament amb els centres educatius com a unitat bàsica de canvi, i respon a l'evidència que els docents són professionals immersos en una organització que desenvolupa els mateixos processos d'aprenentatge. Aquesta modalitat es concreta en:
 - Formació dels centres (FdC), vinculada a projectes globals de millora per mitjà dels plans d'innovació pedagògica.
 - Formació en el centre (FeC), vinculada a un aspecte parcial del projecte educatiu del centre d'acord amb les línies estratègiques.
 - Formació per als centres o intercentres (FiC), adreçada a docents de diferents centres educatius que comparteixen projectes similars o els volen implantar, per la qual cosa mantenen un funcionament en xarxa.
- Formació especialitzada (FE), que té com a finalitat l'actualització científica, tècnica i pedagògica del professorat que ha d'assumir noves funcions en l'àmbit curricular o de la gestió educativa (funció directiva, assessorament formatiu, especialització en formació professional, acreditació per a la metodologia en llengües, etc.).
- Programes d'experiència formativa (PEF), que impulsin i reconeixin la participació en experiències d'innovació, estades en empreses, participació en programes europeus i en projectes de recerca.
- Formació per àmbits (FA), dirigida als professors interessats per una temàtica específica independentment dels centres educatius on exerceixen la tasca docent.
- Activitats puntuals de formació (APF), que inclouen la participació en jornades, cicles de conferències, congressos, etc.

3. DESPLEGAMENT NORMATIU I ADMINISTRATIU PER AL DESENVOLUPAMENT DEL PLA

Per al desplegament de les mesures que conté el Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020, la posada en funcionament de les línies estratègiques, les modalitats formatives i les orientacions de reordenació del sistema de formació, era necessari prendre un conjunt de decisions de caràcter normatiu, administratiu i de gestió formativa per facilitar la consecució dels objectius

prevists al Pla. La Conselleria d'Educació i Universitat va promoure canvis en la regulació del sistema de formació del professorat per afavorir-ne la implementació. El desplegament normatiu i administratiu s'ha concretat en les disposicions i resolucions següents, i també en la Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de març de 2016 per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020:

- *Decret 41/2016, de 15 de juliol, pel qual es regula la formació permanent del professorat de l'ensenyament no universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears*

Aquest decret que, d'altra banda, deroga el Decret 68/2001, vigent fins aleshores, vol donar resposta a les necessitats actuals del sistema educatiu de les Illes Balears i preveu que l'Administració educativa planifiqui la formació permanent del professorat, l'adeqüi a la realitat educativa de les Illes Balears i impulsi un model de formació al servei de les necessitats del mateix sistema educatiu derivades dels objectius institucionals, sense oblidar les necessitats que totes les persones dedicades a la docència tenen per al seu propi desenvolupament professional.

Fins ara, la major part de la formació permanent del professorat s'ha impartit als centres de professorat (CEP) i tenia un impacte individual en el professor que feia el curs. El nou decret proposa un canvi de filosofia amb la finalitat de dinamitzar la formació permanent i caminar cap a l'èxit educatiu i, per això, és essencial que, més enllà de la formació individual, els coneixements adquirits pel professor tinguin un impacte directe en el dia a dia del centre educatiu on fan feina. Per això els CEP són eines essencials. No es limiten a oferir cursos a les seves instal·lacions sinó que també esdevenen eines de suport a la formació en els centres, afavorint-ne la presència i fomentant l'apropament als recursos formatius, materials didàctics i programes educatius. El Decret potencia la formació en els mateixos centres educatius, de manera que es pugui adaptar al màxim a les necessitats de cada centre perquè tingui un impacte directe a les aules.

El Decret també preveu integrar i coordinar les diverses iniciatives proposades per organismes amb responsabilitat en matèria de formació del professorat per tal de mantenir la cohesió de totes les activitats, evitar llacunes en l'acció formativa i optimitzar els recursos disponibles. Tot junt té la finalitat d'establir un model de formació permanent del professorat que sigui dinàmic i contribueixi a una millora constant de l'activitat docent i de la qualitat educativa. Per tal d'assolir aquests objectius, es fa necessari promoure processos d'avaluació de l'aprenentatge i fomentar la reflexió educativa i el debat, així com impulsar noves dinàmiques d'innovació i de recerca.

- *Ordre del conseller d'Educació i Universitat de dia 11 de març de 2016 per la qual es regulen l'organització i el règim de funcionament de la xarxa de centres de professorat*

L'experiència de funcionament dels centres de professorat, les noves necessitats formatives del personal docent i la innovació pedagògica imprescindible que planteja l'estat actual del sistema educatiu feien necessària una nova regulació que permeti una coordinació més eficaç de la xarxa de centres de professorat, doti de més estabilitat els equips pedagògics de la xarxa i estableixi nous àmbits de les assessories de formació per adequar-les a la formació permanent que necessita l'exercici de les noves competències que vol fomentar el sistema educatiu, especialment el treball

en equip i en xarxa, la millora de la convivència, l'àmbit emocional i de les habilitats socials i comunicatives, les noves tecnologies de la informació i la comunicació, i la gestió de centres i grups de treball.

- *Ordre del conseller d'Educació i Universitat de dia 24 d'abril de 2017 per la qual es regula l'homologació, el reconeixement, la certificació i el registre de la formació permanent del professorat no universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears*

Calia regular el sistema d'homologació, reconeixement, certificació i registre de la formació permanent del professorat no universitari i substituir en bona part el que estava establert a l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari, amb la finalitat d'ordenar els processos formatius donant cabuda, per al reconeixement de la formació permanent del professorat, a entitats que fins ara no es consideraven col·laboradores per a l'organització de la formació homologada i reconeguda, com ara l'Escola Balear de l'Administració Pública o els centres educatius que, de manera autònoma, organitzen activitats formatives. Aquesta disposició preveu que les entitats col·laboradores s'inscriguin en un cens i puguin presentar programes anuals o semestrals de formació. També estableix els requisits de les activitats objecte d'homologació i reconeixement, les formes de participació, les característiques dels programes formatius, els criteris d'avaluació i el procediment per al reconeixement de l'autoformació. La finalitat és ordenar el sistema del reconeixement de la formació permanent del professorat, de forma que les activitats formatives es puguin desenvolupar en les millors condicions possibles. Així mateix, es tractava d'establir un model de reconeixement de la formació permanent del professorat que sigui dinàmic, en creixement continu, i que contribueixi a una millora constant de l'activitat docent i de la qualitat educativa.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 13 de gener de 2017 per la qual s'aprova la convocatòria pública per cobrir, en comissió de serveis, places de directors de centres de professorat*
- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 13 de gener de 2017 per la qual s'aprova la convocatòria pública per cobrir, en comissió de serveis, places d'assessors de formació permanent als centres de professorat*

Aquestes resolucions convoquen el concurs de mèrits per cobrir les places de direcció i assessories de formació als centres de professorat, amb les noves funcions previstes al decret de formació que estableixen que les assessories, més que gestionar cursos de formació han de ser dinamitzadores de la formació en els centres educatius a partir dels programes de formació en centres. Aquestes places també es relacionen amb els àmbits formatius que estableix el Pla quadriennal de formació i la convocatòria determina el procediment per obtenir-les, que combina els mèrits, la presentació d'un projecte i la seva defensa davant una comissió de selecció. Les persones seleccionades obtenen la plaça per a un període de dos anys, després del qual s'ha de convocar un procés d'avaluació que, en el cas que se superi, podran renovar per a dos anys més. Finalitzat aquest període, es tornaran a sotmetre a un altre procés d'avaluació que els pot permetre renovar el càrrec per a quatre anys més fins al límit màxim de vuit anys.

- *Resolució del director general de Planificació, Ordenació i Centres i de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 14 de juny de 2016 per la qual s'estableixen els criteris d'elegibilitat i el procediment per al reconeixement del complement lligat a l'antiguitat i a la formació del professorat establert en l'Acord del 2016 de reprogramació de l'Acord del 2008 i altres millores sociolaborals del professorat de l'ensenyament privat concertat de les Illes Balears*

Per mitjà d'aquesta resolució, s'incorpora el professorat de l'ensenyament concertat a tot el nou sistema de formació permanent del professorat i es preveuen els mecanismes per al reconeixement de la seva formació.

- *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*

Acomplint una de les mesures prioritàries del Pla quadriennal de formació del professorat, per mitjà d'aquesta Resolució, s'estableixen els programes de formació dels centres (FdC) que han estat seleccionats per implantar-hi plans d'innovació. Aquesta formació té una durada de dos cursos per a cada un dels centres, amb un mínim de 60 hores i un màxim de 120 hores, en la qual ha de participar el 50% del professorat d'una etapa educativa o el 50% del claustre de professorat en funció de l'àmbit que figura al seu pla d'innovació.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 31 d'octubre de 2016 per la qual s'aproven les instruccions per al desenvolupament de programes de formació en els centres i per als centres o intercentres assessorats pels centres de professorat de les Illes Balears en el marc del Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020*

Aquesta convocatòria preveu la formació en els centres destinada als centres sostinguts amb fons públics amb una de les vuit línies del Pla quadriennal de formació d'acord amb el projecte educatiu. La durada de la formació és d'entre 8 i 40 hores i ha d'anar lligada a la transferència educativa i l'avaluació. Els participants han de constituir, almenys, el 30% del claustre si està format per 60 docents o menys o el 30% d'una etapa educativa si el claustre està format per més de 60 docents, sempre amb un mínim de 12 participants. En el cas que el centre estigui format per menys de 20 docents, es requereix la participació del 60%.

Per a la formació intercentres, destinada a centres que comparteixen un projecte educatiu similar o volen implantar, de manera coordinada, metodologies semblants, es requereix la participació almenys de dos centres educatius, amb un mínim de 12 participants. Aquesta formació amb transferència té una durada d'entre 20 i 40 hores.

- *Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 30 de setembre de 2016 per la qual s'autoritza el canvi de denominació específica de l'Equip d'Assessorament al Tractament de les Llengües a les Escoles (Equip ATLES) a Equip DINAMICAT i es modifiquen els seus objectius, composició i funcions*

D'acord amb el Pla quadriennal de formació, constitueix una línia estratègica la formació en l'elaboració i la implementació de projectes lingüístics de centre a més de la formació en l'elaboració de recursos i en la pràctica metodològica per incidir en la normalització lingüística i cultural de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en l'àmbit escolar. Així, es va constituir l'equip DINAMICAT per tal de dotar d'una estructura operativa que permeti l'assessorament als centres educatius en l'elaboració dels projectes lingüístics, l'assessorament en l'adopció de mesures per atendre l'alumnat nouvingut i l'organització de programes formatius en relació amb la línia estratègica del Pla quadriennal que incideix en la formació per a la millora dels processos d'aprenentatge de llengües, des de l'actualització pedagògica i didàctica, en metodologies que vinculin l'aprenentatge amb les situacions de la vida quotidiana, a partir dels projectes lingüístics de cada centre. Aquestes mesures estan complementades per una altra resolució específica, que és la següent:

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 10 de novembre de 2016 per la qual s'aproven les instruccions per al desenvolupament de programes de formació i innovació en els centres i per als centres o intercentres per al foment de la normalització lingüística i la dinamització cultural de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, assessorats pels centres de professorat, en el marc del Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020*

L'objectiu d'aquesta convocatòria és la formació del professorat del centre per al disseny, la posada en pràctica i l'avaluació d'actuacions que repercuteixin en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge en català i en el foment de l'ús del català com a llengua vehicular dins i fora de l'aula i com a element clau de cohesió social. Aquestes actuacions s'han de dissenyar a partir de la reflexió sobre la situació sociolingüística de la llengua catalana i del projecte lingüístic de cada centre.

En el curs 2016-2017, de manera experimental, ja es van posar en funcionament les convocatòries esmentades que ara s'han ampliat per abraçar tot el període de vigència del pla quadriennal, i s'han fet noves convocatòries per incidir en totes les línies estratègiques, per exemple:

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat i de la directora de l'Institut Balear de la Dona de dia 15 de febrer de 2017 per la qual es convoquen els centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments no universitaris de les Illes Balears a participar en el programa "Cap a la coeducació als centres educatius" per al curs 2017-2018*

Els objectius que es volen aconseguir amb aquesta convocatòria tenen a veure amb el fet de proporcionar eines didàctiques i metodològiques que promoguin la igualtat, desencadenar processos d'ensenyament i aprenentatge col·laboratius per afavorir la inclusió, treballar l'educació afectivosexual als centres educatius per educar en contra de la violència de gènere i impulsar el treball en equip i la creació d'una xarxa de centres per afavorir l'intercanvi d'experiències i recursos.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 10 de març de 2017 per la qual es convoquen els centres educatius sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments no universitaris a participar en el Pla integral d'impuls de les capacitats emprenedores (ICAPE) per al curs 2017-2018*

Aquesta convocatòria amplia el nombre de programes convocats per al curs 2016-2017 i estableix nous programes destinats a l'educació primària, ESO, la FP bàsica i la FP de grau mitjà.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 29 de març de 2017 per la qual es convoquen els centres docents públics dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat que imparteixen cicles formatius de formació professional de grau mitjà i de grau superior a participar en el Programa de Formació i Transferència d'Impuls a les Competències Socials i Creatives (ICScrea) per al curs 2017-2018*

Els objectius d'aquest programa són fomentar la creativitat i la innovació en la formació professional, impulsar la cooperació entre el professorat i l'alumnat en la posada en pràctica de projectes innovadors, estimular l'aprenentatge basat en projectes i reptes a través de la pràctica i impulsar les competències socials i creatives del professorat per permetre la millora de la pràctica educativa en entorns col·laboratius.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 8 de febrer de 2017 per la qual s'aproven les instruccions per al desenvolupament de programes de formació i transferència en els centres per al foment d'entorns col·laboratius d'aprenentatge adreçats als centres docents de titularitat pública dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat durant el curs 2017-2018*

L'objectiu d'aquest programa és la formació del professorat del centre i de la comunitat educativa per al disseny, la posada en pràctica i l'avaluació d'actuacions que repercuteixin en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, a partir de la formació adreçada al suport per transformar els centres educatius en entorns col·laboratius d'aprenentatge en què participin tots els membres de la comunitat educativa per facilitar la millora del rendiment acadèmic, els processos d'innovació i els models de participació, intervenció i desenvolupament comunitari.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 10 de febrer de 2017 per la qual es convoquen els centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments no universitaris en l'àmbit de l'illa de Mallorca a participar en el programa Aprenentatge Servei a la Serra de Tramuntana per al curs 2017-2018*

Aquest programa, ja implementat en el curs 2016-2017, s'organitza conjuntament amb el Consell de Mallorca i vol promoure la metodologia d'aprenentatge servei dins el currículum dels centres educatius en el marc de la serra de Tramuntana per afavorir l'establiment de xarxes comunitàries amb responsabilitat social amb metodologies competencials d'aprenentatge vinculades a l'entorn i al territori.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 10 d'octubre de 2016 per la qual es convoquen programes formatius en la modalitat de formació per àmbits a distància en el marc del Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020*

Per mitjà d'aquesta convocatòria es fomenta el disseny de programes de formació permanent del professorat en la modalitat de formació per àmbits a distància mitjançant les tecnologies de la

informació i la comunicació i es facilita la transparència per seleccionar les activitats que s'ofereixen mitjançant l'oferta de formació a distància que han d'estar sotmesos a l'avaluació de la comissió de formació del professorat i han d'anar vinculats a una de les línies estratègiques de formació que determina el Pla quadriennal.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 22 de maig de 2017 per la qual es regula la inscripció al Cens d'Entitats Col·laboradores en la formació permanent del professorat*

Amb aquesta resolució s'estableix el procediment per a la inscripció en el Cens, les obligacions de les entitats col·laboradores i la publicitat del Cens, així com el model de sol·licitud per a la inscripció. El Cens pretén facilitar la transparència perquè els docents puguin estar segurs que la formació a la qual s'inscriuen podrà ser reconeguda per l'Administració educativa a efectes retributius i de mèrits.

- *Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 23 de maig de 2017 per la qual s'aproven les instruccions per a la planificació, la realització i el registre d'activitats de formació permanent del professorat organitzades per les conselleries del Govern de les Illes Balears, pels consells insulars o per les seves entitats i organismes*

Amb aquesta Resolució s'estableix el procediment per a l'aprovació de les propostes formatives dels organismes públics i per a la inscripció de les activitats formatives al Registre de Formació del Professorat, així com el protocol per a la gestió de les activitats i els requisits de les convocatòries.

- *Resolució del director general de Planificació, Ordenació i Centres i de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 25 de maig de 2017 per la qual es convoquen cursos d'anglès de preparació per a l'obtenció del certificat dels nivells Avançat i C1 de les escoles oficials d'idiomes, i cursos d'acreditació i actualització en metodologies per a l'aprenentatge d'àrees no lingüístiques en llengües estrangeres dirigits als docents en actiu d'educació infantil, primària, educació secundària obligatòria i postobligatòria i de formació professional, tant de centres públics com de centres privats concertats de les Illes Balears*

Amb aquesta resolució es dona resposta a una de les mesures del Pla quadriennal de formació del professorat en relació amb la formació per a la millora dels processos d'aprenentatge de llengües, des de l'actualització pedagògica i didàctica, en metodologies que vinculin l'aprenentatge amb les situacions de la vida quotidiana, a partir dels projectes lingüístics de cada centre.

Tot aquest desplegament era necessari per dotar de seguretat jurídica i eficàcia el desenvolupament del Pla i fomentar-ne la implementació efectiva que ha de permetre, més endavant, valorar, avaluar i quantificar l'impacte que s'hagi pogut produir en el sistema educatiu i, especialment en la millora de l'èxit educatiu de l'alumnat.

4. DADES RELATIVES A LA IMPLEMENTACIÓ DEL PLA QUADRIENNAL 2016-2020 EN EL PRIMER CURS DE VIGÈNCIA

El primer curs d'implementació del Pla quadriennal ha estat el 2016-2017, tot i que de manera experimental ja havien començat en el curs anterior alguns dels programes esmentats per tal de poder analitzar-ne el funcionament i corregir-ne les disfuncions que es poguessin produir. La participació dels centres i dels docents en el primer curs de vigència ha estat la següent:

4.1. Formació en centres educatius del curs 2016-2017

En el primer any de vigència del Pla quadriennal s'han fet **341** programes de formació i transferència que han representat el 51,25% de tota la formació dels docents, distribuïts en els programes següents:

- 28* programes de formació per als centres dels plans d'innovació
- 272* programes de formació en els centres
- 41* programes de formació intercentres

Cadascun dels programes que s'han dut a terme correspon a una de les vuit línies estratègiques:

QUADRE 1. FORMACIONS PER LÍNIES ESTRATÈGIQUES

Línia estratègica	Formacions
1. Metodologies d'aprenentatge	190
2. Convivència i educació emocional	51
3. Gestió d'equips i coordinació docent	3
4. Educació inclusiva	9
5. Millora de les competències lingüístiques	24
6. TIC i competència digital	14
7. Actualització científica, tècnica i de col·lectius específics	49
8. Comunitat educativa d'aprenentatge	1
Total	341

Font: SFP

QUADRE 2. CENTRES IMPLICATS: 385. PER TIPUS DE CENTRE

Típus	Nombre	Percentatge respecte al total de centres amb formació en centres	Total de centres d'aquesta tipologia	Percentatge respecte al total de centres d'aquesta tipologia
CEIP i CP	181	46,77	217	83,41
IES	60	15,5	71	84,51
CC	30	7,75	93	32,26
Infantil	60	15,5	199	30,15
CEPA	16	4,65	18	88,89
Altres	16	4,14	75	21,33

Típus	Nombre	Percentatge respecte al total de centres amb formació en centres	Total de centres d'aquesta tipologia	Percentatge respecte al total de centres d'aquesta tipologia
EOI	5	1,29	10	50,00
EOEP i EAP	15	3,88	23	65,22
CIFP	2	0,52	6	33,33

Font: SFP

**QUADRE 3. NOMBRE DE DOCENTS ADMESOS EN AQUEST TIPUS DE FORMACIÓ: 5.983
(UN 65% DE TOTS ELS DOCENTS EN LA TOTALITAT DE LES FORMACIONS)
PER TIPUS DE CENTRE ON EXERCIXEN**

Típus	Nombre	Percentatge
CEIP i CP	3.231	54
IES	1.521	25,42
CC	429	7,17
Infantil	340	5,68
CEPA	164	2,74
Altres	158	2,63
EOI	53	0,89
EOEP i EAP	51	0,85
CIFP	36	0,6

Font: SFP

Els programes han representant un total de **9.285** hores de formació (53% de tota la formació feta).

QUADRE 4. COMPARATIVA PER CURSOS ESCOLARS

Comparativa per cursos	N. de centres	Hores	Docents
Formació centres 2016-2017	385	9.285	5.983
Formació centres 2015-2016	306	5.684	5.074
Formació centres 2014-2015	152	2.195	2.839
Formació centres 2013-2014	67	1.282	708

Font: SFP

4.2. Altres modalitats

La formació en centres no és la modalitat exclusiva del Pla quadriennal de formació, sinó que s'ha ampliat la formació per a l'actualització científica, tècnica i pedagògica del professorat, tant la destinada al professorat que ha d'assumir noves funcions (funció directiva, acreditació en metodologies de llengües estrangeres, assessories de formació) com la formació per temes o àmbits d'àrees curriculars o d'intervenció educativa, a més d'activitats puntuals de formació (congressos, jornades, etc.). La novetat és que aquest tipus de formació també ha d'anar lligada a activitats de transferència a la pràctica educativa. Les entitats col·laboradores poden homologar programes formatius d'aquestes modalitats.

QUADRE 5. ALTRES MODALITATS

	Formació especialitzada	Formació per àmbits	Activitats puntuals de formació
Formacions	13	534	37
Hores	918	9.258	406
Docents	725	10.382	2.091

Font: SFP

QUADRE 6. FORMACIONS PER ÀMBITS PER LÍNIES ESTRATÈGIQUES

Línia estratègica	Formacions
1. Metodologies d'aprenentatge	84
2. Convivència i educació emocional	94
3. Gestió d'equips i coordinació docent	12
4. Educació inclusiva	61
5. Millora de les competències lingüístiques	59
6. TIC i competència digital	62
7. Actualització científica, tècnica i de col·lectius específics	160
8. Comunitat educativa d'aprenentatge	2
Total	534

Font: SFP

QUADRE 7. : FORMACIÓ ORGANITZADA PER ENTITATS COL·LABORADORES

Formacions	400
Hores	6.744
Docents	7.499

Font: SFP

4.3. Programes d'experiència formativa

Aquests programes inclouen estades en empreses per al professorat de formació professional, tutorització d'alumnes universitaris en pràctiques i projectes de recerca, i combinen la formació teòrica i la pràctica relacionada amb el programa escollit.

Nombre de participants: 37

Nombre d'hores: 2.249

4.4. L'activitat dels centres de professorat

En el decurs dels últims anys els centres de professorat han esdevingut espais de referència en la formació permanent del professorat per a la promoció del desenvolupament professional dels docents. L'expansió de nous coneixements tecnològics, la irrupció de noves pedagogies actives i experiencials, el progrés de les disciplines humanístiques i l'evolució dels paradigmes de les

metodologies didàctiques juntament amb la diversitat creixent de l'alumnat, fan que la tasca docent sigui cada cop més complexa.

Amb la finalitat que els centres de professorat puguin respondre adequadament a les necessitats actuals i optimitzar les seves funcions com a agents de l'estructura organitzativa de la formació permanent del professorat, incloent-hi noves àrees, i proveir-los de les eines i els procediments adients per facilitar-ne el treball de manera més eficient, es van regular alguns aspectes relatius als seus òrgans de govern, a les assessories, a l'organització i el funcionament i a la coordinació del conjunt de la xarxa de centres de professorat.

El nou escenari ha fomentat que els centres de professorat es replantegin les actuacions que desenvolupen i els models formatius que cal emprendre. Han apostat decididament per una formació del professorat en els mateixos centres educatius definida des de la concreció de les seves necessitats educatives. En aquest sentit, la figura dels assessors i les assessores de formació recau en persones que acompanyen els processos i ajuden a avaluar l'impacte de la formació en el mateix centre educatiu. Això facilita l'experimentació en diversos centres de programes de formació permanent rigorosos que consideren la innovació metodològica com l'eina fonamental per a l'aprenentatge per competències bàsiques a l'aula. A més, es promou la creació d'equips i xarxes educatives que puguin generalitzar propostes innovadores, materials nous i metodologies específiques que impulsin la cooperació i contribueixin a incrementar la qualitat educativa.

QUADRE 8. FORMACIÓ TOTAL DELS CENTRES DE PROFESSORAT EL CURS 2016-2017

CEP	Formacions 2016-2017	Nombre de participants	Nombre d'hores
CEP de Palma	140	2.942	4.035
CEP de Menorca	76	2.330	1.433
CEP d'Eivissa	50	1.483	1.194
CEP de Manacor	67	1.734	1.728
CEP d'Inca	77	2.065	1.854
CEP de Formentera	20	413	287
TOTAL	430	10.967	10.531

Font: SFP

QUADRE 9. FORMACIÓ EN CENTRES ASSESSORADA PELS CENTRES DE PROFESSORAT EL CURS 2016-2017

CEP	Formacions 2016-2017	Nombre de participants	Nombre d'hores
CEP de Palma	108	1.977	3.353
CEP de Menorca	43	881	946
CEP d'Eivissa	35	790	900
CEP de Manacor	53	1.139	1.466
CEP d'Inca	54	1.153	1.442
CEP de Formentera	6	106	145
TOTAL	299	6.046	8.252

Font: SFP

QUADRE 10. FORMACIÓ PER ÀMBITS ORGANITZADA PELS CENTRES DE PROFESSORAT EL CURS 2016-2017

CEP	Formacions 2016-2017	Nombre de participants	Nombre d'hores
CEP de Palma	31	965	672
CEP de Menorca	30	988	461
CEP d'Eivissa	12	344	270
CEP de Manacor	12	376	258
CEP d'Inca	19	749	374
CEP de Formentera	12	218	122
TOTAL	116	3.640	2.157

Font: SFP

QUADRE 11. ACTIVITATS PUNTUALS DE FORMACIÓ ORGANITZADES PELS CENTRES DE PROFESSORAT EL CURS 2016-2017

CEP	Formacions 2016-2017	Nombre de participants	Nombre d'hores
CEP de Palma	1	0	10
CEP de Menorca	3	461	26
CEP d'Eivissa	3	349	34
CEP de Manacor	4	219	24
CEP d'Inca	4	163	38
CEP de Formentera	2	89	20
TOTAL	17	1.281	152

Font: SFP

5. CONCLUSIONS

La implementació del Pla quadriennal de formació en el primer any de vigència permet preveure la generació d'una nova cultura de formació que pugui donar resposta a les necessitats educatives i millori les competències professionals dels docents, per tal de contribuir al desenvolupament d'un ensenyament de qualitat i d'equitat que faci possible una educació que formi un alumnat competent per a la societat en què li ha tocat viure, dissenyant una formació per als docents actualitzada i adaptada als canvis que reclama l'educació del segle XXI.

Amb tot, cal establir procediments d'avaluació concrets per assegurar la transferibilitat a les aules dels programes formatius i analitzar l'impacte del Pla quadriennal de formació en la millora dels resultats de l'alumnat.

També caldrà analitzar les línies estratègiques menys sol·licitades pels centres educatius per garantir que els programes abracin el conjunt dels elements que estableix el Pla quadriennal i especialment el coneixement i la pràctica de metodologies innovadores d'aprenentatge, l'aplicació de recursos per

millorar la convivència des de mirades inclusives i el clima de l'aula, la millora en metodologies per a l'aprenentatge de llengües, la integració de les tecnologies d'informació i comunicació i l'adopció d'estratègies per fomentar els entorns col·laboratius d'aprenentatge. Per això, pot ser que sigui necessari ampliar les convocatòries de programes de formació en centres per potenciar alguna de les línies.

Ha de constituir una exigència de l'Administració educativa facilitar que els docents se sentin agents transformadors, crítics, que reflexionin sobre les pròpies pràctiques i es qüestionin les estructures institucionals en què fan feina per tal de dur endavant actuacions que repercuteixin en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

Passat, present i futur de les EOI de Balears

Maria Antònia Bernat

Virginia García

Maria J. Hidalgo

Rafael Monreal

Glòria Pascual

Misael Ruiz

Maria Lluïcia Vanrell

L'objectiu d'aquest article és analitzar la situació actual de les Escoles Oficials d'Idiomes de les Illes Balears, partint d'una descripció de la seva història, seguint amb un estudi de l'estat present i acabant amb una mirada cap al futur per plantejar nous reptes.

I. HISTÒRIA DE LES EOI A ESPANYA

La Primera EOI de l'Estat es va crear l'any 1911 a Madrid amb el nom d'*Escuela Central de Idiomas*. En els seus començaments s'hi impartien francès, anglès i alemany, però aviat s'hi afegiren espanyol per a estrangers, àrab, portuguès, italià i esperanto, que s'oferia de manera gratuïta. Els ensenyaments s'organitzaren en quatre cursos: durant el primer s'impartia vocabulari i fonètica, durant el segon i tercer, gramàtica i l'últim curs, que es deia d'ampliació, estava destinat a l'especialització per a les diferents professions. La Reial Ordre d'1 de gener de 2011¹ estableix que la metodologia havia de ser "directa", que la ràtio per grup no podia excedir els 30 alumnes, que el personal docent estaria format per professors espanyols i estrangers i que al centre s'hi havien d'organitzar amb la major freqüència possible conferències sobre usos, costums, art i ciència dels idiomes que a l'escola s'hi impartien.

Llavors les classes duraven 55 minuts i eren diàries fins als anys quaranta, moment en què es varen començar a oferir classes alternes. Només es realitzava un examen, que l'alumne "solicitava sufrir" mitjançant una instància al director de l'escola al final dels quatre cursos acadèmics i amb el qual s'obtenia el Certificat d'Aptitud. Ja llavors hi havia també alumnes lliures. Per a tots ells la prova, que comptava només amb una sola convocatòria al maig, consistia d'una part escrita, de caràcter eliminatori, en què s'havia d'escriure un dictat i una redacció. Seguidament, en cas de superar-la, es passava a la part de traducció (directa i inversa) i a una conversa amb un tribunal. A la correcció dels exercicis escrits, el professor tenia en compte el nombre d'errors, que s'anotava al peu del full d'examen.²

Fins a l'any 1966 no començà a haver-hi escoles d'idiomes a altres indrets. Els tres primers centres fora de la capital varen ser València, Barcelona i Bilbao. A partir d'aquell moment, una xarxa d'escoles es començà a estendre per tot el territori nacional fins arribar al 1986 a la nostra comunitat amb la creació de l'EOI de Palma.

Els objectius en el moment de la creació de la *Escuela Central de Idiomas* eren convertir aquest centre en una institució per a tots, independentment de l'edat, sexe o professió dels alumnes, que els seus ensenyaments es poguessin compaginar amb la jornada laboral i que s'hi formassin futurs professors de llengües vives.

¹ Anuari Legislatiu d'Instrucció Pública corresponent a 1911. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública, 1911. Real Orden del 1º de enero de 1911. Disponible a: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1911/002/A00041-00041.pdf>

² Escuelas Oficiales de Idiomas, 100 años: 1911-2011. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas de Madrid - Jesús Maestro, 2011, pàg 29, 30

Aquells primers objectius ja marcaven el camí seguit durant més d'un segle, d'aquests centres únics a Europa amb vocació de servei a la societat. Així com comenta Pilar Mantilla al pròleg del llibre que va editar l'EOI de Jesús Maestro en commemoració del centenari de la creació de la primera EOI, "les EOI es caracteritzen per ser centres absolutament innovadors en la seva concepció i objectius, per ser un indret de trobada de cultures i un lloc en el què des del principi es compliren els objectius que ara planteja la Unió Europea en les seves polítiques lingüístiques com a símbol de modernitat."³

2. HISTÒRIA DE LES EOI A LES BALEARS

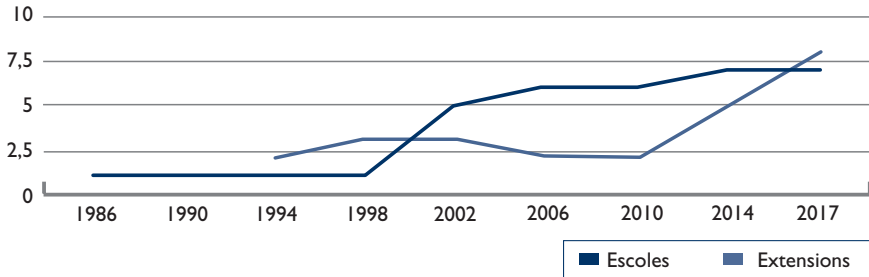
Al 1986, any en què es va crear l'EOI de Palma, hi havia a tot el territori nacional 24 escoles oficials d'idiomes. Un any després aquesta xifra va passar a ser de 43. Així doncs, l'obertura de la primera EOI de Balears coincideix amb el període de màxima expansió de creació d'aquests centres. Així mateix, coincideix en el temps amb l'ampliació arreu de l'Estat de l'oferta d'idiomes a les EOI, al 1985, de les tres llengües autònòmiques: el català, el basc i el gallec.

A la següent taula s'exposa l'ordre de creació de les diferents escoles i extensions de nostra comunitat:

	CREACIÓ ESCOLA	CREACIÓ EXTENSIÓ
1986	Palma	
1994		Eivissa Maó
1998		Manacor
1999	Eivissa	Formentera
	Maó	Ciutadella
		Inca
2001		Calvià
2002	Manacor	
	Inca	
2005	Calvià	
2013		Palma: IES Emili Darder; IES Arxiduc Lluís Salvador; IES Joan Maria Thomàs; IES Ses Estacions
2014	Ciutadella	
2016		Sant Antoni de Portmany
2016		Alcúdia
2017		Capdepera

³ Escuelas Oficiales de Idiomas, 100 años: 1911-2011. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas de Madrid - Jesús Maestro, 2011, pàg 11

GRÀFIC I: EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'EOI I EXTENSIONS



3. DESCRIPCIÓ DE LES EOI DE BALEARS

EOI de Palma

Aquesta Escola es va crear per Reial Decret 1837/1986 de 22 d'agost (BOE 240 de 07-10-86). L'any de la seva creació s'hi va impartir anglès i francès. L'any 1987 s'hi van afegir alemany i català. L'any 1992, espanyol per a estrangers. L'any 1999 s'hi afegí àrab, italià i rus i finalment l'any 2010, xinès. A part d'aquests idiomes, també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*).

L'EOI de Palma ha canviat diverses vegades d'ubicació. El curs 1986-87, l'escola es trobava a l'actual Centre de Professors, al carrer Gregorio Marañón, s/n. 07007 Palma. Del curs 1987-88 al curs 1992-93 va ser a l'actual IES Emili Darder, al carrer Salvador Dalí, 3. 07011 Palma; i a partir del curs 1993-94 té seu pròpia al carrer d'Aragó, 59. 07005 Palma. Aquest centre ha anat creixent fins a tenir extensions a quatre instituts de la ciutat de Palma.

EOI d'Eivissa

L'any 1994 es crea com a extensió de l'EOI de Palma, però es converteix en escola independent al 1999 mitjançant el Decret 30/1999 de 26 de març (BOIB 44 de 08-04-1999).

S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès, català, espanyol com a llengua estrangera, francès, italià i rus, i també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*).

L'escola està ubicada a les instal·lacions de l'IES Sa Blanca Dona, a la carretera Eivissa- Sant Antoni, km 1.2 07800 Eivissa.

També té una extensió a Formentera des de 1999, creada per Resolució del Conseller d'Educació (BOCAIB 75 de 10-06-1999) i ubicada dins l'IES Marc Ferrer, a l'Avinguda 8 d'agost s/n. 07860. Sant Francesc de Formentera. S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès i italià.

Així mateix, l'EOI d'Eivissa actualment també té una ampliació a Sant Antoni de Portmany, a l'IES Sa Serra, camí finca can Nicolau des Molí, s/n, on s'imparteixen els idiomes alemany i anglès.

EOI de Maó

L'any 1994 es crea com a extensió de l'EOI de Palma i es converteix en centre independent al 1999 per Decret 30/1999 de 26 de març (BOIB 44 de 08-04-1999). S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès, català, francès i italià. A part d'aquests idiomes també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*). L'escola es troba al carrer Francesc Andreu, 2. 07702 Maó, a les instal·lacions de l'IES Cap de Llevant.

EOI de Manacor

L'any 1998 es crea com a extensió de l'EOI de Palma per Resolució del Conseller d'Educació (BOCAIB 87 de 04-07-1998), i l'any 2002 esdevé centre independent per Decret 50/2002 de 5 d'abril (BOIB 44 de 11-04-2002). S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès, francès i italià. A part d'aquests idiomes també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*). L'escola es troba a la Ronda de l'Institut s/n, 07500 Manacor, a les instal·lacions de l'IES Mossèn Alcover. Actualment l'EOI de Manacor compta amb un aulari en horari de matí al CEPA Llevant i una extensió a Capdepera, a les instal·lacions de l'ES Capdepera.

EOI d'Inca

L'any 1999 es crea com a extensió de l'EOI de Palma per Resolució del Conseller d'Educació (BOCAIB 75 de 10-06-1999) i és escola independent des del 2002 per Decret 49/2002 de 5 d'abril (BOIB 44 de 11-04-2002). S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès, català i francès. A part d'aquests idiomes també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*). L'escola es troba al carrer Joan Miró, 22, 07300 Inca, a les instal·lacions de l'IES Pau Casesnoves. Actualment té una extensió a Alcúdia, a les instal·lacions de l'IES Alcúdia, a l carrer Antoni Maria Alcover, s/n, Platja d'Alcúdia.

EOI de Calvià

L'any 2001 es crea com a extensió de l'EOI de Palma per Ordre del Conseller d'Educació de 23 d'abril de 2001 (BOIB 59 de 17-05-2001) i esdevé independent al 2005 per Ordre del Conseller d'Educació de 27-05-2005 (BOIB 88 de 09-08-2005). S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès i català. L'escola es troba al carrer de l'Arquitecte Francesc Cases s/n, a les instal·lacions de l'IES Bendinat.

EOI de Ciutadella

L'any 1999 es crea com extensió de l'EOI de Maó per Resolució del Conseller d'Educació (BOCAIB 75 de 10-06-1999) i esdevé independent al 2014 per Decret 17/2014 de 28 de març (BOIB 43 de 29-03-2014). S'hi imparteixen els idiomes alemany, anglès i francès. A part d'aquests idiomes també s'hi imparteix anglès en la modalitat a distància (*That's English*). L'escola es troba al carrer Mallorca, 67 a Ciutadella.

QUADRE 1. IDIOMES QUE S'OFEREIXEN A LES DIFERENTS EOI DE BALEARS: CURS 2016-17

	Alemany	Anglès	Àrab	Català	Espanyol	Francès	Italià	Rus	Xinès
Palma	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inca	X	X		X		X			
Manacor	X	X				X	X		
Calvià	X	X		X					
Eivissa	X	X		X	X	X	X	X	
Formentera	X	X					X		
Maó	X	X		X		X	X		
Ciutadella	X	X				X			

QUADRE 2. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT PER MODALITATS I ESCOLES: CURS 2016-17

	Alumnat presencial	Alumnat a distància	Alumnat lliure	Alumnat d'EOIES	TOTAL
Palma	6494	605	1478	902	9.479
Inca	1175	101	287	451	2.014
Manacor	840	49	196	248	1.333
Calvià	923	--	101	107	1.131
Eivissa	1271	45	282	135	1.733
Formentera	192	--	--	10	202
Maó	579	38	243	193	1.053
Ciutadella	427	27	95	145	694
TOTAL	11.914	865	2.684	2.191	17.654

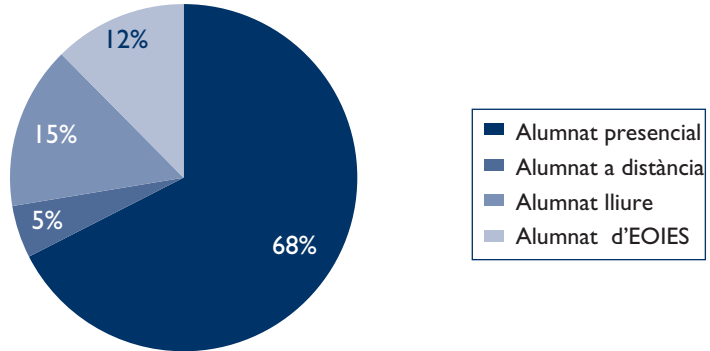
Font: secretaries de les EOI de Balears

QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES PRESENCIALS PER IDIOMES: CURS 2016-17

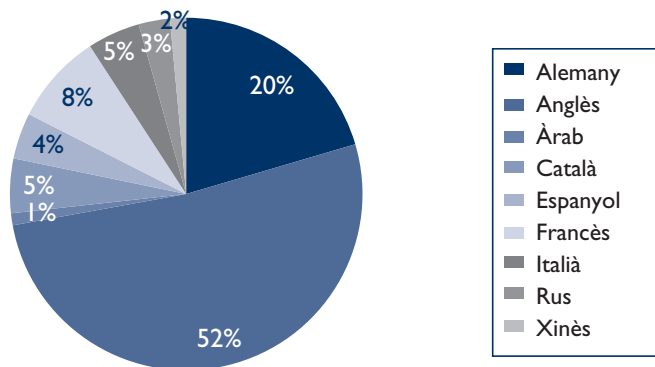
	Alemany	Anglès	Àrab	Català	Espanyol	Francès	Italià	Rus	Xinès
Palma	706	4508	86	168	264	258	198	190	116
Inca	172	712	--	12	--	71	--	--	--
Manacor	237	516	--	--	--	72	15	--	--
Calvià	212	608	--	103	--	--	--	--	--
Eivissa	152	717	--	75	68	99	79	35	--
Formentera	11	133	--	--	--	--	48	--	--
Maó	66	377	--	34	--	63	39	--	--
Ciutadella	48	287	--	--	--	92	--	--	--
TOTAL	1604	4057	86	392	332	655	379	225	116

Font: secretaries de les EOI de Balears

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT PER MODALITATS



GRÀFIC 3: ALUMNAT PRESENCIAL PER IDIOMES: CURS 2016-2017

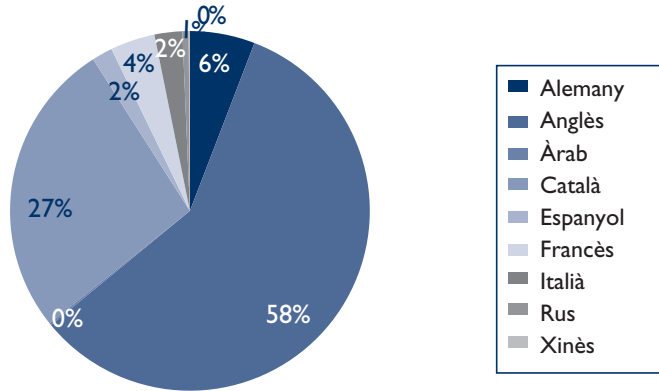


QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES LLIURES PER IDIOMES: CURS 2016-17

	Alemany	Anglès	Àrab	Català	Espanyol	Francès	Italià	Rus	Xinès
Palma	94	750	5	453	44	65	48	15	3
Inca	20	185	--	73	--	9	--	--	--
Manacor	13	171	--	--	--	6	6	--	--
Calvià	5	50	--	46	--	--	--	--	--
Eivissa	12	166	--	80	6	9	9	0	--
Formentera	0	5	--	--	--	--	1	--	--
Maó	10	150	--	66	--	14	3	--	--
Ciutadella	3	87	--	--	--	5	--	--	--
TOTAL	157	1564	5	718	50	108	67	15	3

Font: secretaries de les EOI de Balears

GRÀFIC 4: ALUMNAT LLIURE PER IDIOMES: CURS 2016-2017



4. MARC NORMATIU: ELS DIFERENTS PLANS D'ESTUDIS DES DE 1986

‘El pla d’estudis vigent quan es va crear la primera EOI de les Illes Balears l’any 1986 era el de la Reial Ordre de 14 d’octubre de 1930 d’aprovació del Reglament Orgànic de Règim Interior de l’Escola Central d’Idiomes⁴ (actual EOI Jesús Maestro a Madrid), que contemplava quatre cursos i un examen de Certificat d’Aptitud.

Encara que l’anomenada Llei d’Escoles, la Llei 29/1981 de classificació de les Escoles Oficials d’Idiomes i ampliació de les plantilles del seu professorat,⁵ es va publicar a principis dels vuitanta, no va ser fins l’any 1988 que es publicà el Reial Decret 967/1988⁶ pel qual s’implantà un nou pla d’estudis. La Llei de les Escoles establia que els ensenyaments que s’impartien a les EOI tenien la consideració d’ensenyaments especialitzats, conforme a l’article 46 de la Llei d’educació vigent en el moment, la Llei General d’Educació, i que els ensenyaments d’idiomes de les EOI es desenvoluparien en dos nivells: primer i segon nivell. Amb el Reial Decret 967/1988 el pla d’estudis del primer nivell (el segon nivell no es va arribar a desenvolupar mai) va quedar articulats en dos cicles: l’elemental, amb una durada de tres cursos, i el superior, de dos anys acadèmics de durada, després del qual i superat l’examen, s’obtenia el Certificat d’Aptitud.

⁴ Disponible a: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1930/292/A00380-00383.pdf>

⁵ Llei 29/1981, de 24 de juny (BOE 169 de 16 de juliol), de classificació de les Escoles Oficials d’Idiomes i ampliació de les plantilles del seu professorat

⁶ Reial Decret 967/1988, de 2 de setembre (BOE 218 de 10 de setembre) pel qual s’ordenen els ensenyaments corresponents al Primer Nivell dels ensenyaments especialitzats d’idiomes

A la dècada dels noranta amb l'aprovació de la LOGSE⁷, les EOI entraren dins el sistema educatiu amb el nom d' "ensenyaments de règim especial", juntament amb els ensenyaments artístics.

El pla d'estudis vigent arribà amb la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, la LOE⁸, que ordenà els ensenyaments d'idiomes de règim especial en tres nivells: nivell bàsic, nivell intermedi i nivell avançat. Amb aquesta llei i el seu desplegament (Reial Decret 1629/2006⁹ que establia les equivalències entre els ensenyaments regulats pel RD 967/1988, els regulats pel RD 944/2003¹⁰ i els ensenyaments als que es referia el present Reial Decret) les EOI han experimentat un procés d'adaptació a les noves demandes sorgides després de l'aparició del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües. També al Reial Decret 1629/2006 s'establí que les EOI poden organitzar i impartir cursos especialitzats per al perfeccionament de competències de tots els nivells i dels nivells C1 i C2.

La implantació del pla d'estudis vigent començà el curs 2007-8 amb els cursos de bàsic i intermedi. L'any següent s'hi afegí el nivell avançat i finalment el curs 2009-10 les EOI de Balears varen ser les primeres de tot l'Estat en impartir el nivell C1 i al curs següent el C2. A Balears el pla d'estudis actual consta, doncs, de vuit cursos.

La Llei Orgànica 8/2013 per a la millora de la qualitat educativa, la LOMCE¹¹ va introduir una nova organització dels nivells amb la denominació de nivell bàsic (nivells A), nivell intermedi (nivells B) i nivell avançat (nivells C). Així doncs, properament es reestructurarà novament el pla d'estudis, encara que es tractarà només d'un canvi en la denominació dels cursos.

5. OFERTA D'ESTUDIS I IDIOMES: PASSAT I SITUACIÓ ACTUAL

Les diferents modalitats d'ensenyament s'han anat incorporant a l'oferta educativa de manera progressiva. Flexibilitzar i adaptar les modalitats existents a la realitat i demanda social constitueix un objectiu comú a les escoles a curt i mig termini. Les modalitats d'ensenyament a les EOI són les següents.

Modalitat presencial: L'alumnat oficial presencial assisteix regularment a classe un total de 4 hores i mitja setmanals (dos dies a la setmana i un divendres al mes) durant el curs escolar (d'octubre a juny). Per obtenir plaça en aquesta modalitat cal fer una preinscripció. Hi ha dues convocatòries d'exàmens: maig - juny i setembre. En el cas de l'idioma català, els cursos presencials d'intermedi i avançat s'imparteixen de manera quadrimestral. Els cursos presencials es poden impartir de manera intensiva.

⁷ Llei 14/1990, de 3 d'octubre (BOE de 4 d'octubre) d'Ordenació del Sistema Educatiu

⁸ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig (BOE 106 de 4 de maig) d'Educació

⁹ Reial Decret 1629/2006 de 29 de desembre (BOE 4 de 04 de gener de 2007)

¹⁰ Reial Decret 944/2003 de 18 de juliol (BOE 182 de 31 de juliol), que estableix l'estructura dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació

¹¹ Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre (BOE 295 de 10 de desembre) per a la millora de la qualitat educativa

Modalitat lliure: Aquesta modalitat està destinada a les persones que ja tenen un nivell determinat de llengua i volen obtenir la certificació del domini de l'idioma. Les convocatòries d'examen són les mateixes que les de la modalitat presencial.

Modalitat d'anglès a distància: El programa *That's English!* és un curs creat per el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte i que imparteixen les escoles oficials d'idiomes. És oficial i s'ajusta al Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües. Està orientat a aquelles persones que no poden assistir als cursos oficials presencials d'anglès. L'alumnat pot assistir a les tutories setmanals, on es treballen sobretot l'expressió escrita i oral. El programa facilita tot el material necessari per seguir el curs de forma autònoma. Un cop superat el curs s'obté la mateixa certificació que en la modalitat presencial.

EOIES: És un programa destinat a alumnes (a partir de 14 anys) de 3r i 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat dels idiomes alemany i francès, i alumnes (a partir de 16 anys) de 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat de l'idioma anglès. En les seves hores habituals de classe de l'idioma corresponent i amb els seus propis professors, els alumnes practiquen les diferents destreses i es familiaritzen amb els formats de les proves per ser avaluats segons les formes, criteris i nivells de l'ensenyament que s'imparteix a les EOI. La finalitat és obtenir els certificats de nivells oficials. En aquest programa hi poden participar els centres educatius públics i concertats que depenen de la Conselleria d'Educació i Universitat d'acord a la convocatòria anual.

Cursos específics: Són cursos per a l'actualització de coneixement d'idiomes i per a la formació dels docents i d'altres col·lectius professionals. També s'inclouen en aquesta modalitat els cursos especialitzats per al perfeccionament de competències en idiomes.

Sovint s'estableixen programes de col·laboració entre la Conselleria i el Ministeri, entre diferents Conselleries o entre diferents Direccions Generals. Fruit d'aquestes col·laboracions s'han establert diversos programes, entre els quals es troben els cursos específics d'anglès dins el marc dels convenis entre el MEPSYD i la Conselleria d'Educació i Cultura adreçats a joves de 18 a 30 anys, que es van dur a terme els cursos escolars 2009-2010 i 2010-2011.

Una altra col·laboració destacada és la formació específica en idiomes per part de les escoles oficials d'idiomes dirigida als docents. Durant el curs 2012-2013 la Direcció General de Planificació, Infraestructures Educatives i Recursos Humans va impulsar els cursos d'assessorament de pràctica oral dins l'aula en l'àmbit científic i l'àmbit humanitari i els cursos de preparació de les destreses per a l'obtenció del nivell avançat, intermedi i bàsic. Durant el curs 2013-2014 es va realitzar una col·laboració amb el SOIB amb cursos específics destinats a l'obtenció d'acreditacions oficials de les escoles oficials d'idiomes dirigides a treballadors i treballadores desocupats. Durant el curs 2014-2015, a l'oferta específica per a docents, s'hi varen incloure els cursos I d'anglès, és a dir, cursos generals d'anglès de nivell avançat I, intermedi I i bàsic I. També s'hi va incloure la modalitat de cursos intensius. El curs 2016-2017 l'oferta específica als docents, impulsada per la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, i la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat, s'ha centrat en la preparació per a l'obtenció del certificat dels nivells avançat 2 i C1. Per al curs 2017-2018 està previst mantenir la formació específica als docents centrada en els nivells avançat 2 i C1 i introduir-hi la modalitat semipresencial.

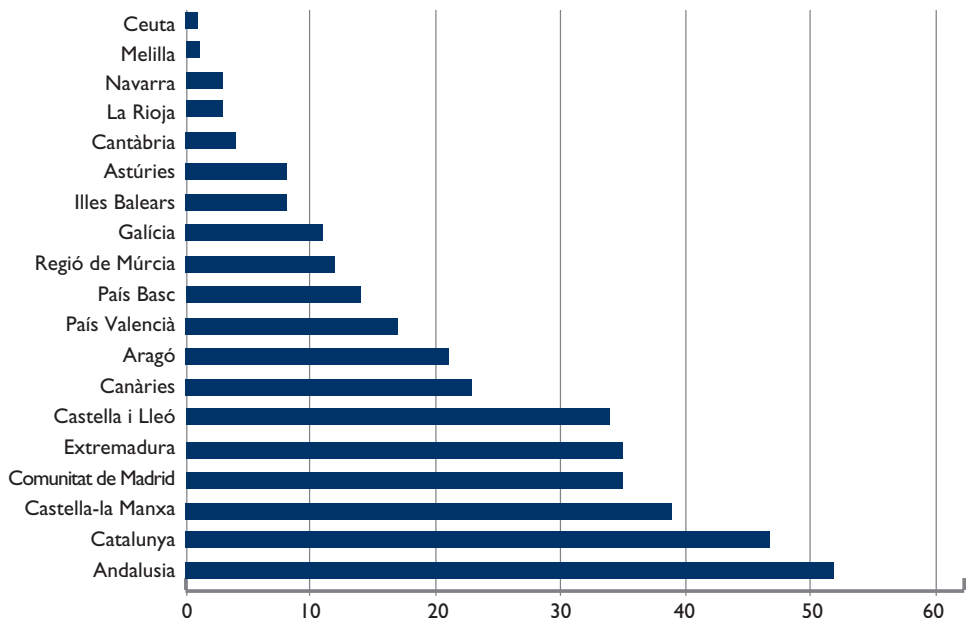
6. COMPARATIVES AMB ALTRES COMUNITATS AUTÒNOMES

En aquest apartat compararem la situació de les EOI arreu de l'Estat espanyol, partint de les dades del MECD publicades pel *Consejo Escolar del Estado* en el seu informe anual 2016 (la majoria de dades estadístiques d'aquest informe es refereixen al curs 2014-15), per tal de veure què ens diferencia i quines particularitats creiem que s'han de destacar en aquesta comparativa entre les diferents comunitats autònomes.

7. NOMBRE D'ESCOLES PER COMUNITAT

El nombre total de centres i extensions és de 368. Totes les comunitats autònomes compten amb escoles oficials d'idiomes, de les quals podem destacar amb major nombre de centres: Andalusia (52 centres), Catalunya (47 centres), Castella la Manxa (39 centres), Comunitat de Madrid (35 centres) i Castella-Lleó (34 centres). Les Illes Balears ocupem la 13a posició, com podem observar en el següent gràfic:

GRÀFIC 5: NOMBRE D'ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES. CURS 2014-2015



Font: <http://intic.educacion.es/cee/informe2016/116b355.pdf>

En referència a la distribució del professorat per comunitats, cal destacar que més de la meitat del total, el 56,3%, es distribueix entre quatre comunitats: Catalunya (20,9%), Andalusia (14,1%), Comunitat de Madrid (11,5%) i la Comunitat Valenciana (9,8%).

8. ALUMNAT MATRICULAT ALS DIFERENTS IDIOMES

Les EOI contribueixen de forma notòria en la formació de la població en llengües. Durant el curs 2014/15 el nombre total d'alumnat matriculat era de 499.198, distribuït de la següent manera: 214.600 al nivell bàsic, 170.837 al nivell intermedi, 97.532 al nivell avançat i 16.229 entre els nivells C1 i C2.

Com queda il·lustrat a la següent gràfica, l'anglès és, amb diferència, l'idioma més estudiat (65,1%), seguit del francès (13,7%), l'alemany (10,1%) i l'italià (3,3%).

**QUADRE 5. ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS D'ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES (EOI)
PER IDIOMA I NIVELL. CURS 2014-2015**

	Nivell Bàsic	Nivell Intermedi	Nivell avançat	Nivell C1	Nivell C2	Total
Anglès presencial	90.955	103.867	68.436	10.549	498	274.305
Anglès a distància	23.151	25.239	2.342	0	0	50.732
Francès	37.415	18.246	11.166	1.399	0	68.226
Alemany	33.884	10.842	5.352	561	0	50.639
Italià	9.875	3.879	2.788	100	0	16.642
Basc	1.995	2.085	2.920	1.851	0	8.851
Espanyol per a estrangers	4.080	2.365	1.718	162	0	8.325
Portuguès	2.871	1.503	1.078	52	0	5.504
Àrab	2.505	539	251	0	0	3.295
Xinès	2.882	577	146	0	0	3.605
Rus	2.595	640	210	0	0	3.445
Valencià	429	351	493	87	423	1.783
Japonès	854	225	54	0	0	1.133
Català	337	172	228	204	248	1.189
Gallec	98	81	210	95	0	484
Grec	209	96	48	0	0	353
Neerlandès	165	54	46	0	0	265
Suec	56	14	23	0	0	93
Danès	40	15	7	0	0	62
Finès	50	9	8	0	0	67
Romanès	41	11	8	0	0	60
Irlandès	7	3	0	0	0	10
No distribuït per idioma	106	24	0	0	0	130
Tots els idiomes	214.600	170.837	97.535	15060	1.169	499.198

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Subdirecció General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura i Deporte.

Per comunitats autònomes, les EOI de la Comunitat Valenciana (14,8%), Andalusia (13,3%), Catalunya (11,2%), Madrid (9,6%) i Galícia (6,8%) van matricular el 55,5% del total de l'alumnat de l'Estat.

Cal destacar el percentatge d'alumnat que finalitza el nivell avançat (38.552): d'aquest total el 34,2% són homes i el 65,8% dones. Cal ressaltar també que d'aquest nombre, el 64,1% és alumnat d'anglès.

QUADRE 6. ESTUDIANTS QUE FINALITZEN ELS ESTUDIS DE NIVELL AVANÇAT EN LES ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES, SEGONS IDIOMA I SEXE. CURS 2013-2014

Llengües	Homes	Dones	Ambdós sexes
Anglès	8.915	15.816	24.731
Francès	1.290	3.057	4.347
Basc	819	1.237	2.056
Valencià	498	1.436	1.934
Alemany	578	1.053	1.631
Italià	404	1.024	1.428
Castellà	195	691	886
Gallec	121	403	524
Portuguès	159	289	448
Català	68	167	235
Rus	35	86	121
Àrab	46	57	103
Xinès	15	25	40
Neerlandès	4	13	17
Grec	6	10	16
Romanès	7	8	15
Japonès	6	4	10
Suec	4	3	7
Danès	1	1	2
Finès	0	1	1
TOTAL	13.171	25.381	38.552

9. ALTRES DADES D'INTERÈS

Seguidament, analitzarem dues comunitats semblants a la nostra quant a nombre d'escoles d'idiomes, Galícia i Astúries, per tal de comparar alguns aspectes d'interès amb les EOI de la nostra comunitat.. A diferència de Balears, el tipus d'oferta de cursos oficials reglats a Galícia contempla a més dels cursos anuals també els cursos quadrimestrals per a tots els idiomes. Es fan de setembre a febrer

(per exemple bàsic I) amb un total de 9 hores a la setmana (el doble que un curs anual), s'examinen al febrer i si aproven, es matriculen i cursen el 2n curs del nivell de febrer a juny.

A Astúries, apart dels cursos oficials reglats, també ofereixen cursos de perfeccionament de destreses comunicatives en idiomes, i cursos d'idiomes per a fins específics destinats a col·lectius professionals i/o socials. Tots aquests cursos poden ser quadrimestrals o anuals. Aquest tipus de cursos també podrien ser realment interessants i adequats a la realitat de les Illes Balears, atès que enriqueixen molt l'oferta d'aprenentatge d'idiomes i s'adapten a la demanda actual de la societat.

La distribució de nivells per anys és la mateixa que a les Illes Balears: nivell bàsic, 2 cursos; nivell intermedi, 2 cursos; nivell avançat, 2 cursos; Nivell C1, 1 curs. Cal assenyalar que el nivell C2 no s'ofereix en aquestes dues comunitats. Igual que a Balears, en alguns idiomes com gallec, espanyol per estrangers o portuguès, els cursos són integrats, cursant cada nivell en un sol curs. I en el cas d'idiomes com xinès, els nivells es cursen en tres cursos.

Les ràtios d'alumnes són de 25 alumnes com a màxim a tots els nivells a Astúries. En canvi, a Galícia arriben fins a 30 alumnes als nivells bàsic i intermedi. La ràtio mínima per formar grup és de 10 alumnes en tots els idiomes a Astúries, mentre que a Galícia el mínim d'alumnes és 15 en els idiomes amb més demanda.

Pel que fa als exàmens, ambdues comunitats tenen proves de certificació unificades, elaborades per una comissió de professors, tal com es fa a la nostra comunitat. Una diferència és que a Galícia els exàmens lliures tenen una sola convocatòria al juny, i una altra diferència és que els exàmens consten només de quatre parts a tots els nivells perquè la gramàtica està integrada dins la comprensió escrita. Aquesta particularitat es troba a una gran majoria d'EOI a tot l'Estat.

El període de preinscripció i matrícula de nous alumnes a Galícia mostra certes diferències amb el procés actual a les Balears: Els alumnes de nivell bàsic fan la preinscripció telemàticament al juny-juliol i seguidament la matrícula al juliol. Així mateix, tenen un nou termini de sol·licitud al setembre i posterior matrícula. En canvi, els alumnes dels altres nivells fan la preinscripció de juny a setembre i les places s'adjudiquen al setembre, en un posterior procés de matrícula. Recordem que a les Balears la preinscripció de nous alumnes té lloc aproximadament a l'abril i la matrícula al juliol. Al setembre s'adjudiquen les darreres vacants.

10. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

A partir de l'anàlisi dels anteriors apartats, el Consell Escolar de l'Estat llança les següents propostes per millorar les EOI:

- S'haurien d'impulsar les EOI com a centres de referència en l'ensenyament d'idiomes. Per aconseguir-ho, caldria ampliar l'oferta formativa, implantar els nivells C a tot l'Estat espanyol i abaratir la matrícula. A més a més, les EOI haurien d'acreditar al professorat per obtenir una habilitació lingüística.

- La demanda d'altres idiomes per part de la població és cada vegada major; ja que el seu domini és una necessitat. Per tant, es recomana augmentar l'oferta en els ensenyaments d'idiomes a les EOI en tots els nivells i aplicar les mesures adients perquè l'alumnat amb alguna discapacitat pugui accedir-hi. A més a més, es suggereix augmentar el nombre de beques i altres ajudes per cursar aquests estudis.
- S'ha de tenir en compte que els ensenyaments d'idiomes són primordials per millorar la formació acadèmica en aquest món globalitzat. Per tant, hi ha un nombre creixent de persones interessades a obtenir una titulació oficial. Per altra banda, Europa promou cada vegada més la mobilitat entre estudiants, i cal saber idiomes. Per aquest motiu, també es recomanen totes les propostes anteriors.

II. COM ENSENYAM, COM AVALUAM?

Tots els estudis de les EOI s'estructuren segons els nivells del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües. La Prova de Certificació és l'examen que els alumnes oficials i els candidats en règim lliure poden realitzar en acabar el segon curs dels nivells bàsic (A2), intermedi (B1) i avançat (B2), i en finalitzar cadascun dels cursos dels nivells C1 i C2.

Aquestes proves de certificació són dissenyades per una comissió d'exàmens creada a tal fi i formada per professorat expert de cada idioma, nomenat per la Conselleria d'Educació i Universitat, amb l'objectiu de garantir la seva validesa i fiabilitat. Es tracta de proves unificades per a totes les EOI de les Balears, i tenen lloc el mateix dia i hora a totes les illes. Les certificacions estan reconegudes arreu de l'Estat espanyol i són les úniques amb caràcter oficial.

En la modalitat de matrícula lliure, hom pot matricular-se (normalment al febrer-març) de qualsevol dels nivells que s'imparteixen de manera oficial. Aquesta modalitat permet realitzar les proves de certificació en les dues convocatòries d'un mateix any acadèmic. A més, tothom s'hi pot matricular en més d'un nivell i/o d'un idioma, sempre i quan els horaris de les proves no coincideixin.

Les proves de certificació dels nivells bàsic, intermedi, avançat, C1 i C2 dels diferents idiomes autoritzats consten d'activitats de comprensió auditiva, comprensió lectora, expressió escrita, expressió oral i ús de la llengua. En el nivell bàsic, l'apartat d'ús de la llengua està inclòs dins la comprensió lectora. En aquest cas, la prova consta de quatre parts en comptes de cinc.

Les hores lectives dels cursos presencials es distribueixen en dos períodes setmanals de 110 minuts cadascun, en horari de matí o de tarda segons la disponibilitat de cada centre, bé els dilluns i dimecres, bé els dimarts i dijous. A més, cada grup ha de realitzar cada mes dos períodes lectius en divendres en l'horari habitual, per tal d'arribar al còmput total de 120 hores de què consta un curs ordinari. En el cas d'idiomes com l'àrab, el rus i el xinès, la durada dels tres nivells és superior a cinc anys. Al conjunt d'hores presencials establertes, l'alumnat ha d'afegir hores d'aprenentatge autònom, per la qual cosa les escoles, amb la finalitat de facilitar aquest aprenentatge, han de disposar dels recursos tecnològics i els espais adients, com ara l'aula multimèdia i la biblioteca.

Els ensenyaments d'idiomes que s'imparteixen a les EOI tenen com a finalitat fomentar el plurilingüisme i capacitar l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació. Aquests ensenyaments sorgeixen d'una opció voluntària o d'una necessitat de formació contínua per a un gran nombre d'aprenents adults, els quals, havent adquirit les competències bàsiques en els ensenyaments de règim general, necessiten adquirir o perfeccionar les seves competències en una o més llengües estrangeres al llarg de la seva vida, tant amb finalitats generals com específiques. Per tant, es parteix d'un model de llengua d'ús on el desenvolupament i l'activació conjunta de competències de tipus general, lingüístiques i sociolingüístiques, pragmàtiques i culturals són bàsics. Així doncs, la metodologia emprada té com a objectiu prioritari el desenvolupament de la competència comunicativa per tal que l'alumnat es pugui manejar amb fluïdesa en l'idioma objecte d'estudi dins cadascun dels àmbits de la vida quotidiana, i que pugui assolir la capacitat de reconèixer i produir un tipus de llenguatge no només correcte sinó també apropiat al context allà on s'ha d'emprar.

L'alumnat ha de ser el principal protagonista de l'aprenentatge. Així doncs, l'enfocament comunicatiu esmentat abans ha de tenir com a eixos fonamentals el foment de la sociabilitat, la interacció entre els alumnes del grup, la seva motivació envers l'aprenentatge i l'exposició permanent a la llengua real. Per tant, no només cal fomentar el treball en grup, en parelles o individual dins l'aula, sinó també l'aprenentatge autònom fora de l'aula. I com a fil conductor de tot aquest procés, el paper del professorat és fonamental. Aquest ha de ser l'acompanyant, estimulador i facilitador a l'hora d'ajudar l'alumne a reflexionar i prendre consciència, i a trobar unes estratègies pròpies per tal de desenvolupar la seva autonomia d'aprenentatge.

Els avanços en l'ús de les TIC durant les darreres dècades han afavorit la proliferació de moltes eines d'aprenentatge autònom: des de blogs i plataformes educatives com Edmodo o l'entorn Moodle (amb programari d'ensenyament assistit per ordinador) a material de suport per al professorat; també per mitjà d'Internet, professorat i alumnat tenen accés a material curricular. És evident que tot plegat ha donat un impuls cap a la modernització del sistema d'ensenyament i mètodes d'aprenentatge de les EOI.

12. UNA MIRADA CAP AL FUTUR

En aquest capítol volem assenyalar alguns aspectes que, des del nostre punt de vista, seria positiu desenvolupar en un futur pròxim. Insistim en la necessitat d'elaborar un pla estratègic, a partir del diagnòstic de la situació actual, per tal que les mesures de millora no siguin conseqüència de la resolució dels problemes que van apareixent cada curs.

I. FLEXIBILITAT

La demanda d'alumnes que volen accedir a les EOI ha disminuït a les Illes Balears durant els últims anys, al igual que a la resta de l'Estat. Encara que hi ha diferents possibles explicacions per a aquesta disminució, sembla clar que les necessitats dels alumnes potencials no sempre coincideixen amb l'oferta actual de les EOI. S'han de prendre en consideració, entre d'altres, les condicions laborals actuals, en particular al sector turístic, d'especial importància a les Balears.

En aquest sentit, les EOI ja han començat a diversificar la seva oferta de cursos, a partir de la recollida de dades i anàlisi de les necessitats dels usuaris a través d'enquestes i altres mitjans.

Aquesta diversificació afectarà tant als continguts com a la durada dels cursos. D'un altre costat, no tots els cursos estaran necessàriament vinculats a l'assoliment d'un certificat de nivell. L'aprenentatge i la certificació s'hauran de tractar de manera independent segons el format dels cursos.

a. Cursos específics

Encara que actualment ja s'ofereixen cursos específics dirigits a un públic amb determinats interessos o necessitats, pensem que es tracta d'una oferta que s'hauria de potenciar, en especial pel que fa als sectors turístic i de l'ensenyament.

En col·laboració amb associacions o altres entitats (ajuntaments, hotels, hospitals, CEP...) és possible que en un futur es puguin dissenyar cursos amb un contingut i durada específica impartits fora del centre pel professorat de l'EOI. D'aquesta manera, al igual que ho fan altres institucions (o, fins i tot, dins del programa EOIES de col·laboració amb els IES), seria el personal de l'EOI qui es desplaçaria per facilitar el servei en localitats allunyades de les EOI.

b. Cursos intensius

La duració habitual dels cursos a les EOI és de 120 hores de l'octubre al maig. És molt probable que en un futur es programin més cursos quadrimestrals (60h) o, potser, trimestrals, no necessàriament vinculats a l'assoliment d'un certificat. Podran ser cursos amb un contingut específic (per al turisme, per a la docència, sobre una determinada destresa o de manteniment de la llengua ...).

Una altra modalitat seran cursos de 120 hores concentrats en un únic quadrimestre.

c. EOIES

És previsible que aquest programa de col·laboració entre les EOI i els instituts d'ensenyament secundari que s'inicià al curs 2012-2013 es vagi generalitzant a la majoria dels centres públics i concertats de les Balears. És un exemple de col·laboració amb una entitat externa on l'EOI actua com a institució de certificació.

Es podrien crear programes semblants amb altres institucions d'ensenyament. Pensem que una col·laboració adaptada als centres de primària podria ser molt productiva, en aquest cas no a l'àmbit de la certificació sinó de la formació continua dels mestres en llengua anglesa. Recordem que els alumnes més joves són els més receptius a l'adquisició de la llengua i, per tant, pensem que milloraria el nivell de llengua dels alumnes que accedeixen a l'ensenyament secundari.

2. CERTIFICACIÓ

Una diferència de les EOI en relació amb altres centres d'ensenyament és la seva funció com a institució oficial de certificació de llengües. Actualment, es certifiquen els nivells corresponents al

MCER dels seus alumnes oficials (els alumnes presencials i els alumnes dels IES inscrits al programa EOIES) i dels alumnes lliures.

En aquest sentit seria important establir uns procediments d'avaluació reconeguts per institucions europees com ALTE, dels que són membres, entre d'altres, l'Institut Cervantes, l'Institut de llengües del País Basc, la Generalitat de Catalunya i la Xunta de Galicia.

Lògicament, això requereix uns recursos específics per a la formació en l'àmbit de l'avaluació de les persones encarregades d'organitzar i dissenyar els procediments d'avaluació.

3. FORMACIÓ I PROFESSORAT

Es troba a faltar una formació adaptada a les necessitats específiques de les EOI, potser per no ser un ensenyament obligatori. Com ja s'ha assenyalat, és fonamental oferir una formació específica sobre criteris d'avaluació, a més a més de les orientades a la didàctica de la llengua.

Els professors de les EOI formen part d'un cos d'ensenyament diferenciat amb unes proves d'accés específiques per accedir-hi com a funcionari. Lògicament, s'haurien de tenir en compte les seves particularitats a l'hora de contractar professors interins, ja que l'alumnat, els nivells i els requeriments són diferents d'altres cossos. Pensem que, al igual que a d'altres comunitats, l'accés del professorat interí a les EOI hauria de seguir un procediment específic i adequat a les seves característiques.

4. INFRAESTRUCTURA

Som conscients que s'ha fet un esforç per part de l'administració amb la creació de noves extensions de les actuals EOI. No obstant això, alguns centres pateixen mancances d'infraestructura pel fet de tenir la seva seu a centres compartits amb un IES. Hi ha casos on els espais comuns són clarament insuficients per a un desenvolupament adient de les seves tasques administratives. D'un altre costat, el fet d'haver de compartir edifici limita la franja horària de la nostra oferta.

5. CENTRES DE REFERÈNCIA CULTURAL

En referència als objectius de la primera EOI que es va crear a l'Estat, caldria assenyalat que les EOI haurien de ser també centres de referència de la cultura dels diferents idiomes que s'hi imparteixen a les localitats on hi estan ubicats. L'organització d'actes culturals, exposicions i la dinamització cultural han de formar part dels eixos del seu funcionament com a entitats oficials per a la millora i enriquiment de la societat a la qual serveixen.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anuari Legislatiu d'Instrucció Pública corresponent a 1911. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública, 1911. Real Orden del 1º de enero de 1911. Disponible a:
<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1911/002/A00041-00041.pdf>

Escuelas Oficiales de Idiomas, 100 años: 1911-2011. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas de Madrid - Jesús Maestro, 2011

Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-15. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado, 2017

Característiques i tendències dels estudis universitaris a les Illes Balears, 2016-17

Lluís Ballester

Andrés Nadal

Emilio Menéndez

RESUM

Aquest treball pretén fer una presentació resumida, basada en dades fiables, de la situació de la universitat a les Illes Balears. Es descriuen les característiques i tendències principals sobre la Universitat de les Illes Balears. En cada un dels capítols, es fa una anàlisi de dades, incloent-hi una interpretació que pot servir de conclusió provisional. Els capítols principals tracten, enguany, sobre l'alumnat, el professorat, el PAS i l'evolució pressupostària. Per descomptat, es dedica també una secció, elaborada pel professor Andrés Nadal, a les altres universitats presents a les Illes Balears.

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una presentación resumida, basada en datos fiables, de la situación de la universidad en las Islas Baleares. Se describen las principales características y tendencias, en cuanto a la Universidad de las Islas Baleares. En cada uno de los capítulos, se hace un análisis de datos, incluyendo una interpretación que puede servir de conclusión provisional. Los capítulos principales tratan este año sobre el alumnado, el profesorado, el PAS y la evolución presupuestaria. Por supuesto, se dedica también una sección, elaborada por el profesor Andrés Nadal, sobre las otras universidades presentes en las Islas Baleares.

I. INTRODUCCIÓ

Les dades i l'anàlisi presentades a l'article permeten resseguir alguns dels fets més destacats del darrer curs (2016-2017) i copsar les grans xifres que expliquen les magnituds fonamentals de l'activitat universitària. En part, gràcies a les millores pressupostàries i la gestió compartida per part de tot el personal, la UIB ha continuat desplegant una docència internacionalitzada i de qualitat i una activitat de recerca excel·lent que afavoreix la captació de talent i de recursos i la transferència de coneixements al teixit productiu i a la societat.

En l'àmbit de la docència, aquest curs la UIB ha millorat la capacitat d'atracció d'estudiants de grau i postgrau. La qualitat dels estudis i la recerca de la UIB han rebut el reconeixement dels rànquings internacionals més rellevants.

2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2008-09 I 2016-17

En l'any acadèmic 2016-17 la Universitat de les Illes Balears té 18.100 estudiants matriculats: 13.560 en estudis oficials (set dels quals en llicenciatures i diplomatures) i 4.540 en altres estudis (titulacions pròpies de postgrau, convenis de mobilitat, UOM, idiomes...). I 1.093 alumnes fan estudis de grau en centres propis. En els darrers anys s'observa una estabilització del nombre d'alumnes, tot i l'important increment (7,4 %) que s'ha produït des de 2008-09.

Del total d'alumnat considerat, 2.018 (15,03 %) fan estudis de postgrau i doctorat, amb matrícula oberta i, per tant, dades variables al llarg de l'any acadèmic. Del total, 1.315 estudiants fan algun dels

màsters oficials i 703 s'han inscrit en algun programa de doctorat. Pel que fa als resultats, l'any 2016 s'han llegit 123 tesis doctorals i 711 treballs de final de màster.

Altres 315 alumnes (2,35 %) fan estudis de grau en centres adscrits a la UIB, que en 2016-17 són l'Escola Universitària de Turisme Felipe Moreno i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa, a més de 91 alumnes que cursen algunes assignatures de grau a l'Escola Universitària Alberta Giménez, completant el procés de desadscripció al llarg del curs 2016-17.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LA TOTALITAT DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UIB

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Nombre d'alumnes	12.623	13.577	13.560
% (2008-09 base 100)	100,00 %	107,56 %	107,4 %
% variacions 2013-2017	-	-	99,9 %

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades a 19 de juny de 2017

Elaboració pròpia.

Alumnes matriculats a les seus d'Eivissa i Formentera i de Menorca. El nombre d'alumnes matriculats als estudis oficials de grau i postgrau a les seus universitàries de Menorca i d'Eivissa i Formentera és de 599, un 8,69 % menys que el curs acadèmic anterior (una baixada raonable, perquè es deixa d'impartir el grau d'Educació Infantil en ambdues seus). A la seu de Menorca tenim 250 alumnes matriculats als estudis de grau, i 349 als estudis de grau a la seu d'Eivissa i Formentera. A Eivissa, a més, es compta amb l'adscripció de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa, amb 164 matriculats. Pel que fa a postgraus, s'imparteix el Màster en Formació del Professorat, que a la seu de Menorca té 26 alumnes, i a la seu d'Eivissa i Formentera, 36 alumnes. En total són 62 estudiants.

La taxa bruta d'universitaris, calculada com a universitaris matriculats a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, ha augmentat considerablement en els anys valorats, com es pot comprovar al quadre 2, passant d'un 13,10 % a un 16,35 % en els darrers 10 anys. Com és evident, no es consideren tots els joves universitaris matriculats en universitats a distància o que han sortit de les Illes Balears per seguir les seves carreres.

Si l'evolució de la taxa bruta ens permet fer un comentari positiu, la taxa neta obliga a una anàlisi diferent. La taxa neta d'escolarització en educació universitària per al grup d'edat 18-24 anys és una correcció de la taxa anterior, 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 de 18 a 24 anys. Segons les dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016), la taxa per a l'any acadèmic 2014-15 a les Illes Balears era d'11,7 %, la més baixa de totes les comunitats de l'Estat. La taxa neta per al conjunt de l'Estat, el mateix any acadèmic, era un 31,1 %. Comunitats com Madrid (46,8 %) o Castella i Lleó (37,8 %) lideraven aquest rànquing, mentre que entre les comunitats amb menys universitaris hi havia, a més de la nostra comunitat, Castella-

la Manxa (12,8 %) i la Rioja (16,2 %). És a dir, encara hi ha un important creixement potencial d'alumnat universitari per arribar als mínims raonables per a una comunitat suposadament rica. Moltes vegades, s'ha parlat de les característiques del mercat de treball de les Illes Balears, però segurament hi ha altres factors que caldria estudiar a fons. Les baixes taxes netes s'han mantingut al llarg de tot el període i també hem estat en el nivell més baix des de 2003-04 a 2014-15 (darrer any amb dades oficials), sense excepció.

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DE LA TAXA D'UNIVERSITARIS MATRICULATS A LA UIB

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Nombre d'alumnes	12.623	13.577	13.560
Joves entre 18 i 24 anys	96.372	81.179	78.571
% universitaris per cada 100 joves	13,10	16,72	16,35

Font: Indicadors pressupost UIB i IBESTAT. Dades a 19 de juny de 2017

Elaboració pròpia.

Les dades de resultats han millorat des de 2008-09. Al final del curs 2015-16 s'havien titulat a la UIB 2.618 alumnes (234 més que el curs anterior), 1.631 en graus en centres propis i 147 en centres adscrits, 698 en programes de màster i 142 en programes de doctorat. Dels 1.778 titulats de grau (centres propis més adscrits), 1.142 són de la branca de Ciències Socials i Jurídiques, 273 de Ciències de la Salut, 136 d'Arts i Humanitats, 132 de Ciències i 95 d'Enginyeria i Arquitectura. Dels 698 titulats de màster, 435 són de la branca de Ciències Socials i Jurídiques, 116 de Ciències de la Salut, 103 de Ciències, 35 d'Arts i Humanitats, i la resta d'Enginyeria i Arquitectura.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE NOU INGRÉS A LA UIB

2008-09			2012-13			2016-17		
Dona	Home	Total	Dona	Home	Total	Dona	Home	Total
2.250	1.469	3.719	2.109	1.560	3.669	2.250	1.635	3.885
60,50	39,50	100,00	57,48	42,52	100,00	57,92	42,08	100,00
2008-09			2012-13			2016-17		
Taxa de masculinitat			Taxa de masculinitat			Taxa de masculinitat		
	65,29			73,97			72,67	

Font: Vicerectoria d'Alumnes, Titulats i Ocupabilitat. Dades a 19 de juny de 2017

Elaboració pròpia.

Dels 3.885 alumnes que inicien estudis en titulacions oficials en centres propis de la UIB, la majoria (2.931 alumnes, el 75,44 %) comencen estudis de grau. La resta (954 alumnes, el 24,56 %) fan un postgrau oficial. Com es pot veure al quadre 3, s'observa un increment de la matriculació en relació amb el darrer període considerat. Moderant també la reducció de la taxa de masculinitat,

actualment establitzada en 72,67 homes per cada 100 dones. Actualment les alumnes representen un 57,92 % de tot l'alumnat de nou ingrés, mentre que en el curs 2008-09 havia superat el 60 %.

Si es considera tot l'alumnat de nou ingrés a tots els centres, els 3.029 estudiants que s'han matriculat el curs 2016-17 per primera vegada als estudis universitaris de grau, 2.931 són de centres propis de la UIB, i 98, de centres adscrits (campus de Palma i seus universitàries de Menorca i d'Eivissa i Formentera). S'incrementa en 110 el nombre d'alumnes matriculats de nou ingrés a estudis de grau de centres propis de la UIB: 120 a Palma i 6 a la seu d'Eivissa i Formentera; per contra, davalla en 16 estudiants la matrícula d'aquests alumnes a la seu de Menorca.

Pel que fa al nou ingrés en centres adscrits, puja en 16 alumnes l'Escola Universitària Felipe Moreno i baixa en 30 alumnes de nou ingrés l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa.

Els estudis en què s'incrementa el nombre de matrícules de nou ingrés són: Grau de Matemàtiques (21), Grau d'Enginyeria Informàtica (19), Grau de Filosofia (16) i Grau de Dret (14). I els estudis en què baixa són: Grau de Relacions Laborals (-23), Grau d'Administració d'Empreses (-17), Grau d'Economia (-17), Grau d'Enginyeria Telemàtica (-11) o Grau d'Història (-11), entre d'altres. La UIB va oferir el 2016-17 el Grau de Medicina, amb 61 estudiants.

La taxa d'adequació, definida com la relació percentual entre la matrícula de nou ingrés en primera i segona opció i la matrícula de nou ingrés, se situa a la UIB en el 94,68 %. Això vol dir que s'observa una elevada taxa d'adequació, millorant el procés d'adequació observat el 2008-09.

Dels alumnes que han fet les proves d'accés a les Illes Balears i es matriculen en una altra universitat (1.449), el 58,04 % (841 estudiants) van a estudis de grau no oferts a la UIB: Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (65), Periodisme (40), Comunicació Audiovisual (34), Publicitat i Relacions Públiques (32), Farmàcia (31) o Belles Arts (30), entre d'altres. Dels 608 (41,96 %) alumnes amb PAU realitzada a les Illes Balears que estudien a fora estudis que sí que ofereix la UIB, la majoria fan estudis amb una alta taxa d'ocupació a la UIB, com és el cas dels graus d'Administració i Direcció d'Empresa (68), Psicologia (68), Dret (62), Medicina (47) o Infermeria (37).

Per altra banda, puja a 153 el nombre d'alumnes que han fet les PAU en altres universitats i venen a estudiar a la UIB, sobretot els graus de Medicina (35), Fisioteràpia (20), Administració d'Empresa (13), Infermeria (12) o Dret (9). I la seva procedència és diversa, tot i que destaca la UNED, la Universitat d'Alacant, la Universitat Politècnica de Catalunya i la Universitat de València.

3. ANÀLISI DELS RESULTATS OBTINGUTS EN LA PRIMERA EDICIÓ DE L'ESTUDI DE LA INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS UNIVERSITARIS DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Amb motiu de la celebració de la primera edició de l'estudi d'inserció laboral dels graduats universitaris de la Universitat de les Illes Balears ens hem proposat dur a terme la següent síntesi amb referència a les dades obtingudes, amb l'objectiu d'analitzar quines són les característiques

principals en la transició a la feina dels diferents grups de graduats universitaris de la UIB. Abans de continuar, volem recalcar que la font, autoria i recopilació de dades ha estat possible gràcies a la col·laboració de la Fundació Universitat Empresa de les Illes Balears i de la mateixa Universitat de les Illes Balears com a institució participant en l'estudi, així com l'ajuda del Vicerectorat d'aquesta mateixa universitat.

Les dades recopilades corresponen a un qüestionari d'un total de 21 preguntes de resposta tancada múltiple que conforma una mostra pertanyent a les promocions de titulats dels cursos 2012-13 i 2013-14 (per a alguns graus específics). La mostra es compon d'un subtotal de 592 graduats seleccionats (60 %) d'una població total de 989 graduats. Les quotes de les mostres han seguit la lògica esperada de les taxes d'adscripció, sent la mostra més significativa i representativa en carreres universitàries de més demanda o aflluència. També la distribució de la mostra per sexe és significativa. Podem afirmar que les dones conformen, en la majoria, l'espectre principal d'enquestats, sumant un total de 64,19 % davant un 35,81 % d'homes enquestats.

Entrant en matèria, s'observa com prop del 40 % dels enquestats es trobava en actiu durant i prèviament al període universitari, principalment en feines a temps parcial (12,93 %). No obstant això, és comprovable com les feines, en les quals els enquestats treballaven, presenten alts graus de relació amb els itineraris formatius que els graduats varen decidir cursar. Les dades revelen una taxa de simultaneïtat alta en el cas dels graus d'Enginyeria i Edificació (32,47 %) vinculades a sectors com la construcció, telecomunicacions o informàtica. Igualment, Turisme (per escoles adscrites) amb una taxa de simultaneïtat del 47,37 % en el cas dels treballadors a temps complet i del 15,79 % en el cas dels treballadors a temps parcial. També existeix una elevada taxa d'activitat laboral de caràcter no associada en ensenyaments vinculats a l'Educació (19,44 %), Infermeria (25,40 %) i Fisioteràpia (12,50 %).

Podem veure com el percentatge mitjà d'ocupació se situa en un 80,91 % (a tres anys vista), mentre que la taxa d'atur és de 9,80 % i la d'inactivitat, de 9,29 %. En termes d'ocupabilitat, els percentatges d'activitat laboral més destacables es concentren en el bloc de Ciències Socials i Ciències de la Salut, especialment en els graus de Turisme, Economia (100 % dels enquestats ocupats), Treball Social (100 %), Administració d'Empreses (92,31 %), Infermeria (90,63 %), Fisioteràpia (93,75 %) i Edificació (97,62 %). Per contra, les titulacions que tenen més taxa d'atur i inactivitat pertanyen a estudis de Lletres (22,41 %) i Educació (15,26 %), no sent taxes especialment altes, sobretot si tenim en compte l'alt volum de demanda, l'orientació i el caràcter d'ocupació pública que reben aquests graus, així com la tendència a seguir cursant estudis de postgrau una vegada acabada la titulació universitària (sobretot en especialitats de Lletres, Humanitats i Ciències). En relació amb aquest tema, la taxa d'inactivitat augmenta en estudis per als quals es necessària o recomanable una major especialització. Un 22,30 % assegura que va cursar formació específica o de postgrau (Química, 60 % i Biologia, 22,22 %), o estudis d'habilitació, principalment en enginyeries o en el Grau de Dret (25,49 %). Del total dels enquestats, al voltant del 51,18 % va dir haver cursat aquesta categoria d'estudis (títols propis, màsters, doctorats, etc.). La mitjana general de satisfacció dels graduats en termes de vocació és realment significativa arribant a un percentatge elevat en el grau d'afinitat i satisfacció (78,42 %) amb referència a la formació cursada.

El 70,20 % dels enquestats ha respost que la feina actual no és la primera en la seva carrera professional. A partir d'això, podem afirmar que els alumnes graduats presenten un elevat percentatge d'inserció laboral tant previ a la finalització dels seus estudis (29,08 %) com després de ser graduats; encara que les ràtios s'incrementen segons augmenta el període temporal de recerca de feina i així com se supera l'any de graduat (21,72 % després de superar l'any de graduat). També, la tendència a la inestabilitat laboral és patent després d'aconseguir l'any d'inserció; moltes de les feines que tenien els enquestats en un primer moment no resulten ser les mateixes que actualment. El 15,47 % dels enquestats diu haver obtingut i conservar la feina des de fa més de tres anys previs al qüestionari, principalment professionals amb formació turística, tècnica i d'intervenció social. L'enquesta pren com a referència el curs 2012-13, amb la qual cosa hem de tenir molt presents els residus que encara queden de la crisi econòmica; factor que explica com el percentatge de creació de feina passa d'un 15,47 % en un període de tres anys previ a l'enquesta, a un 24,28 % en el moment en què es va fer. Aquest increment s'ha vist afavorit per la lleu recuperació d'alguns sectors i s'ha vist exponencialment plasmat en graus de Ciències (36 % respecte al 8 % del període 2013-14) i en àrees com Psicologia (del 0 % al 66,67 %), Educació (del 8,38 % al 26,26 %) o els graus vinculats a la Facultat de Filosofia i Lletres (increment del 29,82 %). Independentment d'això, podem veure com la taxa d'accés a l'ocupació s'igualava per a les promocions amb el pas de temps.

En termes de qualitat, duració i tipus de contracte de feina, els graduats han assenyalat una distribució lògica entre feina temporal (48,28 %) i fixa (34,91 %), sense rebutjar altres opcions com poden ser l'emprenedoria, la feina en qualitat d'autònom (12,72 %) o la percepció de beques (3,45 %). Del gruix temporal, un 55,40 % admet que el seu contracte té una duració d'entre 6 i 12 mesos, enfront d'un 22,54 % que assegura que la duració és menor a 6 mesos i un 22,07 % que afirma que és superior a l'any de contracte. Aquesta temporalitat es pot veure referida en estudis d'Educació (60,64 % de contractes d'entre 6 i 12 mesos), Filosofia i Lletres (63,16 % de contractes d'entre 6 i 12 mesos) o els referits a Turisme (66,67 %) i Dret (66,67 %). Dins el total de graduats no ocupats, es pot veure un equilibri entre els que es troben aturats (51,33 %) i els que estan inactius (48,67 %). D'entre aquests darrers, el 56,36 % respon continuar estudiant actualment; però més significatiu és comprovar com els temps de recerca de feina per a la cohort s'incrementen com més s'acosta la data (menys de 6 mesos de recerca de feina) de realització de l'enquesta (24,14 % < 53,45 %); en primer lloc, per la lenta incorporació al mercat laboral durant el període analitzat i, en segon lloc, per la incorporació massiva, durant el transcurs del període, de graduats que varen continuar formant-se (inactius) després d'haver obtingut la titulació universitària.

Sobre les vies d'accés a la feina, un 37,66 % va trobar la seva primera feina mitjançant contactes personals; la tendència principal o la via d'accés al mercat laboral en aquest país. Amb percentatges inferiors, encara que en la mateixa línia, se situen les vies d'accés mitjançant autocandidatures (13,33 %), contractes de pràctiques (11,71 %), recerca i enviament de sol·licituds mitjançant Internet (11,35 %) i borses de feina institucionals (10,63 %). Per altra banda, encara que en menor rang, es troba la inserció mitjançant oposicions (2,52 %), mitjançant ofertes del servei d'ocupació (1,08 %) o beques (0,90 %). La tipologia del teixit empresarial és un altre aspecte per destacar. Veiem que la distribució és gairebé de dos terços per al sector privat (62,53 %), encara que amb una no gens menyspreable estructura d'ocupació pública (37,47 %).

De les persones que es trobaven fent feina a temps parcial, un 84,6 % es va declarar mileurista, encara que la mitjana d'ingressos mensuals es va situar en 981,20 euros. En el cas dels ocupats a temps complet, predominen en percentatge els sous que superen els 1.200 euros de mitjana (48 %), seguits dels salaris que superen els 2.000 euros (25 %), situant-se la mitjana d'ingressos en 1.676 euros. La mitjana anual se situa entre 12.000 i 24.000 euros per a la jornada laboral a temps complet, mentre que en el cas dels graduats a temps parcial està entre 9.000 i 12.000 euros. En relació amb la feina actual, també es pot veure reflectit un grau de satisfacció alt, arribant a una mitjana de 5,70 sobre 7, mantenint-se de la mateixa manera en termes de retribució o promoció dins del lloc de feina. Un percentatge alt d'alumnat (72,52 %) va respondre que repetiria la formació universitària a la UIB, alhora que un 79,87 % dels graduats va admetre que tenir titulació universitària va resultar ser un requisit indispensable per a l'accés i desenvolupament del seu lloc de feina.

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

La reorganització dels estudis, desenvolupada al llarg dels darrers anys, així com la diversificació de grups (desdoblament a les assignatures amb més alumnes), ha significat un increment de la càrrega docent (vegeu el quadre 4), que ha passat d'un total de 15.077 crèdits, el 2008-09, a 15.684 el 2016-17; és a dir, ha augmentat un 4,03 % la càrrega real. Si la comparació es fa entre 2012-13 i 2016-17, la càrrega real s'ha estabilitzat. És a dir, l'increment de la càrrega docent es va produir en el període d'inici de la reforma dels estudis universitaris, per la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, instaurat plenament el curs 2011-12.

QUADRE 4. CÀRREGA DOCENT EN CRÈDITS DEL PROFESSORAT DE LA UIB

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Càrrega docent en crèdit	15.077	15.734	15.684
% variacions 2009-2013 i 2009-2017	104,36 %	104,03 %	78,571
% variacions 2013-2017	-	-	99,68 %

Font: Indicadors pressupost UIB.
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 5). Tal com s'explica a la memòria del pressupost de la UIB (UIB, 2017), el professorat a temps complet es calcula comptant com 1 cadascun dels professors amb dedicació completa. La dedicació dels professors associats 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 (comunitats autònomes amb una sola universitat).

Les dades d'aquest indicador mostren que la dotació actual de professorat és equivalent a 970 professors a temps complet. L'increment de la dotació, ajustada a les dedicacions, és un 9,48 % en

relació amb la dotació de 2008-09 i un 8,62 % en relació amb el curs 2012-13. És a dir, l'increment de dotacions es concentra en els darrers anys.

QUADRE 5. PROFESSORAT A TEMPS COMPLET

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Professorat equivalent a temps complet	886	893	970
% variacions 2009-2013 i 2009-2017	-	100,79 %	109,48 %
% variacions 2013-2017	-	-	108,62 %

Font: Indicadors pressupost UIB.
Elaboració pròpia.

Per acabar la interpretació de les dotacions i les possibilitats reals per desenvolupar la feina acadèmica amb qualitat, s'ha calculat l'indicador que relaciona les dotacions de professorat (professorat equivalent a temps complet) amb el nombre d'alumnes (vegeu el quadre 6). Aquesta ràtio mostra una sorprenent coincidència entre 2008-09 i 2016-17, amb 13,91 alumnes per professor equivalent a temps complet el primer any i 13,98 alumnes per professor el 2016-17. És a dir, es confirma la hipòtesi d'estancament en les dotacions en el conjunt del període, malgrat l'increment de dotació de professorat d'aquests darrers anys, ja que l'increment de l'alumnat ha sigut molt considerable a diversos nivells, però especialment en el nivell dels postgraus al llarg dels darrers anys.

QUADRE 6. RÀTIO ALUMNAT/PROFESSORAT

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Ràtio alumnes per professor/a	13,91	15,20	13,98
% variacions 2009-2013 i 2009-2015	109,27 %	100,50 %	109,48 %
% variacions 2013-2015	-	-	91,97 %

Font: Indicadors pressupost UIB.
Elaboració pròpia.

Un dels components fonamentals per mantenir els processos desenvolupats a la UIB és el personal d'administració i serveis (PAS) (vegeu el quadre 7 i 8). Aquest personal, amb una elevada heterogeneïtat, inclou des dels màxims responsables de l'organització fins al personal d'administració de tots els nivells. També hi ha una gran heterogeneïtat de situacions contractuals, des de funcionaris de carrera, funcionaris interins, personal contractat de diversos tipus, laborals fixos de conveni, fins a laborals contractats.

Pel que fa al PAS, es pot parlar d'una recuperació en el darrer període. Si s'havia produït una reducció de la dotació entre 2008-09 i 2012-13, amb una pèrdua de 16 contractes, en el darrer període, de 2013-14 a 2016-17, s'observa un increment de 25 contractes.

QUADRE 7. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Total de PAS (I)	543	527	552
% variacions 2009-2013 i 2009-2017	-	97,05 %	101,66 %
% variacions 2013-2017	-	-	104,74 %

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 pressupost UIB.

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 observa un increment entre 2008-09 (1,63 professors per cada PAS) i 2016-17 (1,76 professors per cada PAS). 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 l'estabilitat de les dotacions del PAS, amb personal de llarga trajectòria en tots els llocs de feina claus.

QUADRE 8. RÀTIO PROFESSORAT/PAS

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Ràtio professors/PAS	1,63	1,69	1,76
% variacions 2009-2013 i 2009-2017	-	103,68 %	107,98 %
% variacions 2013-2017	-	-	104,14 %

Font: Indicadors pressupost UIB.

Elaboració pròpia.

5. QUALITAT UNIVERSITÀRIA

Cada any, en aquests breus articles sobre el sistema universitari de les Balears, hem prestat atenció als rànquings d'universitats per part de grups i organismes, sovint privats, comparant diversos indicadors de la seva qualitat, agregant les dades d'un conjunt limitat de dades de naturalesa diversa, relatius a cada institució, seleccionats pels seus autors, sempre per raons de mesurabilitat. No obstant això, hem d'introduir una reflexió que és pertinent.

L'interès pels rànquings, juntament amb la burocratització d'alguns processos d'anàlisi de la qualitat, han 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.

El diagnòstic parcial que ofereixen els rànquings és poc útil per planificar la millora institucional global, tot i que sí que tenen una utilitat genèrica de tipus comparatiu. El problema més gran és la utilització incorrecta, ja que hi ha un risc alt que el desig obsessiu de millorar la posició en els rànquings

prioritzi la preocupació i l'intent de millora als indicadors que s'inclouen en aquests rànquings, desatenent la millora de la resta d'aspectes rellevants, per descomptat molt nombrosos i sovint no mesurables, que condicionen i defineixen la globalitat de la qualitat institucional universitària.

Els darrers anys hem prestat atenció a l'U-Ranking de la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE), pel seu enfocament integral i la qualitat de l'anàlisi que es du a terme. L'U-Ranking és un projecte impulsat per la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques que aporta informació comparada sobre el sistema universitari espanyol i ordena 61 universitats espanyoles (48 de públiques i 13 de privades) tant pel volum de resultats com per la productivitat, i ofereix les dades en forma de rànquings. El projecte té en compte les tres missions de la universitat —docència, recerca i innovació i desenvolupament tecnològic— i ofereix rànquings de cadascuna. La Universitat de les Illes Balears se situa entre les universitats capdavanteres d'Espanya, segons l'edició de 2016.

Concretament, la UIB ocupa la quarta posició de l'U-Ranking en funció del seu rendiment global en els àmbits de la docència, la recerca i la innovació i el desenvolupament. De manera desglossada, la UIB ocupa la cinquena posició del rànquing en els àmbits de docència i de recerca, i la dotzena posició en innovació i desenvolupament tecnològic. Respecte del rànquing de l'any anterior, la UIB ha millorat una posició en l'àmbit de recerca i dues en l'àmbit d'innovació i desenvolupament tecnològic.

A més, l'U-Ranking també destaca que les Illes Balears són una de les comunitats autònomes amb una productivitat més gran del sistema universitari espanyol. Concretament, les Illes Balears són la cinquena comunitat autònoma amb un rendiment més gran del sistema universitari, amb un índex de rendiment situat un 8 % per sobre de la mitjana estatal.

Aquestes dades confirmen que la UIB ha aconseguit mantenir els bons resultats assolits els darrers anys, gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les dificultats econòmiques derivades de l'impacte de la crisi econòmica i de les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

6. EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST ENTRE 2008-09 I 2014-15

Pel que fa al pressupost de la UIB, vegeu els quadres 9, 10 i 11. El 2016 s'aprovà un pressupost de 93.519.926,82 euros, és a dir, ha augmentat un 39,26 % respecte al de 2004, i un 5,48 % respecte de l'any 2015. Aquest increment s'observa en els darrers anys, recuperant aquest any 2016 el nivell pressupostari de 2009.

QUADRE 9. EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST DE LA UIB (2004-2016)

	Total	2004 base 100	2009 base 100	Millora anual
1. Pressupost 2004	67.153.264,53	100,00	-	-
2. Pressupost 2005	71.138.995,34	105,94	-	105,94
3. Pressupost 2006	74.869.723,35	111,49	-	105,24

	Total	2004 base 100	2009 base 100	Millora anual
4. Pressupost 2007	79.550.465,55	118,46	-	106,25
5. Pressupost 2008	85.831.383,55	127,81	-	107,90
6. Pressupost 2009	92.451.336,38	137,67	100,00%	107,71
7. Pressupost 2010	95.319.345,11	141,94	103,10%	103,10
8. Pressupost 2011	102.979.116,20	153,35	111,39%	108,04
9. Pressupost 2012	88.221.578,30	131,37	95,42%	85,67
10. Pressupost 2013	85.314.653,79	127,04	92,28%	96,70
11. Pressupost 2014	86.437.808,77	128,72	93,50%	101,32
12. Pressupost 2015	88.659.563,95	132,03	95,90%	102,57
13. Pressupost 2016	93.519.926,82	139,26	101,16%	105,48

Font: Memòries dels pressuposts de 2004-2016 de la UIB.
Elaboració pròpia: equip UIB.

Si el volum del pressupost ha recuperat el nivell de 2009, la transferència nominativa encara se situa per sota de la del curs 2008-09. En qualsevol cas, s'observa un increment del 15,85 % des del curs 2012-13, recuperant en els darrers exercicis pressupostaris els nivells mínims per mantenir els nivells de qualitat.

QUADRE 10. TRANSFERÈNCIA NOMINATIVA (MILIONS D'EUROS)

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Transferència nominativa (milions d'euros)	61,14	51,10	59,20
% variacions 2009-2013 i 2009-2016	-	83,58 %	96,83 %
% variacions 2013-2016	-	-	115,85 %

Font: Indicadors pressupost UIB.
Elaboració pròpia: equip UIB.

Aquestes interpretacions encara es poden precisar més si es presta atenció a la transferència nominativa per alumne. En aquest cas, el pressupost encara es troba a una distància apreciable de l'aconseguida el 2008-09, però es recupera a gran velocitat, ja que s'ha incrementat un 15,99 % des de 2012-13.

QUADRE 11. TRANSFERÈNCIA NOMINATIVA PER ESTUDIANT (EUROS)

Curs acadèmic	2008-09	2012-13	2016-17
Transferència nominativa per estudiant	4.962	3.764	4.366
% variacions 2009-2013 i 2009-2016	-	75,86 %	87,99 %
% variacions 2013-2016	-	-	115,99 %

Font: Indicadors pressupost UIB.
Elaboració pròpia.

7. UNED, UOC i Centre Universitari Alberta Giménez

A les Illes Balears, a més de la Universitat de les Illes Balears, són diverses les universitats que donen servei als ciutadans de les Illes. Tot i això, cal assenyalar que en el model presencial, per nombre i per quantitat d'estudis que ofereix, és la UIB la universitat predominant, mentre que el CESAG-Comillas, universitat privada, hereva de l'antiga Escola Normal de Mestres de Balears, ofereix diferents graus. Per altra banda, hi ha l'oferta d'universitats a distància, la UNED i la UOC. Cal recordar que són moltes les universitats que han implantat un itinerari dels estudis a distància, però són únicament aquestes dues universitats les que donen la possibilitat de cursar tots els estudis des de les Illes, sense la necessitat de desplaçar-se per realitzar els exàmens.

D'una manera més detallada, la universitat CESAG-Comillas ofereix cinc graus i dos dobles graus. D'aquests graus, sols dos també estan ofertats per la UIB. Aquests són el Grau en Educació Infantil i el Grau en Educació Primària. La resta dels graus ofertats sols es poden cursar de forma presencial a CESAG-Comillas. Enguany han començat els estudis d'Activitat Física i Esport, i es continua amb el Grau de Periodisme, Grau de Comunicació Audiovisual i Grau de Publicitat i Relacions Públiques. A més, s'imparteixen el doble Grau d'Educació Infantil i Educació Primària, així com el doble Grau en Periodisme i Comunicació Audiovisual. S'ha de tenir present que actualment encara conviuen els graus de la UIB (ja en els darrers anys o en extinció) amb els graus de Comillas. A més, aquesta universitat ofereix els estudis propis de Postgrau d'Especialista en Direcció de Comunicació i Medis Digitals a l'Empresa Turística (en modalitat semipresencial), Expert Universitari en Direcció de Centres Escolars Concertats i Especialista en Evangelització Social Media.

Per una altra banda, la UNED-Illes Balears, que a més d'una seu a Palma compta amb subseus a Eivissa i Menorca, ofereix un total de 27 graus. D'aquests graus, a l'àmbit de les enginyeries i arquitectura, dels quals s'ofereixen sis graus, dos no es fan a la UIB. Els sis graus són: el Grau en Enginyeria Mecànica, Grau en Enginyeria Informàtica, Grau en Enginyeria en Tecnologies Industrials, Grau en Enginyeria en Tecnologies de la Informació, Grau en Enginyeria Elèctrica i Grau en Enginyeria en Electrònica Industrial i Automàtica. A la modalitat de ciències, dels tres estudis ofertats, els estudis de Grau en Ciències Ambientals a la UIB no s'ofereix. Als estudis sanitaris, sols s'ofereix Psicologia, que també s'ofereix a la UIB. Als estudis d'arts i humanitats, ofereixen els estudis en extinció de Geografia i Història, a més de tres estudis més que també s'ofereixen a la UIB. Finalment, en la branca sociojurídica dels deu estudis ofertats, el Grau en Ciències Jurídiques de les Administracions Públiques, el Grau en Ciència Política i de l'Administració, el Grau en Sociologia i el Grau en Antropologia Social i Cultural no s'ofereixen a la UIB. A la UNED, a més dels estudis reglats, s'ofereixen una gran quantitat d'estudis no reglats. Aquests suposen un 67,2 % dels estudis totals de la UNED, mentre que els estudis de grau engloben el 32,8 % restant.

En total la UNED tingué, al curs 2015-16 (darrer any del qual es tenen dades), un total de 14.927 alumnes matriculats, dels quals 4.896 eren estudiants de grau, i d'aquests 3.996 de Mallorca, 324 de Menorca i 576 d'Eivissa i Formentera. Són Psicologia, amb un 19 % dels alumnes, i Dret, amb un 14 % dels alumnes, els estudis més demandats. Els estudis de màster de la UNED tenen matriculats 168 alumnes, que representen un 1,12 % dels alumnes de la UNED. En l'alumnat de la UNED, en distribució per sexe, el 55,6 % són dones, essent la distribució per Illes molt similar, on a Mallorca

hi trobam un 55,1 %, a Menorca un 57,6 % i a Eivissa i Formentera un 58,5 %. Es manté la tendència de creixement de matrícula de més dones que homes que, en els darrers anys, s'observa a la Universitat Pública a Distància de les Illes Balears. Per tipus d'estudis, en els de caràcter social i jurídic de tipus educatiu les dones predominen, amb uns percentatges d'entre 80-90 %, a ADE amb un 51 % i a Dret amb un 47 %. A humanitats tenim diferents contrastos: a Història de l'Art un 66 % són dones i a Geografia i Història ho són un 30 %. I, per altra banda, a Antropologia Social i Cultural un 62 % són dones, mentre que a Filosofia representen un 31 %. En els estudis de Ciències, Enginyeria i Informàtica les dones només es troben a l'interval entre el 6 % i el 42 %. En l'àrea de sanitat, en els estudis de Psicologia, un 77 % són dones.

L'edat mitjana dels estudiants de la UNED a les Illes Balears és de 37,3 anys. L'edat mitjana dels alumnes de grau és de 37,6 anys. En general, els estudiants d'art i humanitats i de ciències jurídiques i socials tenen una edat mitjana superior, superant en alguns casos els 40 anys; mentre que els estudiants d'econòmiques, enginyeries i informàtica tenen una edat mitjana inferior. La distribució d'edats dels estudiants de grau en el conjunt del centre és amb un 11,3 % menors de 25 anys, un 36,7 % amb una edat entre els 26 anys i els 35, un 31,8 % entre els 36 anys i els 45 i un 20,2 % majors de 45 anys. El col·lectiu d'estudiants menors de 25 anys que arriba al centre representa l'11,3 % del total. Aquesta dada rellevant s'uneix al fet que el 4 % de l'alumnat és menor de 20 anys. Aquest curs ha disminuït lleugerament la presència de joves, incrementant-se significativament el percentatge de persones amb una edat compresa entre els 25 anys i els 35, sent el grup més nombrós. Cada vegada més persones menors de 35 anys s'animen a estudiar a la UNED atrets per la metodologia i la flexibilitat que la UNED ofereix, possibilitant la conciliació de la vida acadèmica, laboral i familiar. Aquest aspecte també es nota en la quantitat de dones matriculades.

La presència de persones discapacitades al centre és del 4,4 %, representant un creixement generalitzat a la UNED respecte a tot l'Estat. L'atenció d'aquest col·lectiu és prioritària. Cal no oblidar que més de la meitat dels discapacitats universitaris de l'àmbit estatal estudien a la UNED.

L'altra universitat a distància és la UOC. Fortament arrelada a les Illes Balears, igual que la UNED, ofereix estudis de grau, màster, postgraus i estudis propis, a més d'oferir estudis LRU. Amb un total de 2.313 alumnes de les Illes Balears matriculats a la UOC, els estudis de grau representen el 64 %, els estudis de màster oficial el 19,5 % i la resta d'estudis oferts el 16,6 % restant. Es pot veure la importància dels estudis de grau i màster oficial a aquesta universitat, tret de la diferència en percentatge als graus i als màsters de la UNED.

La UOC ofereix un total de 21 graus. D'aquests graus, en l'àmbit de les enginyeries i arquitectura, dels quatre graus que s'oferixen tres no es fan a la UIB; Grau en Disseny i Creació Digital, Grau en Multimèdia i Grau en Tecnologies de la Telecomunicació. A la modalitat de ciències no s'ofereix cap estudi en aquesta universitat. Als estudis sanitaris, sols s'ofereix Psicologia, que també s'ofereix a la UIB. En els estudis d'arts i humanitats, s'ofereix el Grau de Traducció i Interpretació i Llengües Aplicables, a més dels graus en Història, Geografia i Art, que també s'oferixen a la UIB. Finalment, en la branca sociojurídica, dels tretze estudis oferts, el Grau en Humanitats, Grau en Informació i Documentació, Grau en Comunicació, Grau en Màrqueting i Investigació de Mercats, Grau en Criminologia, Grau en Ciències Socials, Grau en Gestió i Administració Pública no s'oferixen a

la UIB. Són Psicologia amb un 15,3 % dels alumnes i Dret amb un 11,5 % dels alumnes els estudis de grau més demandats, igual com passa a la UNED, seguit del 9,85 % dels estudiants de grau en Enginyeria Informàtica, que també s'ofereix a la UIB, com els dos estudis anteriors.

Referent als estudis de màster de la UOC, té matriculats 453 alumnes, representant un 19,5 % dels alumnes d'aquesta universitat, repartits en 36 estudis diferents, essent el Màster Universitari en Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns de la Llengua amb el 15,2 % dels matriculats i el Màster en Advocacia amb un 11,5 % els més demandats. A l'alumnat de la UOC, en distribució per sexe, el 52,6 % són dones. Com es pot suposar a quasi tots els estudis, la quantitat de dones és superior a la d'homes. L'excepció està en els estudis d'Enginyeria, on la quantitat d'homes supera en més de 80 punts percentuals la de dones, així com en els estudis de Dret, on els homes superen les dones en 19 punts percentuals. A l'altre extrem, en els estudis de Psicologia les dones superen els homes en més de 50 punts percentuals, així com en els graus d'Educació Social o Informació i Documentació en percentatges similars. Així, es constata la marca de gènere que tenen els estudis tecnològics cap als homes, i els humanístics i socials cap a les dones. L'edat mitjana dels estudiants de la UOC a les Illes Balears és de 36,2 anys. La distribució d'edats dels estudiants en el conjunt del centre la formen un 17,8 % menors de 25 anys, un 39,5 % amb una edat entre els 26 i 35 anys, un 24,2 % entre els 36 i els 45 anys i un 14,3 % majors de 45 anys. El col·lectiu d'estudiants menors de 25 anys que arriba al centre, com s'ha dit, és de l'11,3 % del total, mentre que els menors de 20 anys representen un 2,6 %.

De les dades que aquí s'exposen es pot extreure que els ciutadans de les Illes Balears poden triar una gran quantitat de graus universitaris i estudis de màsters oficials diferents. Les diferents universitats, si bé és cert que se solapen en alguns estudis (recordau que Psicologia i Dret són els estudis més sol·licitats en les universitats a distància), es complementen en grans quantitats de graus. Un altre aspecte per assenyalar és que les universitats a distància, seguint els preceptes de Delors (1996) són potenciadores de l'educació al llarg de tota la vida, veient-se com la gran majoria dels seus estudiants tenen franges d'edat superiors a la dels alumnes de la UIB; això ens pot fer pensar que són alumnes que han retornat als estudis universitaris i que comparteixen la vida acadèmica amb la laboral i/o la familiar. Aquest aspecte es veu reafirmat amb la gran quantitat de dones que estudien aquestes modalitats, en què les dinàmiques i els procediments didàctics ajuden a una vertadera conciliació acadèmica i familiar que, com sabem, recauen en franges d'edat més avançades a les dones.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Delors, J. (1996.). «Los cuatro pilares de la educación». Dins Delors, J. (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

MECD (2016). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

UIB (2017). *Memòria del Pressupost 2017*. Palma: UIB.

Perfil dels estudiants dels cicles formatius de grau mitjà del Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB)

**Estudi d'una experiència al Centre Integrat de
Formació Professional – Son Llebre (Marratxí)**

Carmen Gitu

RESUM

L'objectiu d'aquest article és analitzar la importància que tenen algunes variables en relació amb l'estudi dels certificats de professionalitat de grau mitjà gestionats pel SOIB. La diversitat d'aptituds i interessos juntament amb la multiculturalitat a què ens enfrontem com a professionals ens obliguen a un exercici constant de flexibilitat, tolerància i maneig d'expectatives per part de l'alumnat.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la importancia que tienen algunas variables en relación al estudio de los Certificados de Profesionalidad de grado medio gestionados por el SOIB. La diversidad de aptitudes e intereses junto a la multiculturalidad a las que nos enfrentamos como profesionales, nos obliga a un ejercicio constante de flexibilidad, tolerancia y manejo de expectativas por parte del alumnado.

I. INTRODUCCIÓ

El nostre sistema educatiu de formació professional està regulat per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació; la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa; i la Llei 30/2015, de 9 de setembre, en la qual es regula el sistema de formació professional per a l'ocupació en l'àmbit laboral. Aquesta darrera llei modifica l'anterior legislació de subsistemes de formació per a l'ocupació.

2. EL SISTEMA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL A L'ESTAT ESPANYOL

Segons la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, publicada al BOE del 4 de maig de 2006, la formació professional està constituïda per dos cicles formatius, un de grau mitjà i un altre de grau superior, amb la finalitat de preparar l'alumnat per a l'acompliment qualificat de les diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica.

És possible accedir a la formació professional sense tenir els requisits acadèmics establerts, perquè s'ha articulat una prova d'accés per al grau mitjà als majors de 17 anys i una altra per a l'accés al grau superior per als majors de 19 anys o 18 anys, en cas de tenir el títol de tècnic relacionat amb l'especialitat que es vol cursar.

En el **capítol I article I** de la citada llei, s'estableixen els següents principis i fins generals de l'educació.

El sistema educatiu espanyol, configurat d'acord amb els valors de la Constitució i fonamentat en el respecte als drets i llibertats que s'hi reconeixen, s'inspira en els principis següents:

La qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies.

- L'equitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no discriminació i actui com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb atenció especial a les que es deriven de discapacitat.
- La transmissió i posada en pràctica de valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia, així com que ajudin a superar qualsevol tipus de discriminació.
- La concepció de l'educació com un aprenentatge permanent, que es desenvolupa al llarg de tota la vida.
- La flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, així com als canvis que experimenten l'alumnat i la societat.
- L'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per assolir una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors.
- L'esforç individual i la motivació de l'alumnat.
- L'esforç compartit per l'alumnat, famílies, professors, centres, administracions, institucions i el conjunt de la societat.
- L'autonomia per establir i adequar les actuacions organitzatives i curriculars en el marc de les competències i responsabilitats que corresponen a l'Estat, a les comunitats autònomes, a les corporacions locals i als centres educatius.
- La participació de la comunitat educativa en l'organització, govern i funcionament dels centres docents.
- L'educació per a la prevenció de conflictes i per a la seva resolució pacífica, així com la no-violència en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social.
- El desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats i el foment de la igualtat afectiva entre homes i dones.

3. ELS CENTRES INTEGRATS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

Els centres integrats són aquells centres que imparteixen totes les ofertes formatives que condueixen a l'obtenció de títols de formació professional i/o certificats de professionalitat. El CIPF Son Llebre n'és un.

Els objectius que persegueixen aquests centres són:

- Dissenyar, gestionar i desenvolupar plans formatius de formació professional inicial i per a l'ocupació, accions d'inserció i reinserció laboral dels treballadors i formació continuada a les empreses, referits a una o a diverses famílies professionals, responent a les necessitats de l'entorn en què el centre s'ubica.
- Augmentar la qualificació i requalificació de les persones en la construcció permanent del seu itinerari de formació al llarg de la vida per a l'exercici d'activitats professionals mitjançant una oferta formativa de qualitat, ajustada a les necessitats individuals i a les del sistema productiu.
- Facilitar l'avaluació i acreditació de competències professionals adquirides per les persones, a través de la pràctica professional o de qualsevol procediment diferent dels ensenyaments formals.

La formació té una incidència determinant sobre l'ocupació. De fet, l'ocupació perduda durant la recent recessió econòmica ho ha estat, majoritàriament, en ocupacions de nivell de capacitació baix. Entre 2007 i 2013 més de la meitat dels treballadors que no havien superat l'educació primària varen perdre el lloc de feina. En canvi, el nombre d'ocupats amb estudis superiors es va incrementar en un 2 %. Les carències formatives tenen un impacte negatiu quantificable sobre les oportunitats d'ocupació dels treballadors: les persones amb menor nivell de competències bàsiques estan exposades a gairebé el doble de probabilitats de quedar desocupades amb la pèrdua econòmica i social que implica (Informe PIACC, 2010).

D'aquí rau la importància de la gestió i el funcionament d'aquests centres integrats de formació professional.

4. LA MEVA EXPERIÈNCIA COM A DOCENT EN ELS CERTIFICATS DE PROFESSIONALITAT

La meua experiència breu com a docent en els certificats de professionalitat —en el d'Atenció socio sanitària a persones al domicili i en el d'Atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials— m'ha dut a qüestionar-me la importància que tenen una sèrie de variables com són: la **motivació** per part dels alumnes, persones adultes, majoritàriament amb càrregues familiars i llargues històries de vida a l'esquena; la **resiliència**, tret característic en moltes de les meues alumnes, dones adultes, desocupades, la gran majoria amb persones a càrrec seu; la **fortalesa**, una altra característica evident en molts d'ells i tan necessària en algunes circumstàncies de la vida.

En el meu primer grup de formació hi havia un total de 13 alumnes, amb un únic home. Vuit de les alumnes, a més de tenir fills, tenien persones dependents a càrrec seu: pares majors o amb alguna malaltia, fills amb trastorn psicològic. I dues tenien discapacitat física.

El segon grup estava format per un grup molt més heterogeni, amb un total de 19 alumnes, dels quals cinc eren homes; amb diversitat d'edats, que comprenien des dels 18 anys als 55. Un compendi d'interessos, cultures i expectatives s'unien en aquella aula, però tots amb el mateix objectiu: aprendre i formar-se per augmentar la seva ocupabilitat.

ATENCIÓ I SUPORT PSICOSOCIAL DOMICILIARI

Els objectius específics marcats a l'inici de la formació varen ser diversos:

- Analitzar i conèixer les característiques i necessitats psicosocials de les persones dependents, determinant les actituds i valors que ha de manifestar el professional d'atenció directa a l'usuari.
- Reconèixer les característiques psicosocials més importants durant la convivència i assistència a la persona dependent.
- Conèixer les manifestacions bàsiques del procés d'envelliment, deteriorament personal i social pròpies de les persones dependents.
- Analitzar i aplicar els diferents instruments d'observació a usuaris dependents en les activitats de la vida diària.
- Explicar els principis ètics de la intervenció social amb persones dependents, identificant actituds i valors que s'han de mantenir en les intervencions professionals dirigides a usuaris, familiars i entorn i a altres professionals, en diferents situacions.
- A partir d'un cas pràctic en què es descriuin intervencions d'atenció a diferents persones i segons el seu nivell de dependència i situació personal i familiar, determinar:
 - El seu paper professional en relació amb el pla de treball establert, respectant el treball interdisciplinari i les orientacions rebudes d'altres professionals.
- Analitzar, adaptar i aplicar diferents instruments d'observació predissenyats a diferents usuaris d'ajuda domiciliària en activitats de la vida diària.
- Saber identificar les característiques específiques que presenten **la motivació i l'aprenentatge** de les persones dependents.
 - Aplicar els materials domèstics per mantenir i millorar les capacitats cognitives, com la memòria, l'atenció, l'orientació espacial, temporal, el raonament i el llenguatge.
 - Reconèixer les principals situacions conflictives que es puguin produir amb l'usuari d'atenció domiciliària.
 - Descriure i aplicar les tècniques de resolució de conflictes i modificació de conducta.
 - Tècniques per desenvolupar les **habilitats socials** de les persones dependents.
 - Identificar els mitjans i recursos comunicatius i expressius que afavoreixen el manteniment de les habilitats socials.

- Conèixer i saber aplicar els recursos informàtics existents per a la millora i el manteniment de l'autonomia psicossocial de l'usuari dependent.
 - Identificar els mitjans i **recursos expressius** i **comunicatius** que afavoreixen el manteniment de les capacitats relacionals dels majors i/o discapacitats.
 - Col·laborar en l'aplicació de tècniques i estratègies de suport i desenvolupament d'habilitats socials adaptades a situacions específiques domiciliàries.
 - Aplicar els **recursos informàtics** existents per a la millora i el manteniment de la relació social amb l'entorn, estimulant la seva utilització per part de la persona dependent.

En el certificat de professionalitat Atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials, el mòdul que hi vaig impartir va ser: Suport en l'organització d'intervencions en l'àmbit institucional. Aquest mòdul estava compost per dues unitats formatives:

1. Suport en la recepció i acollida en institucions de persones dependents.
2. Suport en l'organització d'activitats per a persones dependents en institucions.

Els objectius específics que es varen perseguir en les dues unitats formatives varen ser:

- Assolir les competències generals de la categoria professional en l'atenció a persones dependents en l'àmbit socio sanitari en la institució on es desenvolupi la seva actuació professional, aplicant les estratègies dissenyades per l'equip interdisciplinari competent, així com mantenir i millorar l'autonomia i les relacions amb l'entorn dels usuaris als quals s'assisteix.
- Donar suport a l'equip interdisciplinari en la recepció i acollida dels residents nous. Col·laborar en el pla de cures individualitzades.
- Preparar les intervencions programades per l'equip interdisciplinari dirigides a cobrir les activitats de la vida diària.
- Participar juntament amb l'equip interdisciplinari en l'organització de les activitats de la vida diària, cobrint els interessos i les característiques dels usuaris i donant, així, una resposta individualitzada.

En aquest certificat de professionalitat, el grup d'alumnes era molt més heterogeni, tant en diversitat d'edats: joves de 18, 21 i 23 anys i dones i homes de 38, 44 i 55 anys; com en diversitat de cultures: mallorquina, colombiana, equatoriana, peruana, àrab. Cada un d'ells amb diverses idiosincràsies, alguns amb càrregues familiars i d'altres de més joves, intentant trobar el seu lloc en aquesta societat.

5. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES, ACTIVITATS D'APRENENTATGE I RECURSOS DIDÀCTICS UTILITZATS

- Exposició teòrica a classe de cada un dels temes que engloben la unitat formativa.
- Realització d'exercicis pràctics per assimilar i integrar els continguts específics.
- Visualització de vídeos i documentals relacionats amb els diferents continguts.
- Anàlisi i conclusions a classe després de la visualització dels curtsmetratges.
- Jocs de rol de casos pràctics.
- Recerca de recursos socials, comunitaris i d'oci, aplicant els recursos informàtics.
- Sortides.

6. CONCLUSIÓ

Tot això m'ha constatat que una bona base teòrica en el desenvolupament dels futurs professionals és fonamental. Però no menys importants són la flexibilitat, la tolerància i el respecte a l'hora d'aprendre i d'ensenyar.

L'ensenyament i l'aprenentatge no deixen de ser un mateix continu, ja que un bon professional no deixa mai d'aprendre, essent l'alumnat el motor que ens impulsa a un reciclatge continu, a una adaptació inusual, convertint-nos —a molts— en el mirall anhelat.

Agraïments

Vull agrair al CIFP Son Llebre, i en concret a Margalida Poquet Carbonell —directora del centre—, i a tots els alumnes amb els quals he coincidit a les classes haver-me enriquit com a professional, perquè sense les seves aportacions, confiança i situacions de vida úniques i irrepetibles avui no seria la persona que soc.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anuari de l'Educació de les Illes Balears (2016).

Ministeri d' Educació, Cultura y Esport. El sistema educativo y la formación profesional.(s.d) Disponible a <<http://todofp.es/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp.html>>. Data de consulta: 06/07/2017.

OCDE. Informe PIACC, 2010. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/10/20131008-piaac.html>. Data de consulta: 06/07/2017.

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006.

Llei orgànica 30/2015, de 9 de setembre, del sistema de formació professional per a l'ocupació en l'àmbit laboral. BOE núm. 217, de 10 de setembre de 2015.

Maquilón-Sánchez, J. J. i Hernández Pina, F. (2011). «*Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*». REIFOP, 14 (1), 81-100.

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

Integració? Resultats acadèmics i altres indicadors de l'alumnat estranger

Bartomeu Cañellas

RESUM

Aquest treball pretén posar en primer terme de l'àmbit del debat i de la reflexió de la comunitat educativa la realitat de l'alumnat estranger, immigrant, nouvingut o d'incorporació tardana, a la llum de tota una sèrie d'informes, estudis i publicacions elaborats recentment per diverses institucions i la mateixa Administració educativa. Pel que fa referència a resultats acadèmics, sembla que els esforços fets fins ara pels centres i l'Administració no acaben de donar els fruits desitjats.

RESUMEN

Este trabajo se propone poner en primer término de los ámbitos del debate y de la reflexión de la comunidad educativa la realidad del alumnado extranjero, inmigrante, recién llegado o de incorporación tardía, a la luz de toda una serie de informes, estudios y publicaciones elaborados por diversas instituciones y la propia Administración educativa. Por lo que se refiere a resultados académicos, parece que los esfuerzos realizados por los centros y la Administración hasta el momento no acaban de dar los frutos deseados.

I. INTRODUCCIÓ

La publicació aquest 2017 del primer informe *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2015-16)*. Educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat, de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears, sumada a la difusió, també recent, d'una sèrie de dades de distints àmbits institucionals, socials i acadèmics, posen de nou en primer terme en l'àmbit del debat i de la reflexió la qüestió de **què succeeix realment amb la integració de l'alumnat estranger a les Illes Balears**. S'ha de considerar que aquest alumnat suposava el curs 2015-2016 un **13,2%** de la **població estudiantil** total.

L'Ajuntament de Palma va publicant una sèrie d'estudis i informes que ajuden de manera important a conèixer la **realitat sociodemogràfica** en aquests moments a una ciutat que acumula gairebé la meitat de la població de les Illes Balears i que, per tant, presenta d'una **manera més aguditzada** situacions que en poblacions més petites poden parèixer menys greus. Un d'ells és l'informe *La població de Palma: una anàlisi per nacionalitat i gènere* (Ajuntament de Palma, 2015) i l'altre, l'estudi *Detecció de situacions d'exclusió social de la població de Palma* (Observatori Municipal de la Regidoria d'Igualtat i Drets Cívics, abril del 2017).

A tot l'anterior, s'hi ha d'afegir la recent publicació per part novament de l'IAQSE de l'*Informe de Seguiment dels Objectius Europeus de Referència de l'Estratègia "Educació i Formació 2020"*. Aquesta publicació mostra que els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears evidencien una **problemàtica complexa**, fruit de factors diversos, que es tradueix en una situació en la qual els valors de la **majoria d'indicadors** apareixen per **sota** de la **mitjana** de l'**Estat**, **allunyats** dels **objectius de l'ET2020** de la Unió Europea: menors taxes netes d'escolarització als nivells

obligatoris i no obligatoris del sistema; majors índexs de fracàs i abandonament escolar; menors taxes de graduació en els nivells obligatoris i postobligatoris; menors índexs d'idoneïtat i, consegüentment, majors taxes de repetició de curs, o resultats inferiors en les proves PISA.

La finalitat d'aquest article és intentar donar **major visibilitat i incidència** a unes **dades** que, en conjunt, reflecteixen una **realitat** que sembla **no acabar de trobar solució** en el nostre sistema educatiu. Si **s'ajunten** les **distintes peces** d'aquest trencaclosques que van compareixent d'una manera discontinua, dispersa i en diferents temps i àmbits, la **imatge** que resulta és **molt poc esperançadora** pel que fa a la **integració** d'aquest alumnat dins el sistema educatiu, almanco respecte dels resultats acadèmics, una **qüestió clau** per poder accedir a una integració plena posterior en la societat balear.

2. ALUMNAT ESTRANGER, IMMIGRANT, NOUINGUT I D'INCORPORACIÓ TARDANA

Dins la **terminologia** del món educatiu, s'utilitzen per designar l'alumnat provinent de la resta de l'Estat, de la resta d'Europa –distingint comunitària d'extracomunitària– i de la resta del món paraules com *alumnat estranger*, *alumnat immigrant*, *alumnat nouvingut* o *alumnat d'incorporació tardana*, que en ocasions sonen a termes amplis que intenten donar cabuda a una realitat social i lingüística molt complexa amb dues llengües oficials presents al sistema educatiu, però que altres vegades sonen més a eufemismes que a altra cosa.

Cal fer també una altra **matisació** respecte de la **terminologia**, ja que en alguns estudis i informes sobre el sistema educatiu s'utilitza el terme *immigrant* i, en canvi, en altres, *estranger* per referir-se a la mateixa població. En societats globalitzades, com la de les Illes Balears, la condició d'immigrant es fa cada cop més complexa. L'estudi internacional **PISA** defineix com a alumnes **immigrants** els que no han nascut al país on s'aplica la prova i que, a més, tenen un pare o una mare no nascuts en aquest país. Aquesta condició es té en compte a l'hora d'establir la mostra representativa de cada país, ja que es requereix un mínim coneixement de l'idioma i una inserció escolar equivalent (que no hi hagi un marcat desfasament curricular) per poder realitzar les proves; així, l'estudi PISA distingeix entre alumnes **immigrants** i alumnes **nadius**, encara que aquestes categories no sempre es donen tan ben definides en la realitat escolar.

L'**Institut Nacional d'Avaluació Educativa** (INEE, Ministeri d'Educació i Esports), en l'informe *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*, defineix aquest alumnat a l'epígraf E3 com a *alumnat estranger* i el caracteritza com l'alumnat que no posseeix la nacionalitat espanyola. A les especificacions tècniques, afegeix que *alumnat estranger* és el que no posseeix la nacionalitat espanyola, i considera espanyols els que tenen doble nacionalitat. Respecte dels nascuts a Espanya de pares estrangers, l'ordenament jurídic espanyol no els atribueix, amb caràcter general, la nacionalitat espanyola. Ara bé, sí atorga l'esmentada nacionalitat si el nascut no en té d'altra.

Igualment, l'**IAQSE**, adopta el mateix terme del sistema d'indicadors de l'INEE, i quan parla d'aquest apartat en els Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears (ISEIB), que

actualitza anualment, utilitza la paraula *estranger* en el mateix sentit que l'INEE: que **no tenen nacionalitat espanyola**.

Al **GESTIB**, aplicació informàtica per a la gestió educativa de la Conselleria d'Educació i Universitat, s'entén per alumnat estranger el que està **registrat** a l'aplicació GESTIB amb una **nacionalitat que no és l'espanyola**.

Funes (2016) aclareix que quan s'aborda aquest tema,

sovint se simplifica i es parla només d'alumnat immigrant, de quants immigrants hi ha a cada classe o escola o comunitat autònoma, i que primer de tot convendria tenir present que es tracta d'un **concepte de difícil definició** per ser usat en el context educatiu: nascut fora?; de progenitors nascuts fora?; nascut aquí però d'una altra nacionalitat?; migrat en la primera infància? o en l'adolescència? (p.32).

Aquest autor també fa notar que

a les estadístiques de les Illes, es fa servir el concepte d'**alumnat amb nacionalitat estrangera**, tenint en compte que darrere la paraula **existeixen moltes més situacions migratòries**. Aquesta dada, però, **no reflecteix les migracions des de la resta d'Espanya** ni les que es donen **entre illes**, totes aquestes amb potencialitat per provocar dificultats i trencaments en les històries escolars (Funes, 2016, p.32).

3. POBLACIÓ ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS

3.1. Dades demogràfiques de Palma i de les Illes Balears

A les Illes Balears, l'1 de gener de 2015, hi residien **1.124.744 persones** (50% homes i 50% dones), de les quals **213.348** persones eren de **nacionalitat estrangera** i suposaven un percentatge del **19,0%**, el **més elevat de tot l'Estat** (la mitjana espanyola és del **9,6%**). Si es parteix del cas de la ciutat de Palma com a exemple paradigmàtic d'aquest fenomen social, segons dades del Padró municipal en data d'1 de gener de 2015 (Ajuntament de Palma, 2015), la població total de **Palma** era de **427.923 persones** (48,9% homes i 51,1% dones), de les quals **82.934** tenien **nacionalitat estrangera** i suposaven un percentatge del **19,4%** respecte del total de població de **Palma**, ciutat que **aglutinava el 38,9%** del total de la **població estrangera** resident a les **Illes Balears**.

QUADRE 1. POBLACIÓ ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS (ANYS 2014 I 2015)

	2014			2015		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
Illes Balears						
Comunitària	118.411	59.091	59.320	121.493	60.407	61.085
Extracomunitària	96.538	50.316	46.223	91.855	47.603	44.254
Total	214.949	109.407	105.543	213.348	108.010	105.339

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Padró municipal d'1 de gener de 2015

Si s'utilitza com a referència el **lloc de naixement** de les persones empadronades a Palma, la **població nascuda a l'estranger** està formada per un total de **109.719 persones** (53.409 homes i 56.310 dones) i el **percentatge** de persones nascudes a l'estranger és del **25,6%**. Per tant, el nombre de persones estrangeres a Palma és **superior** si la referència és el **lloc de naixement** i no la nacionalitat.

Si s'atén aquest darrer criteri, de les **88 barriades de Palma**, **23 superen el 30%** de persones nascudes a l'estranger, de les quals **9 passen del 40%** i **2, Sant Agustí i Cala Major**, se situen **entorn del 50%** (48,7% i 51,8%).

QUADRE 2. POBLACIÓ DE PALMA PER LLOC DE NAIXEMENT I BARRI L'1-1-2015

	Total	Espanyola	Estrangera	% Estrangera
Total	427.923	318.204	109.719	25,6%
Cala Major	6.049	2.917	3.132	51,8%
Sant Agustí	5.308	2.725	2.583	48,7%
El Terreno	6.618	3.607	3.011	45,5%
Son Vida	636	362	274	43,1%
Les Meravelles	4.875	2.787	2.088	42,8%
Portopí	2.945	1.704	1.241	42,1%
Can Pastila	6.178	3.622	2.556	41,4%
Cort	1.566	919	647	41,3%
El Jonquet	733	455	278	37,9%
L'Arenal	8.506	5.317	3.189	37,5%
Son Gotleu	9.117	5.745	3.372	37,0%
Pere Garau	27.975	17.639	10.336	36,9%
Marquès de la Font Santa	6.527	4.121	2.406	36,9%
Sant Nicolau	1.712	1.092	620	36,2%
El Sindicat	4.334	2.783	1.551	35,8%
El Menrcat	2.402	1.581	821	34,2%
La Llotja-El Born	1.962	1.297	665	33,9%
Arxiduc	6.878	4.566	2.312	33,6%
Sant Jaume	2.043	1.364	679	33,2%
La Mlssió	1.786	1.209	577	32,3%
Foners	16.735	11.370	5.365	32,1%
Son Armadans	8.151	5.564	2.587	31,7%
Bons Aires	19.507	13.629	5.878	30,1%
La Soledat (nord)	8.096	5.758	2.338	28,9%
Son Malferit	98	70	28	28,6%

	Total	Espanyola	Estrangera	% Estrangera
Total	427.923	318.204	109.719	25,6%
Santa Catalina	9.108	6.527	2.581	28,3%
La Seu	688	494	194	28,2%
La Soledat (sud)	2.390	1.718	672	28,1%
Can Pere Antoni	211	152	59	28,0%
La Calatrava	970	702	268	27,6%
Son Canals	5.780	4.210	1.570	27,2%
Monti-sion	1.074	785	289	26,9%
El Fortí	7.083	5.189	1.894	26,7%
La Bonanova	3.431	2.516	915	26,7%
El Camp d'en Serralta	12.845	9.498	3.347	26,1%

Font: Observatori Municipal de la Regidoria d'Igualtat i Drets Cívics

Aquesta **distribució desigual** mostra una certa **segregació** territorial a Palma, **superior** en el cas de la **població extracomunitària**, la qual **es concentra** a determinats **barris**, mentre que la **comunitària** es distribueix de forma **més dispersa**.

- El **41,6%** de la **població xinesa** viu al barri de **Pere Garau**.
- El **28,8%** de la població **nigeriana** viu al barri de **Son Gotleu**.
- El **26,9%** de la població del **Senegal** viu al barri de **l'Arenal**.
- El **18,5%** de la població **marroquina** viu a **Son Gotleu** i el **13,4%**, a **Pere Garau**.

3.2. Nivell d'estudis de la població de Palma

L'informe sobre *Detecció de situacions d'exclusió social de la població de Palma*, que ha elaborat l'Observatori Municipal de la Regidoria d'Igualtat i Drets Cívics de l'Ajuntament de Palma i que s'acaba de publicar, presenta **dades absolutament preocupants** pel que fa al tema d'aquest article. El **19,6%** de la **població** de Palma **no sap ni llegir, ni escriure o no té estudis**. Aquesta és una de les dades més rellevants que se'n desprèn.

Cal assenyalar que quasi la meitat de les persones que resideixen a la barriada de **Son Gotleu** no sap **llegir ni escriure (48,2%)**, al **Polígon de Llevant** la xifra és del **39,7%** i a **Mare de Déu de Lluc**, del **39,2%**. Si hi sumam els percentatges de **població immigrant** el resultat no pot ser més contundent: un **37%** a **Son Gotleu**. Dificilment, sense **mesures** que assegurin una **millora** en el **nivell d'estudis** de la població adulta (aprendre com a mínim a llegir i escriure), es podrà **garantir** una **millora** en el **rendiment** de la població escolar que viu en aquests entorns tan desafavorits.

3.3. L'alumnat estranger a les Illes Balears en el curs 2014-2015

Una dada important a tenir en compte és que **Palma aglutina el 22,1% (150 centres educatius) del total de centres escolars** de la comunitat autònoma, que en disposa de **680**.

El darrer informe elaborat pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2014) sobre les dades del curs escolar 2013-2014 especifica que les **Illes Balears** és la **segona comunitat autònoma** després de La Rioja (14,7%) amb un **percentatge més elevat d'alumnat estranger a les ensenyances no universitàries (13,8%)**, cinc punts per sobre de la **mitjana espanyola (8,7%)**. El **78,6%** de l'alumnat estranger a les Illes Balears està matriculat a **centres públics**, un **15,1%**, a **centres concertats**, i un **6,4%**, a **centres privats** no concertats.

La xifra d'**alumnat estranger** a les **Illes Balears** se situa, en els **darrers cursos**, al **voltant del 17%**, amb variacions al llarg de la darrera dècada sobre els països d'origen. Tanmateix, és important destacar que aquesta és una xifra resultant d'extremes, de **distribucions gens homogènies entre pobles, barris i escoles**.

El **34,6%** de l'alumnat estranger a les Illes Balears té nacionalitat de països de la **Unió Europea (9.416 alumnes)**. Les nacionalitats més freqüents són **l'alemanya, l'anglesa, la italiana i la romanesa**, i constitueixen el **68% del total** de l'alumnat **comunitari** escolaritzat a les Illes Balears.

Un **26,7%** de l'alumnat estranger a les Illes Balears té nacionalitat en algun país de l'Àfrica i la **marroquina** és la més freqüent: suposa el **77,3% del total** de l'alumnat amb **nacionalitat a països de l'Àfrica (7.264 alumnes)**.

Un **26,5%** de l'alumnat estranger té nacionalitat de països de l'**Amèrica del Sud**, i les nacionalitats més freqüents són l'**equatoriana (24,7%)**, la **colombiana (17,2%)** i l'**argentina (17,2%)**.

3.4. Matrícula per nivells educatius

QUADRE 3. ALUMNAT MATRICULAT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (EP), PER TITULARITAT DEL CENTRE, ILLA I NACIONALITAT (CURS 2015-2016)

	Alumnat total de les Illes Balears	Centres públics	Centres privats	Alumnes estrangers
1r EP	11.283	7.441	3.842	1.868
2n EP	11.788	7.819	3.969	1.652
3r EP	11.354	7.529	3.825	1.543
4t EP	11.026	7.151	3.875	1.394
5è EP	10.828	6.995	3.833	1.384
6è EP	10.655	6.783	3.872	1.313
total EP	66.934	43.718	23.216	9.154
%	100%	65,3%	34,7%	13,7%

Font: IAQSE

QUADRE 4. ALUMNAT MATRICULAT A L'ESO, PER TITULARITAT DEL CENTRE I NACIONALITAT (CURS 2015-2016)

	Alumnat total de les Illes Balears	Centres públics	Centres privats	Alumnes estrangers
1r d'ESO	11.649	7.361	4.288	1.480
2n d'ESO	11.098	7.032	4.066	1.486
3r d'ESO	10.208	6.334	3.874	1.517
4t d'ESO	8.906	5.562	3.344	1.470
total ESO	41.861	26.289	15.572	5.953
%	100%	62,8%	37,2%	14,2%

Font: IAQSE

Pel que fa a l'alumnat de nacionalitat estrangera, s'observa una **lleugera baixada** en el nombre de matriculats entre els anys **2010** i **2015**, tendència que **s'inverteix el curs 2015-2016**.

Un cop **finalitzada l'escolarització secundària obligatòria (ESO)**, l'itinerari més freqüent és el **cicle formatiu de grau mitjà**. Especialment rellevant és l'**alt percentatge d'alumnat estranger** que cursava programes de l'**antiga** qualificació professional inicial (**PQPI**). Són joves que **no han assolit els objectius de l'ESO** i són **derivats** a programes de formació professional bàsica.

4. ELS RESULTATS ACADÈMICS

4.1. L'avaluació interna dels centres

4.1.1. EP

D'acord amb l'informe de resultats acadèmics de l'IAQSE 2017, a **sisè d'EP**, segons la **nacionalitat** de l'alumnat, les **diferències** més grans en els percentatges d'**aprovat**s es donen en les àrees de llengua castellana, llengua catalana, matemàtiques, ciències socials i ciències naturals, mentre que en les àrees de religió/valors socials i cívics, educació física i educació artística els resultats són similars. S'ha de fer notar que la **diferència** entre **aprovat**s nacionals i **estrangers** és gairebé la **mateixa en llengua castellana i en llengua catalana (-7,2 i -6,5)**. A **matemàtiques**, la diferència és inferior (-5,5), però el percentatge d'aprovat's és **el més baix, 82,1%**.

QUADRE 5. PERCENTATGES D'APROVATS A LES DIFERENTS ÀREES DE 6È D'EP SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT (CURS 2015-2016)

Àrees	Tot l'alumnat	Centres privats	Alumnes estrangers
ciències de la naturalesa	92,7	87,7	93,3
ciències socials	90,2	84,8	90,9
educació artística	96,4	93,9	96,7

Àrees	Tot l'alumnat	Centres privats	Alumnes estrangers
educació física	99,2	98,9	99,2
llengua castellana	92,0	85,7	92,9
llengua catalana	90,6	84,9	91,4
llengua anglesa	89,8	86,9	90,1
matemàtiques	86,9	82,1	87,6
religió catòlica	98,8	99,0	98,8
valors socials i cívics	98,8	97,7	99,0

Font: IAQSE

4.1.2. ESO

Pel que respecta a l'alumnat de **1r d'ESO** que ha estat avaluat el curs 2015-2016, els resultats manifesten que les **diferències van augmentant** a mesura que avança el nivell d'estudis.

QUADRE 6. PERCENTATGES D'APROVATS A LES DIFERENTS MATÈRIES DE 1R D'ESO SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT (CURS 2015-2016)

Matèries	Aprovats totals a les Illes Balears (%)	Aprovats estrangers (%)	Aprovats no estrangers (%)
llengua anglesa	78,6	73,6	79,3
llengua castellana	80,5	71,2	81,8
llengua catalana	80,2	70,5	81,5
matemàtiques	76,2	66,3	77,6
biologia i geologia	80,8	70,4	82,3
geografia i història	80,8	71,2	82,1
educació plàstica I	87,7	83,4	88,3

Font: IAQSE

Llevat d'educació plàstica i de llengua anglesa (-4,9/-5,7), les **diferències** en les altres matèries arriben a una **mitjana d'11 punts**. A **biologia i geologia**, és de **11,9 punts**. El **percentatge més baix** d'aprovat el trobam a **matemàtiques**, en què només aproven sis de cada deu alumnes.

QUADRE 7. PERCENTATGES D'APROVATS A LES DIFERENTS MATÈRIES DE 2N D'ESO SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT (CURS 2015-2016)

Matèries	Aprovats totals a les Illes Balears (%)	Aprovats estrangers (%)	Aprovats no estrangers (%)
llengua anglesa	76,5	67,2	77,9
llengua castellana	78,7	64,8	80,7
llengua catalana	80,0	67,6	81,9
matemàtiques	72,1	57,8	74,3

Matèries	Aprovats totals a les Illes Balears (%)	Aprovats estrangers (%)	Aprovats no estrangers (%)
ciències de la naturalesa	78,9	64,6	81,0
ciències socials	79,0	67,2	80,7
tecnologies	83,5	72,3	85,2
educació física	89,2	83,4	90,1
2a llengua estrangera (alemany i francès)	96,3	91,8	96,9

Font: IAQSE

A **2n d'ESO**, les diferències segueixen augmentant. La **mitjana** en aquest cas és de gairebé **13 punts**. La diferència més gran quant a aprovats entre no estrangers i estrangers és la de **matemàtiques**, **16,5 punts** menys, però a **ciències de la naturalesa** és de **16,4**. El **percentatge més baix d'aprovats** entre alumnat estranger es torna a donar a **matemàtiques**: 57,8%. Resulta curiós que, essent gairebé similars (67,6 i 64,8), el percentatge d'aprovats de **llengua catalana superi** en **2,9 punts** el de **llengua castellana**.

QUADRE 8. PERCENTATGES D'APROVATS A LES DIFERENTS MATÈRIES DE 3R D'ESO SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT (CURS 2015-2016)

Matèries	Aprovats totals a les Illes Balears (%)	Aprovats estrangers (%)	Aprovats no estrangers (%)
llengua anglesa	81,2	73,9	82,4
llengua castellana	79,5	64,2	81,9
llengua catalana	80,3	64,2	82,9
matemàtiques acadèmiques	79,6	64,7	81,5
matemàtiques aplicades	61,0	45,8	64,9
biologia i geologia	85,2	70,1	87,6
física i química	80,3	65,3	82,8
geografia i història	85,8	71,7	88,1
tecnologia II	89,7	81,2	91,2
2a llengua estrangera (alemany i francès)	96,4	93,5	96,8
àmbit científic i tecnològic	79,8	76,0	80,8
àmbit social i lingüístic	81,8	76,1	83,3

Font: IAQSE

Destaquen, d'entre els resultats de **tercer d'ESO**, una sèrie d'aspectes: l'altíssim percentatge d'aprovats en **llengües estrangeres** (73,9 en anglès i 93,5 en 2a llengua estrangera), així i tot els **no estrangers** obtenen uns percentatges **més alts**: 82,4 i 96,8, respectivament). **Matemàtiques aplicades** s'enfonsa fins al **45,8%**, a **19 punts** dels no estrangers (64,9%). La **diferència mitjana** negativa segueix augmentant, és de gairebé **disset punts**.

QUADRE 9. PERCENTATGES D'APROVATS A LES DIFERENTS MATÈRIES DE 4T D'ESO SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT (CURS 2015-2016)

Matèries	Aprovats totals a les Illes Balears (%)	Aprovats estrangers (%)	Aprovats no estrangers (%)
llengua anglesa	86,4	75,4	88,0
llengua castellana	86,1	71,5	88,1
llengua catalana	86,6	73,4	88,3
matemàtiques A	75,4	58,6	78,3
matemàtiques B	85,2	73,6	86,5
ciències socials, geografia i història	87,2	73,9	89,1
educació eticocívica	94,8	84,7	96,2
educació física	95,4	87,7	96,5
2a llengua estrangera (alemany i francès)	97,3	95,4	97,6
biologia i geologia	91,4	82,1	92,5
física i química	86,2	73,7	87,7
educació plàstica i visual	92,1	83,8	93,5
informàtica	94,3	83,1	96,0
llatí	91,9	83,6	92,9
música	93,9	87,1	95,0
tecnologia	91,6	82,4	93,1

Font: IAQSE

Finalment, a **4t d'ESO**, les diferències entre els percentatges **baixen uns 12 punts**, encara que en assignatures com **matemàtiques A** arriben a **19,7 punts** i en **llengua castellana** a **16,6**. La diferència és també més petita a català, 14,9. Seguint la mateixa pauta que a 3r, el percentatge a **segona llengua estrangera** és molt elevat, però, així i tot, és **més alt el dels no estrangers (97,6)**.

QUADRE 10. DIFERÈNCIES MITJANES DE PERCENTATGES D'APROVATS ENTRE ALUMNAT ESTRANGER I NO ESTRANGER ALS DISTINTS CURS DE L'ESO (CURS 2015-2016)

1r d'ESO	11 punts
2n d'ESO	13 punts
3r d'ESO	17 punts
4t d'ESO	12 punts

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'IAQSE

4.1.3. Batxillerat

La dada més rellevant és que tan sols el **9,5% del total** de l'alumnat **matriculat** a batxillerat el 2015-2016 era de **nacionalitat estrangera**. La selecció que s'ha produït al llarg de l'etapa

obligatòria és més que evident. Si s'analitzen els resultats, el **67%** de l'**alumnat estranger** obté el **títol de batxillerat, 17 punts menys** que l'alumnat no estranger.

4.2. Repetició i taxa d'idoneïtat

Gran part dels països que integren la Unió Europea estableixen la repetició escolar com una mesura d'atenció a l'alumnat que presenta desajustaments del rendiment acadèmic dins els processos d'ensenyament i aprenentatge. Tot i que la normativa és similar a la majoria de països, la pràctica demostra que existeixen **diferències significatives** tant en l'**abast** com en l'**extensió** de la mesura de repetició. Així, de l'Informe **PISA 2015** es desprèn que mentre que als països de l'**OCDE** el percentatge d'alumnat de 15 anys que ha repetit almanco una vegada al llarg de l'escolaritat obligatòria és un **12%** i al conjunt de la **UE** un **15%**, a **Espanya** el percentatge es duplica (**31%**) i a les **Illes Balears arriba al 40%**, dada que es manté relativament estable respecte a l'anterior edició de PISA 2012. És a dir, tan sols **sis de cada deu** alumnes es troben al **curs** que els **correspondria** als quinze anys.

Si es miren els percentatges segons el nivell obtingut a cada competència a **PISA 2015** per l'alumnat repetidor de les Illes Balears, es pot constatar que, malgrat haver repetit un o dos cursos durant l'etapa d'escolarització, el **38%** de l'alumnat obté **un nivell I o inferior en competència lectora**, que l'informe PISA considera "limitat", és a dir, **insuficient**. Aquest percentatge puja al **40%** pel que fa a la **competència en ciències** i a un **48%** en competència matemàtica (IAQSE, 2017).

Aquestes dades evidencien que gairebé la meitat de l'alumnat de quinze anys de les Illes Balears que ha repetit obté a PISA un nivell limitat o insuficient en tres competències bàsiques per avançar acadèmicament o professional.

Una altra constant que habitualment és assenyalada per la investigació educativa és que la repetició afecta de forma diferenciada l'alumnat d'entorns desfavorits.

En els dos gràfics següents (IAQSE, 2017), es pot veure que **l'índex de repetició** en els ensenyaments obligatoris, ja **de per si elevat**, a les Illes Balears **es dispara** en el cas d'**alumnat immigrant**. El percentatge és sempre **més del doble** i en alguns casos **quasi es triplica**: a 1r d'EP és del 3,0% en comparació del 8,7%. Hi ha diferències de més de 5 punts en gairebé tots els cursos, i la diferència arriba a 6 punts a 2n d'EP: 5,2% en comparació de 11,7%. S'ha de considerar que la **repetició** és un dels **indicadors** més fiables d'un futur **fracàs escolar**.

**QUADRE 11. PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE HA REPETIT A L'EP
EL CURS 2015-2016, DESAGREGAT PER LA CONDICIÓN D'IMMIGRANT**

Nivell	Repetició mitjana (%)	Repetició d'alumnat no immigrant (%)	Repetició d'alumnat immigrant (%)
1r EP	3,8	3,0	8,7
2n EP	6,1	5,2	11,7
3r EP	3,7	3,1	8,1

Nivell	Repetició mitjana (%)	Repetició d'alumnat no immigrant (%)	Repetició d'alumnat immigrant (%)
4t EP	4,3	3,7	8,3
5è EP	2,7	2,5	4,6
6è EP	4,7	4,3	8,0

Font: IAQSE

Pel que fa a l'EP, s'ha de considerar que abans de la implantació de la LOMQUE la repetició a l'educació primària es produïa a final de cicle: 2n, 3r i 5è.

QUADRE 12. PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE HA REPETIT A ESO EL CURS 2015-2016, DESAGREGAT PER LA CONDICIÓN D'IMMIGRANT

Nivell	Repetició mitjana (%)	Repetició d'alumnat no immigrant (%)	Repetició d'alumnat immigrant (%)
1r ESO	12,5	11,8	16,9
2n ESO	8,6	8,0	12,4
3r ESO	11,7	10,5	19,4
4t ESO	8,2	7,5	13,2

Font: IAQSE

Les dades anteriors posen de manifest que els percentatges d'alumnes **immigrants** que repeteixen **dupliquen** en molts casos els de l'alumnat repetidor no immigrant. La **idoneïtat** (percentatge d'alumnat avaluat que està matriculat al curs que li correspon per edat) de la població estrangera és **significativament inferior** a la de l'alumnat no estranger. El fet que les **diferències** es vagin **accentuant a mesura** que **s'avança** en l'etapa pot estar causat, entre altres motius, perquè l'alumnat d'incorporació tardana, en el qual s'inclou un alt percentatge d'alumnat estranger, pot escolaritzar-se a un nivell més baix del que li correspon per edat si presenta dificultats d'aprenentatge o desconeixement de les llengües oficials. Les **diferències** passen dels 5,8 punts a l'inici de l'etapa a **més de 15 punts a 4t, 5è i 6è d'EP**. A **ESO**, si es considera la procedència de l'alumnat, les **diferències són més grans**. El **56%** de l'**alumnat estranger no fa el curs** que teòricament li correspon per **edat**. Aquesta mitjana se situa en el **57,9% a 4t**.

QUADRE 13. PERCENTATGES D'ALUMNAT IDONI A L'ETAPA D'EP (CURS 2015-2016), SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT

Nivell	Tot l'alumnat	Alumnes estrangers (%)	Alumnes no estrangers (%)
1r EP	(%)	Alumnes estrangers (%)	Alumnes no estrangers (%)
2n EP	92,5	84,9	93,7
3r EP	88,4	78,0	90,0

Nivell	Tot l'alumnat	Alumnes estrangers (%)	Alumnes no estrangers (%)
4t EP	87,7	73,5	89,7
5è EP	83,1	67,9	85,3
6è EP	81,1	66,3	83,2

Font: IAQSE

Evidentment, les diferències en **percentatges de promoció augmenten** a mesura que pugen de curs. Dels **7,3** punts de **diferència a 1r d'ESO** es passa als **18,7** de **4t d'ESO**. És evident que el camí es fa cada vegada més costa amunt.

**QUADRE 14. PERCENTATGES DE PROMOCIÓ D'ALUMNAT (2015-2016),
SEGONS LA NACIONALITAT DE L'ALUMNAT**

Curs	Total de les Illes Balears (%)	Alumnat estranger (%)	Alumnat no estranger (%)
1r ESO	88,4	82,0	89,3
2n ESO	83,6	73,1	85,2
3r ESO	83,5	72,7	85,3
4t ESO	85,3	68,9	87,6

Font: IAQSE

4.3. Abandonament escolar primerenc (AEP)

Els **condicionants derivats** d'entorns familiars **migratoris** fan **augmentar** la proporció de joves que abandonen precoçment l'escolarització (Funes, 2016). Si s'analitzen les taxes d'abandonament escolar segons la nacionalitat, l'alumnat estranger presenta unes taxes més elevades, que **doblen** les de l'alumnat nacional. El 2014, el **41,6%** de l'alumnat **estranger** va abandonar prematurament el sistema educatiu, en comparació amb el **19,1%** de l'alumnat **nacional**.

Una de les conseqüències de la **crisi** ha estat l'augment de la permanència en el sistema educatiu i, per tant, la disminució de les taxes d'AEP. Si bé el **descens** de l'AEP és del **8,1%** per a la població **nacional**, és inferior en el cas de l'alumnat de nacionalitat **estrangera**, que en el període 2008-2013 ha descendit només el **4,8%**.

D'altra banda, el percentatge d'alumnat que va abandonar els estudis **sense** obtenir el **títol** d'ESO el 2014 fou del **10,4%** (un **8,8%** corresponent a alumnat **nacional** i un **22,2%** a l'alumnat de nacionalitat estrangera). I un **11,5%** va abandonar un cop va obtenir el **títol** acreditatiu de l'ESO (**10,4%** de nacionalitat **espanyola** i **19,4%** de nacionalitat **estrangera**).

4.4. Resultats de les proves PISA 2015

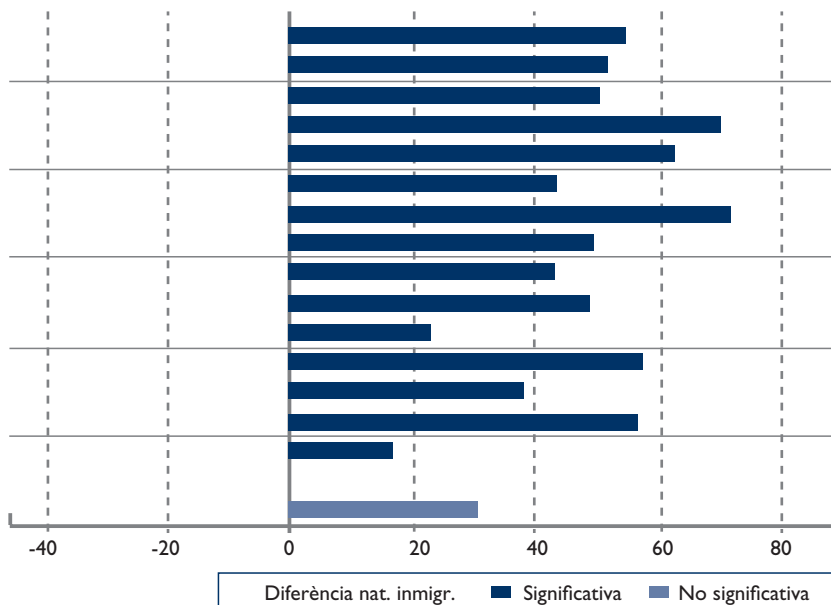
A l'**OCDE**, de mitjana, l'alumnat **immigrant** (un **12%**), obté en **ciències 42 punts menys** que l'alumnat nadiu (458/500); a la **UE**, amb un **11% d'immigrants**, aquesta diferència **també** és

de **42 punts**: els nadius obtenen una puntuació mitjana de 502 punts i els immigrants, de 460. A **Espanya (11% d'immigrants)**, la diferència és **també de 42 punts**: els nadius arriben als 499, mentre que els immigrants n'obtenen 457. Aquests resultats indiquen una integració relativament bona de l'alumnat immigrant en el sistema educatiu espanyol.

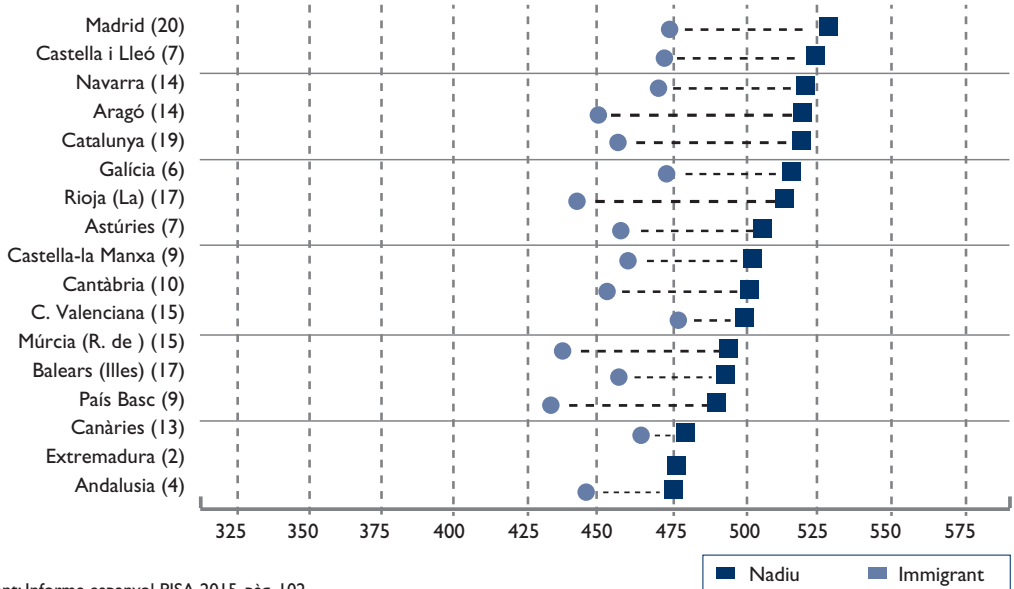
Entre les **comunitats autònomes**, la proporció d'alumnat immigrant també varia d'unes a les altres. Les de **major proporció d'immigrants** en "edat PISA" són Madrid (20%), Catalunya (19%), i les **Illes Balears** i La Rioja, ambdues amb un **17%**. En **totes les comunitats autònomes espanyoles** els **alumnes nadius** treuen una **puntuació mitjana més alta** que els d'origen immigrant. La distància entre les puntuacions mitjanes d'alumnes nadius i immigrants varia d'unes comunitats autònomes a les altres. A La Rioja, la diferència és de 71 punts. La menor de les diferències, encara que significativa, es produeix a Canàries, amb 16 punts i rendiment baix en ambdós grups de població. A les **Illes Balears**, tal com es veu als gràfics següents, les **diferències** entre les puntuacions mitjanes **no són gaire notables**, ja que els resultats en si no són gaire elevats.

D'altra banda, hi ha **països** on s'ha **aconseguit** una **integració** dels immigrants en l'aula realment envejable. Els estudiants immigrants de **Nova Zelanda, un 27%** del total de l'alumnat de quinze anys, **no presenten diferències significatives** en el seu rendiment en comparació amb l'alumnat nadiu. Les diferències són també molt petites a Irlanda (5 punts; 14% d' immigrants) i **inexistents** al **Canadà (30% d'immigrants)**.

GRÀFIC I: ALUMNES IMMIGRANTS I NADIUS, PERCENTATGE D'ALUMNAT IMMIGRANT (ENTRE PARÈNTESIS) I PUNTUACIONS MITJANES EN CIÈNCIES

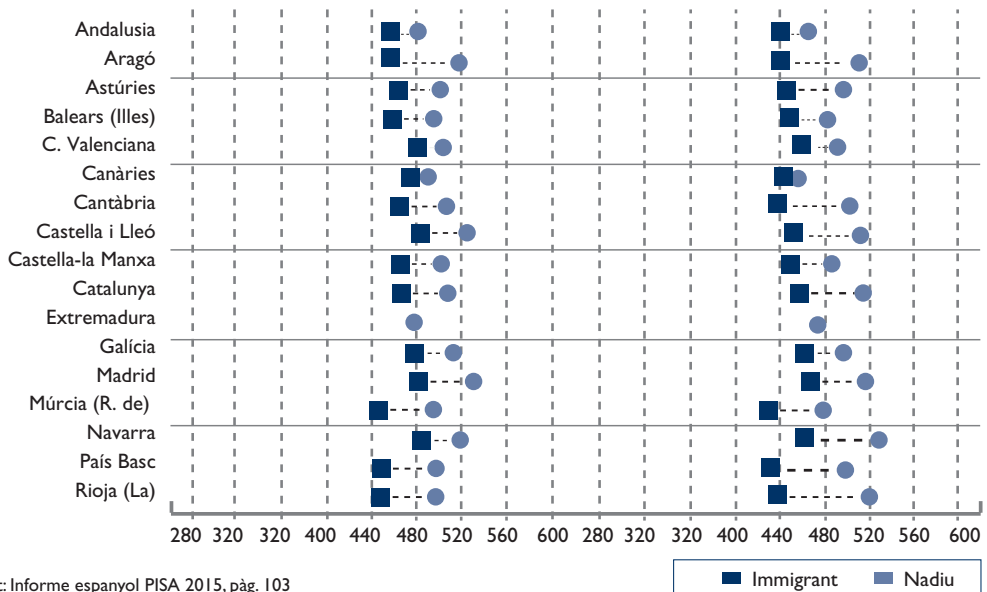


GRÀFIC 1B: ALUMNES IMMIGRANTS I NADIUS, PERCENTATGE D'ALUMNAT IMMIGRANT (ENTRE PARENTESES) I PUNTUACIONS MITJANES EN CIÈNCIES



Font: Informe espanyol PISA 2015, pàg. 102

GRÀFIC 2: PUNTUACIONS MITJANES DELS ALUMNES IMMIGRANTS I NADIUS EN LECTURA I EN MATEMÀTIQUES



Font: Informe espanyol PISA 2015, pàg. 103

En darrer lloc, s'haurien d'assenyalar **casos atípics** com els de **Singapur** o **Malta**, on la **població no nativa** obté **millors resultats** que la que es classifica com a nativa. Tal vegada aquestes diferències entre països es puguin deure a les **diferents polítiques d'immigració**. **Gràfic 2. Puntuacions mitjanes dels alumnes immigrants i nadius en lectura i en matemàtiques**

5. CONCLUSIONS

Durant els darrers onze anys, el doctor Lluís Vidaña ha anat fent un seguiment exhaustiu de la presència d'alumnat estranger a les Illes Balears, en especial de les dades demogràfiques (població estrangera en edat escolar, per etapes educatives, per països i àrees mundials de procedència, per illes, per tipologia de centres educatius o per sexes), mitjançant la publicació d'una sèrie continuada d'articles a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. La seva percepció personal pel que ha succeït durant aquests darrers anys va en la línia de pensar que **el fet de ser la comunitat autònoma amb un major percentatge d'alumnat estranger** de l'Estat espanyol **no ha generat una resposta**, en tots els àmbits, **proporcionada** amb la **dimensió d'aquest fenomen humà**. També assenyalava que les conclusions dels **estudis** realitzats per la **Universitat de les Illes Balears recomanen l'adopció de plans d'actuació i mesures** per afavorir la integració i per prevenir dificultats de convivència i d'exclusió futures d'una part dels balears, com succeeix al nostre entorn (França, Alemanya, Itàlia, etc.).

En aquest sentit, aquest autor afegeix que:

la no actuació té repercussions negatives a llarg termini, perquè la resposta del sistema (administració educativa, centres, APIMA, etc.) no respon a les necessitats reals d'integració intercultural de la primera comunitat autònoma de l'Estat en percentatge d'alumnat i de població estrangera. Es tracta **d'optar per un concepte de societat intercultural** o bé **deixar que la inèrcia ens dugui a un model de segregació de cada vegada més accentuat**. Evidentment, aquelles famílies i/o col·lectius estrangers, residents a les Illes Balears, amb més recursos (econòmics, culturals, socials, etc.) podran optar a millors opcions per als seus fills; i, per altra banda, la població immigrant amb pitjors possibilitats romandran en situacions més precàries i, amb els pas del temps, els nascuts a les Illes Balears es podran demanar, com ha succeït a França, perquè son ciutadans de segona. En aquest sentit, s'ha de dir que la intervenció educativa en l'atenció a tot l'alumnat de les Illes Balears des d'una perspectiva integrada i interdisciplinària del que implica la interculturalitat **no pot esperar, no** es poden deixar aquestes qüestions a la **inèrcia** del sistema, perquè **l'experiència d'altres països** ens indica que **els resultats no són bons**. Per tant, és una qüestió prioritària per al sistema educatiu de les Illes Balears. (...) En aquest sentit, és evident que la fisonomia de la nostra societat ha canviat amb l'entrada del nou mil·lenni i això obliga a **replantejar molts aspectes** escolars, socials, econòmics, polítics, etc. (Vidaña, 2015: 269).

Cap a l'èxit educatiu. Línies d'actuació 2015-2019. Document per al debat educatiu, recentment presentat per la Conselleria d'Educació i Universitat, **planteja** que "[l]a realitat de l'educació a les Illes Balears ens condueix a una **intervenció coordinada** amb tots els agents que intervenen

en aquest document, que es concreten en tretze aspectes”, un dels quals és “[c]ompensar les situacions contextuais dels centres i millorar l'equitat per incrementar la cohesió social i afavorir la disminució de les desigualtats i la inclusió educativa”.

Per això, la Conselleria d'Educació i Universitat ha revisat els objectius de la política educativa i, tenint com a referència la necessitat de millorar els principals indicadors educatius i reorientar el sistema, ha definit les **actuacions** al voltant d'**onze grans línies**.

D'entre els **tretze aspectes** de la **intervenció coordinada** que planteja la Conselleria, l'únic que s'acosta a la qüestió de l'**alumnat immigrant** o estranger és el que parla de “Millorar l'equitat per incrementar la cohesió social i afavorir la disminució de les desigualtats i la inclusió educativa”.

A l'apartat dos, “Fonamentació de l'èxit educatiu”, s'afirma que “[u]n sistema educatiu equitatiu pot compensar l'efecte d'àmplies desigualtats socials i econòmiques. En el context de l'aprenentatge, permet als individus treure tot el profit de l'educació i la formació independentment de les seves condicions de partida”. Tanmateix, **cap** de les **actuacions** del pla **no va dirigida explícitament** a resoldre la qüestió de la **inclusió de l'alumnat estranger/immigrant**. Tan sols la línia d'actuació número nou proposa tirar endavant “mesures de suport i d'atenció a la diversitat”, però en **termes generals**, en el document no es fa cap menció explícita de la situació que es planteja amb l'alumnat immigrant/estranger al sistema educatiu de les Illes Balears. A la part del document dedicada a la diagnosi del sistema es dedica l'apartat 3.2 “**Alumnat estranger**”, amb dades del curs 2013-2014, que han quedat superades, i una frase massa generalista que no es concreta, per ara, en cap actuació concreta: “

El percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en els ensenyaments de règim general era del 14,4% el curs 2013-2014, enfront del 8,8% de la mitjana estatal, fet que influeix en una major demanda de recursos per atendre aquest alumnat”.

En el mateix sentit, l'**apartat cinquè**, dedicat a les **línies d'actuació** que desenvoluparà el pla, sembla parlar de continuïum d'**altres realitats** de necessitats educatives de suport, però **en cap cas** no es fa una **referència explícita** a la **greu problemàtica** derivada de ser estranger o immigrant. En el **punt 5.9 “Mesures de suport i d'atenció a la diversitat”**, de nou actuacions previstes, només la **primera sembla al·ludir** vagament la qüestió:

- Revisió del model d'orientació i d'intervenció educativa a les Illes Balears per reforçar els àmbits d'actuació:
 - Atenció directa a l'alumnat realitzada per tot el professorat del centre.
 - Atenció a l'alumnat dels professionals de les unitats de suport, equips d'orientació i departaments.
 - Atenció realitzada per equips específics.

Sembla **ser hora ja**, després dels anys que fa que aquest fenomen es produeix en el sistema educatiu de les Illes Balears, d'**emprendre mesures globals**, directes i coordinades, en què s'impliquin

totes les institucions, sense eufemismes, que **ajudin a la integració** acadèmica d'**aquest alumnat** en plenes condicions, equiparant-ne els resultats amb els de l'alumnat local, millorant-ne les taxes d'adoneïtat, baixant-ne les de repetició i les d'abandonament primerenc, i procurant que puguin avançar amb igualtat de condicions dins el sistema educatiu, sense que els que no aconsegueixen superar totes les barreres de l'educació obligatòria vegin com a úniques sortides acadèmiques la formació professional bàsica o els cicles formatius de grau mitjà..

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauzà, A. (2017), *Informe de Seguiment dels Objectius Europeus de Referència de l'Estratègia "Educació i Formació 2020"*. IAQSE.

Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears (2017). *Cap a l'èxit educatiu Línies d'Actuació 2015-2019 Document per al debat educatiu*.

Funes, J. (2016), *Abandonar d'hora la formació i el desig d'aprendre*. Palma: Anuari de l'educació de les Illes Balears.

IAQSE (2017). *Indicadors de Resultats Acadèmics de les Illes Balears (curs 2015-16) Educació primària, Educació secundària obligatòria, Batxillerat*.

INEE (2016). *Informe español PISA 2015*. MECD.

INEE (2017). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*. MECD.

Pascual, B. (2016), *El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2016)*. Palma: Anuari de l'Educació de les Illes Balears.

Vidaña, L. (2015), *La percepció de la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears*. Palma: Anuari de l'Educació de les Illes Balears.

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.

Anàlisi dels resultats de les Illes Balears a l'estudi PISA 2015

Javier Real

Javier Gámez

RESUM

En aquest article es fa una anàlisi dels resultats globals de les Illes Balears en l'estudi PISA 2015. Aquests resultats també apareixen desagregats segons diferents variables d'interès. Per a cada una de les competències avaluades, s'analiza l'evolució dels resultats globals de les Illes Balears en les edicions de PISA 2009, 2012 i 2015, en què les Illes Balears hi han participat amb una mostra representativa, a més d'una comparativa dels resultats de les Illes Balears a PISA 2015 amb els resultats de les altres comunitats autònomes participants.

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis de los resultados globales de las Islas Baleares en el estudio PISA 2015. Dichos resultados también aparecen desagregados según diferentes variables de interés. Para cada una de las competencias evaluadas, se analiza la evolución de los resultados globales de las Islas Baleares en las ediciones de PISA 2009, 2012 y 2015, además de una comparativa de los resultados de las Islas Baleares en PISA 2015 con los resultados de otras comunidades autónomas participantes.

I. INTRODUCCIÓ

El programa internacional per a l'avaluació de l'alumnat, PISA (Programme for International Student Assessment), tracta de contribuir a l'avaluació del que saben i són capaços de fer els joves de 15 anys dels diferents països participants, és a dir, els joves a l'edat propera a la de finalització dels estudis de l'educació obligatòria.

Aquest programa se centra en la determinació del grau d'adquisició, per part de l'alumnat, dels coneixements i habilitats que es consideren necessaris per a la participació en la societat del saber. Es valora la capacitat d'extrapolar el seu coneixement, les seves destreses cognitives i les seves actituds en contextos, en principi, no habituals al mateix alumne, però amb els quals s'haurà d'enfrontar cada dia en la seva vida.

Les proves tenen com a referent tres competències considerades troncales, com són les matemàtiques, la lectura i les ciències (biologia, geologia, física, química i tecnologia).

Des de l'any 2000, PISA es duu a terme amb una periodicitat triennial. A cada edició s'avalua una competència amb més profunditat que no les altres. En l'edició 2015 aquesta competència va ser la científica.

Les Illes Balears participaren amb una mostra representativa per primera vegada en aquesta avaluació internacional a l'edició de l'any 2009, per la qual cosa, a l'actualitat, es disposen de dades de les tres darreres edicions.

En l'estudi PISA 2015 ha augmentat la participació respecte a edicions anteriors. Hi han participat 72 països i totes les comunitats autònomes d'Espanya.

2. RESULTATS GLOBAIS DELS ALUMNES DE LES ILLES BALEARS EN CIÈNCIES, LECTURA I MATEMÀTIQUES

Els resultats es presenten, per a cada una de les competències avaluades, en una escala de rendiment que té per mitjana 500 i una desviació típica 100.

Al quadre següent es presenten els resultats en funció de la puntuació mitjana aconseguida en cada àrea d'avaluació: lectura, matemàtiques i ciències.

QUADRE I. RESULTATS GLOBAIS DE PISA 2015 A LES ILLES BALEARS

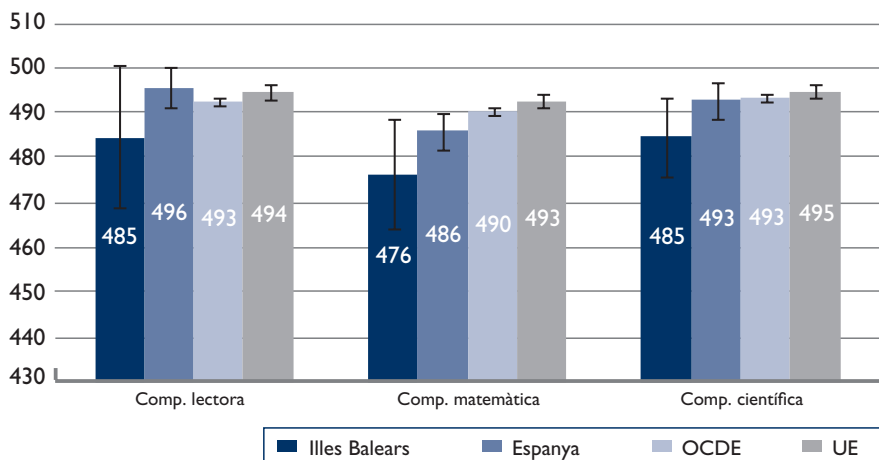
	Comprensió lectora	Competència matemàtica	Competència científica
Resultats de l'alumnat de les Illes Balears	485	476	485

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

3. COMPARACIÓ DELS RESULTATS DE LES ILLES BALEARS AMB ELS D'ESPANYA, OCDE I UE

Al gràfic següent es representen els resultats i l'anàlisi comparada del rendiment en ciències — principal àrea de coneixement avaluada en l'estudi PISA 2015—, en lectura i en matemàtiques de l'alumnat de les Illes Balears, d'Espanya, de l'OCDE i de la Unió Europea.

GRÀFIC I: RESULTATS DE PISA 2015 ILLES BALEARS, ESPANYA, OCDE I UE



Font: elaboració pròpia

De la comparació es desprèn que la puntuació d'Espanya en la competència científica i en comprensió lectora és molt similar a les mitjanes de l'OCDE i de la UE. Pel que fa a la competència matemàtica, la puntuació d'Espanya està per davall de la de l'OCDE i de la de la UE, de forma estadísticament significativa. En el cas de les puntuacions de les Illes Balears, en totes les competències s'observen resultats d'uns 10 punts inferiors a les mitjanes del conjunt de l'Estat espanyol, tot i que aquestes diferències no són estadísticament significatives.

4. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS, DESAGREGATS PER ILLES

La condició d'insularitat de la nostra comunitat fa necessària la desagregació dels resultats per les diferents illes. Per tal de preservar la confidencialitat del centre de Formentera, els resultats d'Eivissa i Formentera apareixen agrupats.

QUADRE 2. RESULTATS DE PISA 2015 PER ILLES				
	Illa	Mitjana	Comparativa entre illes	Diferències
Comprensió lectora	Mallorca	484	Mallorca/Menorca	-13
	Menorca	497	Menorca / Eivissa i Formentera	22
	Eivissa i Formentera	475	Eivissa i Formentera / Mallorca	-9
Competència matemàtica	Mallorca	476	Mallorca/Menorca	-17
	Menorca	493	Menorca / Eivissa i Formentera	28
	Eivissa i Formentera	465	Eivissa i Formentera / Mallorca	-11
Competència científica	Mallorca	484	Mallorca/Menorca	-15
	Menorca	499	Menorca / Eivissa i Formentera	27
	Eivissa i Formentera	472	Eivissa i Formentera / Mallorca	-12

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Per a totes les competències, les puntuacions més altes les obtenen els alumnes dels centres de Menorca, però només és estadísticament significativa la diferència entre Menorca i Eivissa i Formentera en competència matemàtica (28 punts).

5. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS, DESAGREGATS SEGONS LA TITULARITAT DEL CENTRE

A les taules següents apareixen les puntuacions mitjanes obtingudes segons la titularitat del centre. Els resultats individuals obtinguts a les proves no són independents de l'entorn social i educatiu. Per aquest motiu, una de les finalitats bàsiques de les avaluacions de diagnòstic és identificar els factors ambientals que potencialment s'associen als resultats acadèmics i analitzar la relació entre aquests factors i els resultats de les proves.

Per a l'anàlisi d'aquests factors, PISA elabora i aplica uns qüestionaris de context als alumnes, dels quals s'obté un índex socioeconòmic i cultural familiar per a cada alumne. La detracció d'aquest índex, anomenat ISEC, permet anul·lar l'efecte de la influència d'aquests factors en els resultats, la qual cosa fa les comparacions més equitatives en aquells casos en què aquest índex no es distribueixi homogèniament.

A la primera columna dels quadres següents, hi figuren les puntuacions mitjanes que cada col·lectiu ha obtingut a les proves. A la segona columna, les puntuacions mitjanes per titularitat amb la detracció de l'ISEC.

QUADRE 3A. RESULTATS DE PISA 2015 EN COMPRESIÓ LECTORA PER TITULARITAT

Comprensió lectora		
	Puntuacions mitjanes	Amb detracció de l'ISEC
Centres públics	472	479
Centres privats	505	494
Diferència	-33	-15

QUADRE 3B. RESULTATS DE PISA 2015 EN COMPETÈNCIA MATEMÀTICA PER TITULARITAT

Comprensió matemàtica		
	Puntuacions mitjanes	Amb detracció de l'ISEC
Centres públics	467	473
Centres privats	491	482
Diferència	-24	-9

QUADRE 3C. RESULTATS DE PISA 2015 EN COMPETÈNCIA CIENTÍFICA PER TITULARITAT

Comprensió matemàtica		
	Puntuacions mitjanes	Amb detracció de l'ISEC
Centres públics	473	480
Centres privats	503	493
Diferència	-30	-13

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Tot i que les diferències entre els dos col·lectius són estadísticament significatives, en detreure l'efecte de l'ISEC, aquestes diferències minven considerablement. Per a la competència matemàtica, en detreure aquest efecte, la diferència (-9 punts) entre centres públics i privats deixa de ser significativa.

6. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS EN FUNCIÓ DEL NIVELL CURSAT PELS ALUMNES

L'estudi PISA projecta l'avaluació als joves de 15 anys independentment del nivell educatiu que estiguin cursant. Tot i que en molts països la finalització de l'escolarització obligatòria és als 15 anys, dins el sistema educatiu espanyol els alumnes de 15 anys, depenent de si han repetit algun curs o avançat curs (cas d'alumnat amb altes capacitats), poden estar cursant 2n, 3r, 4t d'ESO o estudis postobligatoris.

QUADRE 4. RESULTATS DE PISA 2015 PER NIVELL CURSAT

	Curs	Mitjana	Comparacions	Diferències
Comprensió lectora	2n d'ESO	399	2n d'ESO / 3r d'ESO	-48
	3r d'ESO	447	3r d'ESO / 4t d'ESO o superior	-77
	4t d'ESO o superior	524	4t d'ESO o superior / 2n d'ESO	125
Competència matemàtica	2n d'ESO	401	2n d'ESO / 3r d'ESO	-38
	3r d'ESO	439	3r d'ESO / 4t d'ESO o superior	-75
	4t d'ESO o superior	514	4t d'ESO o superior / 2n d'ESO	113
Competència científica	2n d'ESO	404	2n d'ESO / 3r d'ESO	-42
	3r d'ESO	446	3r d'ESO / 4t d'ESO o superior	-78
	4t d'ESO o superior	524	4t d'ESO o superior / 2n d'ESO	120

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Com es pot observar, com més alt és el nivell que cursa l'alumne millors són els resultats obtinguts, essent totes les diferències estadísticament significatives. Els millors resultats són els obtinguts pels alumnes que cursen quart d'ESO o superior, és a dir, alumnes que no han repetit mai. A més, són especialment rellevants les diferències entre l'alumnat que cursa quart d'ESO o superior i el que cursa, amb la mateixa edat, segon d'ESO (totes superiors a 100 punts).

7. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS I REPETICIÓ

En un estudi recent de l'IAQSE, Real i Gámez (2017) conclouen que són nombroses les investigacions que qüestionen la repetició com la mesura més indicada per «recuperar» o «anivellar» la competència de l'alumnat amb rendiment acadèmic inferior a la mitjana (vegeu Euridice, 2011; ISEI-EVEI, 2009; Cañellas i Portas, 2015). La repetició, en general, no millora ni el rendiment ni la motivació de l'alumnat a qui se li aplica aquesta mesura.

Les diferències obtingudes per l'alumnat repetidor i el no repetidor en les puntuacions mitjanes de les tres competències avaluades a PISA 2015 (vegeu quadre següent) confirmen la conclusió anterior.

El quadre següent també permet constatar que, com més prest es produeix la repetició o quan s'acumula més d'una repetició, l'alumnat assoleix nivells competencials inferiors de manera estadísticament significativa als que no han repetit mai durant la seva escolaritat.

QUADRE 5. RESULTATS DE PISA 2015 I REPETICIÓ				
	Curs	Mitjana	Comparacions	Diferències
Comprensió lectora			Mai/ESO	80
	Mai	524	Mai/EP	96
	Només a ESO	444	Mai / ESO i EP	136
	Només a EP	428	ESO/EP	16
	A ESO i a EP	388	ESO / ESO i EP	56
			EP / ESO i EP	40
Competència matemàtica			Mai/ESO	76
	Mai	513	Mai/EP	92
	Només a ESO	437	Mai / ESO i EP	120
	Només a EP	421	ESO/EP	16
	A ESO i a EP	393	ESO / ESO i EP	44
			EP / ESO i EP	28
Competència científica			Mai/ESO	80
	Mai	523	Mai/EP	94
	Només a ESO	443	Mai / ESO i EP	128
	Només a EP	429	ESO/EP	14
	A ESO i a EP	395	ESO / ESO i EP	48
			EP / ESO i EP	34

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

8. NIVELL D'ASSOLIMENT DE COMPETÈNCIA DE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS

Per poder interpretar millor el que signifiquen les puntuacions mitjanes assignades als països o grups, PISA estableix una escala de nivells de rendiment per a cada competència avaluada (del nivell 1 al 6).

Segons aquesta escala, l'alumnat situat al nivell 1 o inferior presenta competències limitades per incorporar-se a la vida adulta o per continuar estudis. No obstant això, l'OCDE considera que l'alumnat que se situa al nivell 2 de l'escala de resultats disposa de les capacitats necessàries per incorporar-se al mercat laboral o prosseguir els estudis. L'alumnat que se situa en el nivell 3 de l'escala es considera com a l'alumnat mitjà i en els nivells 4 i superiors es troba l'alumnat amb competències per damunt de la mitjana.

A continuació, per a cada competència avaluada, apareixen els percentatges d'alumnes de les Illes Balears i de l'OCDE en cada nivell.

QUADRE 6A. NIVELLS D'ASSOLIMENT DE COMPRESIÓ LECTORA

		Nivell < 1b	Nivell 1b	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Comprensió lectora	IB	1 %	4 %	14 %	27 %	31 %	18 %	4 %	0 %
	OCDE	1 %	5 %	14 %	23 %	28 %	20 %	7 %	1 %

QUADRE 6B. NIVELLS D'ASSOLIMENT DE COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

		Nivell < 1b	Nivell 1b	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Competència matemàtica	IB	0 %	8 %	17 %	28 %	26 %	16 %	5 %	1 %
	OCDE	0 %	8 %	15 %	23 %	25 %	19 %	8 %	2 %

QUADRE 6C. NIVELLS D'ASSOLIMENT DE COMPETÈNCIA CIENTÍFICA

		Nivell < 1b	Nivell 1b	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Competència científica	IB	0 %	4 %	16 %	29 %	30 %	17 %	4 %	0 %
	OCDE	1 %	5 %	16 %	25 %	27 %	19 %	7 %	1 %

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a la comprensió lectora, en els trams inferiors (nivells < 1b, 1b i 1a) se situa un 19 % dels alumnes de les Illes Balears i un 20 % de l'OCDE. Als trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) el percentatge d'alumnes situats en aquests trams a les Illes Balears és d'un 76 % i a l'OCDE d'un 71 %. Als trams superiors (nivells 5 i 6) hi ha un 4 % d'alumnes a les Illes Balears, mentre que a l'OCDE, un 8 %.

Quant a la competència matemàtica, el percentatge d'alumnes situats als trams inferiors (nivells < 1 i 1) a les Illes Balears és d'un 25 % i a l'OCDE, d'un 23 %. Als trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) es troba un 70 % de l'alumnat de les Illes Balears, mentre que a l'OCDE s'hi troba un 67 %. El percentatge d'alumnes situats als trams superiors (nivells 5 i 6) a les Illes Balears és d'un 6 % i a l'OCDE, d'un 10 %.

Als trams inferiors (nivells < 1b, 1b i 1a), en la competència científica se situa un 20 % de l'alumnat de les Balears i un 22 % de l'OCDE. Als trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) el percentatge d'alumnes de les Illes Balears és d'un 76 % i a l'OCDE, d'un 71 %. El percentatge d'alumnes de les Illes Balears situats als trams superiors (nivells 5 i 6) és d'un 4 % i el de l'OCDE, d'un 8 %.

9. RESULTATS DESAGREGATS PER LA CONDICIÓN D'IMMIGRANT

Segons dades de l'INE de l'any 2016, les Illes Balears, juntament amb les comunitats de Catalunya i Madrid, són les comunitats autònomes de l'Estat espanyol que presenten creixement demogràfic, aquest fet es deu en gran mesura a la immigració. La integració de l'alumnat immigrant a la societat en general i al sistema educatiu (sobretot quan hi coexisteixen diferents llengües oficials) és molt costosa i representa esforços addicionals que es posen de manifest al llarg de l'escolaritat.

Així ho demostren les diferències en els resultats obtinguts per aquests alumnes en comparació amb la resta d'alumnat que es mostren al quadre següent. En les tres competències avaluades, els resultats de l'alumnat immigrant es troba al voltant de 35 punts per sota dels de l'alumnat no immigrant. Les diferències són estadísticament significatives en les tres competències.

QUADRE 7. RESULTATS DE PISA 2015 SEGONS LA CONDICIÓN D'IMMIGRANT

	Immigrant	Mitjana	Comparacions	Diferències
Comprensió lectora	No	493	No/sí	35
	Sí	458		
Competència matemàtica	No	484	No/sí	34
	Sí	450		
Competència científica	No	493	No/sí	38
	Sí	455		

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

10. RESULTATS DE L'ALUMNAT IMMIGRANT SEGONS ELS ANYS D'ESCOLARITZACIÓ A LES ILLES BALEARS

Pel que fa a l'alumnat immigrant, al quadre següent es detallen els resultats segons els anys d'escolarització de l'alumne als centres de les Illes Balears.

QUADRE 8. RESULTATS DE PISA 2015 SEGONS ELS ANYS D'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT IMMIGRANT

	Nombre d'anys d'escolarització	Mitjana	Comparacions	Diferències
Comprensió lectora	Fins a 3	386	Fins a 3 / de 4 a 6	-37
	De 4 a 6	423	Fins a 3 / més de 6	-78
	Més de 6	464	De 4 a 6 / més de 6	-41
Competència matemàtica	Fins a 3	401	Fins a 3 / de 4 a 6	-24
	De 4 a 6	425	Fins a 3 / més de 6	-49
	Més de 6	450	De 4 a 6 / més de 6	-25

	Nombre d'anys d'escolarització	Mitjana	Comparacions	Diferències
Competència científica	Fins a 3	393	Fins a 3 / de 4 a 6	-29
	De 4 a 6	422	Fins a 3 / més de 6	-65
	Més de 6	458	De 4 a 6 / més de 6	-36

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Pel que fa al nombre d'anys d'escolarització a les Illes Balears de l'alumnat estranger, s'observa que, en totes les competències, les puntuacions més elevades són les dels que fa 6 anys o més que estan escolaritzats a la nostra comunitat. La qual cosa constata un bon funcionament de les mesures d'inclusió adreçades a aquest alumnat en el sistema educatiu de les Illes Balears.

11. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS DESAGREGATS SEGONS EL NOMBRE DE LLIBRES A CASA

La variable «nombre de llibres a casa» es divideix en 5 categories d'acord amb les respostes que dona l'alumnat amb relació als llibres de què disposa a ca seva: (0 a 10), (11 a 25), (26 a 100), (101 a 200), (201 a 500), (més de 500).

QUADRE 9. RESULTATS DE PISA 2015 SEGONS EL NOMBRE DE LLIBRES A CASA

	Comprensió lectora	Competència matemàtica	Competència científica
0 a 10	419	419	422
11 a 25	453	444	454
26 a 100	483	476	483
101 a 200	514	501	511
201 a 500	525	517	529
Més de 500	526	515	527

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Segons el que es desprèn del quadre anterior, existeix una alta correlació entre el nombre de llibres a casa i els resultats. A mesura que els alumnes disposen de més llibres a casa, obtenen resultats més alts. Aquests resultats són un índex més que la realitat socioeconòmica i cultural de les famílies, en aquest cas mesurada indirectament mitjançant el nombre de llibres a casa, afecta els resultats de l'alumnat.

12. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS DESAGREGATS PER NIVELL MÀXIM D'ESTUDIS DELS PARES

Per analitzar la correlació entre els resultats dels alumnes en les tres competències avaluades i el nivell educatiu dels seus pares, PISA considera quatre categories o nivells: Baix: cap dels dos

pares ha acabat l'educació secundària obligatòria (ESO), únicament han acabat l'educació primària o equivalent; Mitjà-baix: almanco un dels pares ha acabat l'educació secundària obligatòria (ESO); Mitjà-alt: almanco un dels pares ha acabat l'educació secundària postobligatòria (batxillerat o formació professional de grau mitjà o de grau superior); Alt: almanco un dels pares ha acabat l'educació terciària (titulacions universitàries o de formació professional de grau superior).

QUADRE 10. RESULTATS DE PISA 2015 SEGONS ELS ESTUDIS DELS PARES

	Comprensió lectora	Competència matemàtica	Competència científica
Sense estudis complets	445	414	439
Estudis obligatoris	469	463	472
Batxillerat/FP	488	475	483
Estudis universitaris	500	495	503

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Si s'analitzen els resultats es pot afirmar, de forma general, que com més alt és el nivell d'estudis dels pares, major és el rendiment dels alumnes. Aquest és un altre indicatiu de la importància de la realitat socioeconòmica i cultural en els resultats de l'alumnat.

13. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS DESAGREGATS SEGONS LA LLENGUA D'ÚS MÉS FREQUENT A CASA

Les Illes Balears són una comunitat bilingüe amb un percentatge alt d'immigració d'origen divers, la qual cosa configura una societat multicultural i multilingüe. Aquesta variable també és analitzada per PISA. Al quadre 11 es mostren els percentatges d'alumnes que participaren en el programa PISA 2015 segons la llengua d'ús més freqüent dins l'àmbit familiar.

QUADRE 11. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PARTICIPANT SEGONS LA LLENGUA D'ÚS MÉS FREQUENT A CASA

Llengua d'ús més freqüent a casa	Percentatge
Català	36,4
Castellà	54,5
Altres llengües	9,1
Total	100

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

El quadre següent conté les puntuacions mitjanes obtingudes en funció de la llengua d'ús a casa i la comparació en funció d'aquesta variable.

QUADRE 12. RESULTATS DE PISA 2015 SEGONS LA LLENGUA D'ÚS FREQUENT A CASA

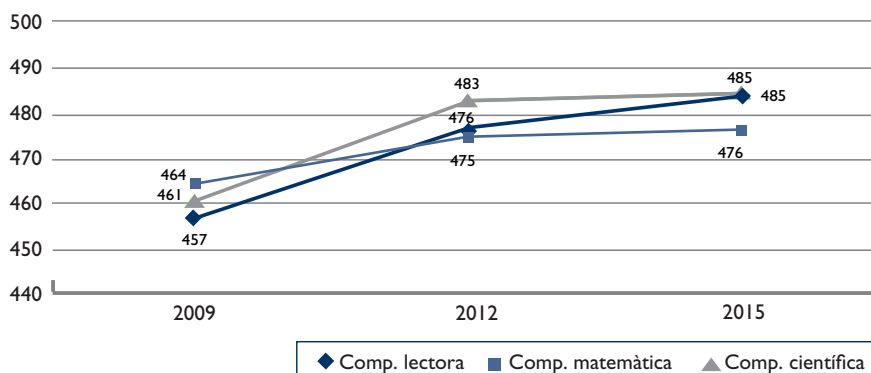
	Llengua	Mitjana	Comparacions	Diferències
Comprensió lectora	Català	503	Català/castellà	24
	Castellà	479	Castellà/altres	29
	Altres	450	Català/altres	53
Competència matemàtica	Català	494	Català/castellà	25
	Castellà	469	Castellà/altres	19
	Altres	450	Català/altres	44
Competència científica	Català	504	Català/castellà	25
	Castellà	479	Castellà/altres	32
	Altres	447	Català/altres	57

Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Les puntuacions més baixes en totes les competències coincideixen amb els alumnes que no utilitzen el català ni el castellà a casa i les més altes amb els que utilitzen principalment el català. A les tres competències, totes les diferències són estadísticament significatives.

14. EVOLUCIÓ DELS RESULTATS EN LES AVALUACIONS PISA A LES ILLES BALEARS (2009-2012-2015)

Al gràfic següent es mostra, per a cada una de les competències avaluades, l'evolució dels resultats de les Illes Balears a PISA 2009, PISA 2012 i PISA 2015.

GRÀFIC 2: EVOLUCIÓ DELS RESULTATS DE LES ILLES BALEARS A PISA (2009-2015)

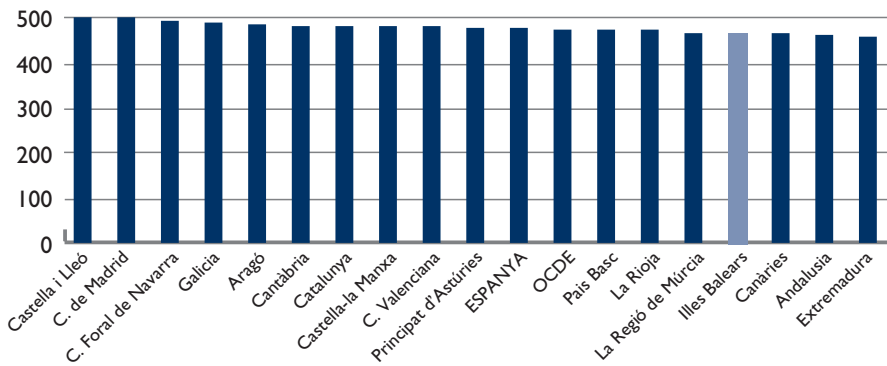
Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

Si s'observen les diferents puntuacions obtingudes es pot afirmar que els resultats en les tres competències avaluades a PISA 2015 són superiors als de PISA 2009. Per a les competències matemàtica i científica, els resultats de PISA 2015 són molt similars als de 2012. Destaca el resultat en comprensió lectora de PISA 2015, en què hi ha 9 punts de diferència respecte de l'edició anterior, de 2012, encara que, tot i l'augment experimentat en les tres competències respecte de l'edició de 2012, les diferències observades no són estadísticament significatives.

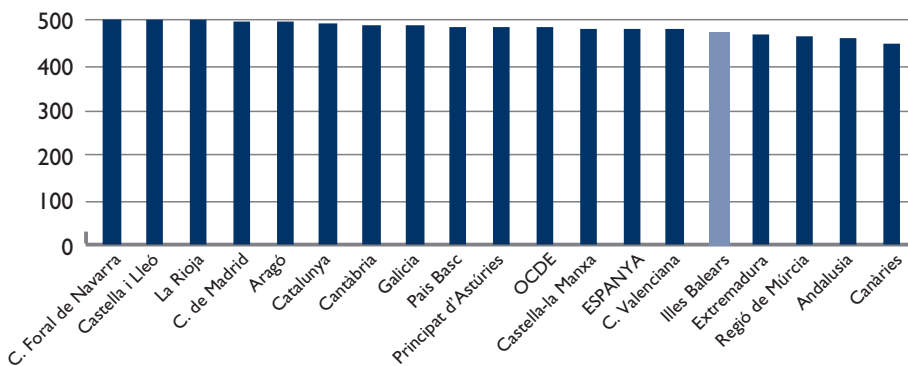
15. RESULTATS PER COMPETÈNCIES A LES DIFERENTS COMUNITATS AUTÒNOMES DE L'ESTUDI PISA 2015

Als gràfics que es mostren a continuació es donen, per a cada competència avaluada, les comparacions dels resultats obtinguts per l'alumnat de les distintes comunitats autònomes de l'Estat espanyol que han participat en l'estudi PISA 2015.

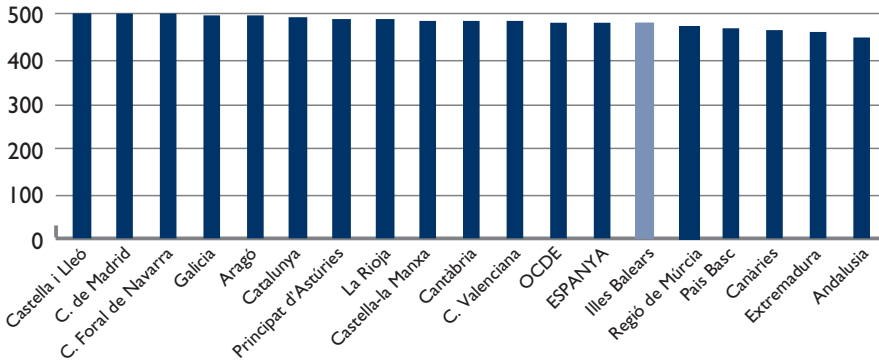
GRÀFIC 3a: RESULTATS DE LECTURA A PISA 2015 PER COMUNITATS



GRÀFIC 3b: RESULTATS DE MATEMÀTIQUES A PISA 2015 PER COMUNITATS



GRÀFIC 3C: RESULTATS DE CIÈNCIES A PISA 2015 PER COMUNITATS



Font: Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears

De la comparació dels resultats presentats als gràfics anteriors s'extreu que en l'estudi PISA 2015 els resultats dels alumnes de les Illes Balears, tot i que han millorat respecte als de dues o tres comunitats autònomes en comparació amb edicions anteriors de PISA, continuen situats als darrers llocs.

16. CONCLUSIONS

Es pot afirmar que, tot i que existeix una millora dels resultats de l'alumnat de l'arxipèlag balear des de l'edició de PISA 2009, els resultats comparatius entre les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol i el fet que els resultats estiguin per davall la mitjana estatal i la de l'OCDE indiquen que el rendiment acadèmic dels alumnes de les Illes Balears hauria de millorar.

Pel que fa a les competències avaluades, destaca el baix rendiment en la competència matemàtica. Aquest fet ja s'ha constatat en altres informes o estudis de l'IAQSE, com ara en *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears 2015-2016*, en què s'evidencia que els percentatges d'aprovat de matemàtiques són més baixos que els de les altres matèries. És per aquest motiu que es considera convenient implantar, des de l'inici de l'educació obligatòria, programes o mesures específiques que incideixin en una millora de la didàctica de les matemàtiques per tal de contribuir, també, a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat en aquesta disciplina.

Per illes, destaquen de forma positiva els resultats de Menorca, superiors en totes les competències, tot i que cal advertir que la major part de les diferències no són estadísticament significatives.

Les puntuacions dels centres privats són més elevades que les dels centres públics, de forma estadísticament significativa. Però, en detreure l'efecte de l'ISEC, aquestes diferències minven considerablement. De fet, l'ISEC sembla la variable que millor explica les diferències entre

els resultats de l'alumnat, tal com es pot observar en les diferents avaluacions de diagnòstic de l'IAQSE.

Quant a la repetició de curs, es pot afirmar que no és una mesura que millori suficientment el rendiment dels alumnes, possiblement perquè les mesures aplicades no són les més adequades.

Per nivells d'assoliment, destaca que el percentatge d'alumnes de l'OCDE als nivells alts (nivells 5 i 6) és gairebé el doble que el de les Illes Balears, en les tres competències avaluades. Als nivells baixos (< 1b, 1b i 1a), el percentatge d'alumnes de les Illes Balears i el de l'OCDE són similars, a totes les competències.

En relació amb l'alumnat immigrant s'observa que, tot i que els seus resultats són en general inferiors als de l'alumnat no immigrant, com més temps fa que estan escolaritzats a centres de les Illes Balears, els resultats d'aquests milloren de forma estadísticament significativa. A pesar que aquesta variable mostra diferències significatives entre ambdós col·lectius, cal recordar que hi ha altres variables que influeixen de forma més remarcada, com s'ha pogut constatar al llarg d'aquest article, per exemple el nombre d'anys d'escolarització i la realitat socioeconòmica i cultural.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Avaluacions de diagnòstic de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu. Recuperat de: <http://iaqse.caib.es/cat/avaluacions/diagnostic/diagnostic.html>

Cañellas, B. i Portas, H. (2015). «La repetició de curs en l'ensenyament obligatori». A: *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2015*. Palma: Caixa de Colònia. Recuperat de: http://dpde.uib.cat/digitalAssets/377/377987_anuari-educacio-01-2015-min.pdf

Eurydice (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperat de: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/126ES.pdf

IAQSE (2016). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2015-2016)*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat. Recuperat de: http://iaqse.caib.es/documentos/indicadors/2015/Informe_indicadors_resultats_2015_2016.pdf

IAQSE (2016). *Informe de resultats PISA 2015 Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat. Recuperat de http://iaqse.caib.es/cat/avaluacions/pisa/pisa_2015.html

INE. Instituto Nacional de Estadística. *Estimacions de població*. Recuperat de: <http://www.ine.es>

ISEI-EVEI (2009). *Efecto de las repeticiones escolares en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado*. Departamento de educación, universidades e investigación. Gobierno Vasco. Recuperat de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf

OCDE-MECD (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

Real, J. i Gámez, J. (2016). *La repetición escolar*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat- IAQSE. Documents d'avaluació. Recuperat de: http://iaqse.caib.es/documentos/documentos/document_I_repeticio.pdf

Trajectòria acadèmica dels primers graduats a la Universitat de les Illes Balears

*Maria Palou
Juan José Montaña
Maria Jesús Mairata*

RESUM

El present treball pretén conèixer la trajectòria acadèmica i la posterior inserció laboral dels primers titulats universitaris dels estudis de grau oficials de la Universitat de les Illes Balears. S'estudia la cohort 2009-2010 i es descriuen i s'analitzen les taxes de rendiment acadèmic, èxit, graduació i abandonament, i la inserció laboral una vegada finalitzats els estudis. Així mateix, es mostren les característiques de l'ocupació assolida i l'adequació del lloc de treball que exerceixen en relació amb el nivell de formació adquirida. Finalment, s'apunten algunes consideracions per tal d'aprofundir en els resultats obtinguts.

RESUMEN

El presente trabajo pretende conocer la trayectoria académica y la posterior inserción laboral de los primeros titulados universitarios de los estudios de grado de la Universitat de les Illes Balears. Se estudia la cohorte 2009-2010 y se describen y analizan las tasas de rendimiento académico, éxito, graduación y abandono, y la inserción laboral una vez finalizados los estudios. Así mismo, se muestran las características de su ocupación y la adecuación del puesto de trabajo que desempeñan en relación al nivel de formación adquirida. Finalmente, se apuntan algunas consideraciones al objeto de profundizar en los resultados obtenidos.

I. INTRODUCCIÓ

El curs 2009-2010 s'inicia a la Universitat de les Illes Balears (UIB) el primer curs dels títols adaptats a l'espai europeu d'educació superior (EEES). El canvi dels plans d'estudis tenia com a objectiu principal millorar la inserció laboral dels titulats adaptant els estudis superiors a les necessitats del mercat de treball.

Per a la majoria d'autors, el terme *ocupabilitat* està relacionat amb el desenvolupament de coneixements, habilitats i actituds, tot plegat competències, que es consideren imprescindibles per a l'ocupabilitat dels graduats. Amb els nous plans d'estudis, sorgeixen les competències en els estudis universitaris com a manera d'adequar la preparació dels estudiants per al mercat laboral. Es posa l'accent en les competències transversals (Tuning, 2002) com a facilitadores de la futura inserció dels graduats, en la mesura que es considera que augmentaran la satisfacció dels ocupadors i facilitaran l'adaptació als canvis socioeconòmics que es van produint cada vegada amb més dinamisme, encara que sense oblidar les competències específiques, necessàries per a cadascuna de les diverses professions.

En el present estudi, fem un seguiment de la vida universitària de la primera cohort d'estudiants dels títols de grau. Veurem la trajectòria estudiantil curs per curs fins a la finalització dels estudis i la posterior inserció laboral.

Proporciona Bolonya una bona preparació? Hi ha una diferència significativa amb els antics titulats? Com és l'ocupació dels graduats? Evidentment, hi ha factors aliens que no podem controlar i que

condicionen els resultats d'aquest estudi: la situació de crisi, les característiques socioeconòmiques pròpies de les Illes... No obstant això, el seguiment dels resultats de les cohorts ens permetrà, en el futur, fer una comparativa i respondre a aquestes qüestions independentment dels factors socioeconòmics.

En aquest sentit, ja l'any 2014 es va fer un estudi comparatiu de tipus quantitatiu i de tall transversal (Montaño, Mairata i Palou, 2012). L'esmentat treball, encara que es realitzà únicament amb les dades corresponents al primer curs dels graus (2009-2010), indicà una millora, en general, dels resultats acadèmics dels estudiants. Així mateix, s'indicava la conveniència de fer estudis de tall longitudinal que permetessin fer el seguiment de les cohorts dels estudiants matriculats. Però aquest estudi, encara que important, no és suficient atès que es tractava d'un estudi transversal, que comparava els resultats del primer curs de grau amb els resultats dels antics títols. Per fer comparacions, necessitam veure el moment o els moments en els quals es produeixen els fenòmens d'abandonament i quan s'ocasiona el menor o major rendiment; això sols podem fer-ho mitjançant la comparació entre cohorts d'un i de l'altre pla d'estudis.

Per a respondre a la primera qüestió determinarem les taxes de rendiment acadèmic, èxit, graduació i abandonament. L'avantatge que suposen els indicadors basats en crèdits és que permeten la comparació entre distintes disciplines, atès que les variacions són atribuïbles al nivell de competència dels alumnes i no als nivells d'exigència diferencial de les distintes titulacions, com ocorre en el cas de les qualificacions (Rodríguez i Ruíz, 2011).

Pel que fa a la necessària comparativa entre els graduats i els antics titulats, comptam amb les dades preliminars d'altres estudis (Montaño, Mairata i Palou, 2012) encara que seran necessaris estudis futurs de tipus longitudinals.

I respecte a la tercera qüestió, els resultats obtinguts de l'enquesta d'inserció laboral (UIB-FUEIB, 2017) ens proporcionaran informació sobre el percentatge i la qualitat de l'ocupació dels graduats tres anys després d'haver finalitzat els seus estudis.

2. FINALITAT I OBJECTIUS

La finalitat d'aquest treball és conèixer la trajectòria acadèmica i la inserció socioprofessional de la primera promoció de graduats per la Universitat de les Illes Balears: la cohort 2009-2010.

Es plantegen com a objectius:

1. Esbrinar el rendiment acadèmic dels estudiants de grau al llarg de la seva vida universitària, mitjançant la determinació de les taxes de rendiment acadèmic, èxit, graduació i abandonament.
2. Conèixer la inserció laboral dels titulats en relació amb les característiques de la feina que desenvolupen i la formació universitària assolida, així com les característiques principals de l'ocupació.

3. MÈTODE

3.1. Població i mostra

La població objecte d'estudi està formada per 2.827 alumnes de grau (no s'han inclòs els alumnes de les escoles adscrites). Aquesta xifra representa el total d'alumnes de nou ingrés matriculats en els estudis de grau que s'iniciaren el curs 2009-2010 a la UIB.

Al Quadre I es pot observar el nombre d'alumnes matriculats, en el curs acadèmic 2009-2010, en cada un dels graus.

QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS PER ESTUDIS	
Branca de coneixement	Alumnes d'inici curs 2009-2010
Arts i Humanitats	
Grau d'Estudis Anglesos	115
Grau de Filosofia	34
Grau d'Història	87
Grau d'Història de l'Art	61
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	42
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	39
Ciències	
Grau de Biologia	108
Grau de Bioquímica	63
Grau de Física	38
Grau de Química	40
Ciències de la Salut	
Grau de Fisioteràpia	64
Grau d'Infermeria	162
Grau de Psicologia	114
Ciències Socials i Jurídiques	
Grau d'Administració d'Empreses	354
Grau de Dret	307
Grau d'Economia	119
Grau d'Educació Infantil	179
Grau d'Educació Primària	290
Grau d'Educació Social	107
Grau de Geografia	38
Grau de Pedagogia	61
Grau de Treball Social	147
Grau de Turisme	140

Enginyeria i Arquitectura	
Grau d'Edificació	86
Grau de Matemàtiques	31
Total alumnes	2.827

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

Per estudiar la inserció laboral dels titulats, la població de referència ha estat de 989 persones graduades a la UIB el curs 2012-2013 (cohort 2009-2010). La mostra assolida ha estat de 592 subjectes, xifra que representa un percentatge del 60 % i un error mostral del 2,55 %.

3.2. Procediment

El present treball és un estudi longitudinal de tipus descriptiu que mostra l'evolució de la cohort 2009-2010 al llarg de la seva vida universitària, des de l'inici dels estudis fins a la seva finalització i la incorporació al món laboral.

Per això s'han estudiat, per una part, les taxes de rendiment acadèmic extretes de la bases de dades del Centre de Tecnologies de la Informació (CTI) de la UIB. Aquesta informació ha estat revisada i depurada per tal d'assegurar-ne la qualitat i la fiabilitat. La base de dades resultant conté informació sobre diferents característiques dels estudiants: els estudis que cursen, el nombre d'alumnes matriculats, quants crèdits han superat any rere any, etc. Atès que l'objectiu és analitzar l'experiència durant els quatre anys de carrera, hem restringit l'estudi als estudiants que es matricularen per primera vegada a algun dels estudis de grau oferts l'any 2009-2010.

Per altra part, s'analitza la inserció laboral d'aquesta cohort a partir dels resultats obtinguts a l'estudi d'inserció que la UIB, amb la col·laboració de la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears, ha realitzat sobre la població graduada tres anys després de la finalització dels estudis.

Mitjançant l'aplicació d'un qüestionari s'han recollit aspectes com ara l'ocupació (graduats en actiu/aturats, àmbit laboral, branques d'ocupació, etc.) i la qualitat de l'ocupació (és a dir, si es treballa del que es va estudiar, funcions que s'exerceixen, ingressos, etc.). Les entrevistes s'han fet telefònicament els mesos de setembre i octubre de 2016.

El present treball mostra informació per estudis, per cursos i per branques de coneixement. Aquesta divisió es justifica per la divergència en les taxes d'èxit, de rendiment i d'abandonament en els diversos ensenyaments i en els diferents cursos d'un mateix ensenyament (Ávalos, Carfí i Gutiérrez, 2014).

3.3. Definició de taxes

D'acord amb el Protocol de seguiment dels ensenyaments universitaris oficials (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, 2013), en aquest estudi analitzarem les següents taxes: rendiment acadèmic, èxit, abandonament i graduació.

1. Taxa de rendiment del títol. Per a un curs acadèmic X, relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats en el títol T a la universitat U i el nombre total de crèdits ordinaris matriculats en el títol T a la universitat U. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.
2. Taxa d'èxit del títol. Per a un curs acadèmic X, relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats en el títol T a la universitat U i el nombre total de crèdits ordinaris presentats en el títol T a la universitat U. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.
3. Taxa d'abandonament. Percentatge d'estudiants d'una cohort de nou ingrés que, sense haver-se titulat, no s'ha matriculat l'any en què teòricament hauria d'haver acabat els estudis ni l'any següent. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.
4. Taxa d'abandonament al primer any. Relació percentual entre els estudiants de nou ingrés d'una cohort d'entrada C matriculats en el títol T a la universitat U en el primer curs acadèmic X, que no s'han matriculat en aquest títol T en els cursos X+1 i X+2, i el nombre total d'estudiants de la cohort d'entrada C que accediren a l'esmentat títol T a la universitat U en el primer curs acadèmic X. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.
5. Taxa de graduació del títol. Relació percentual entre els estudiants d'una cohort d'entrada C que superen, en el temps previst més un any, els crèdits conduents a un títol T a la universitat U i el total dels estudiants de nou ingrés de la mateixa cohort C en l'esmentat títol T a la universitat U. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.
6. Taxa de graduació amb retard de dos anys. Relació percentual entre el total d'alumnes que finalitzen al curs (T+2) o abans i el nombre total d'alumnes de nou ingrés a temps complet en el títol al curs X. La taxa s'assigna al curs $n/(n+1)$.

4. RESULTATS

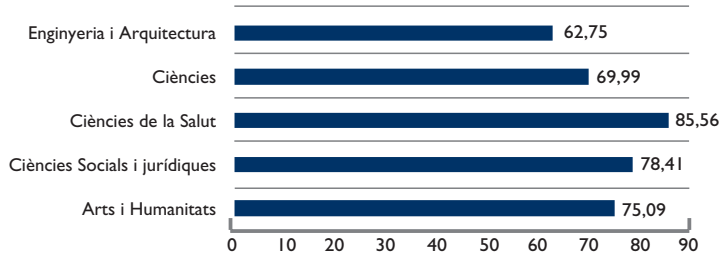
4.1. Rendiment acadèmic

Recordem que la taxa de rendiment es defineix com la relació percentual entre el nombre de crèdits superats o aprovats i el nombre de crèdits matriculats.

La mitjana de rendiment de la cohort 2009-2010 és de 75,88 %. Si analitzam el rendiment per branca de coneixement, Gràfic 1, veiem que la taxa de rendiment oscil·la entre el 66 % i el 87 %. Ciències de la Salut és la branca amb major rendiment acadèmic; per contra, la branca amb menor rendiment és la d'Enginyeria i Arquitectura.

Cal ressaltar que només el grau d'Edificació (abans Enginyeria d'Edificació) és present el curs 2009-2010 i que la resta d'enginyeries no s'incorporen a l'oferta de graus fins al curs següent, el 2010-2011.

GRÀFIC 1: RENDIMENT ACADÈMIC PER BRANQUES DE CONEIXEMENT



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

Per fer una anàlisi més detallada, a continuació, al Quadre 2 presentam els resultats del rendiment acadèmic de cada un dels títols de grau, així com el rendiment global de cada títol per als quatre cursos de la carrera del 2009-2010 al 2012-2013.

QUADRE 2. RENDIMENT ACADÈMIC PER ESTUDIS I CURSOS

		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	Global
		Rend. S/M	Rend. S/M	Rend. S/M	Rend. S/M	
Arts i Humanitats Estudis	Grau d'Estudis Anglesos	71,91	65,56	71,66	77,74	71,72
	Grau d'Història	63,81	60,90	77,10	82,35	71,04
	Grau d'Història de l'Art	63,85	77,74	85,56	80,77	76,98
	Grau de Filosofia	60,34	76,77	84,49	83,96	76,39
	Grau de Llengua i Literatura Catalanes	64,59	70,31	72,31	81,65	72,22
	Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	74,08	76,90	85,00	92,95	82,23
Ciències Estudis	Grau de Biologia	58,16	67,79	69,94	84,47	70,09
	Grau de Bioquímica	72,70	76,94	78,14	89,44	79,30
	Grau de Física	50,55	51,87	62,94	77,43	60,70
	Grau de Química	60,05	69,13	67,13	83,27	69,90
Ciències de la Salut Estudis	Grau de Fisioteràpia	78,78	79,79	79,02	90,42	82,00
	Grau d'Infermeria	89,43	87,67	95,03	96,41	92,14
	Grau de Psicologia	87,64	75,79	83,33	83,40	82,54

Ciències Socials i Jurídiques Estudis	Grau d'Administració d'Empreses	55,31	65,92	70,73	76,46	67,11
	Grau de Dret	66,63	70,37	73,56	82,68	73,31
	Grau d'Economia	58,29	59,97	72,77	81,13	68,04
	Grau d'Educació Infantil	83,30	91,28	94,51	97,25	91,58
	Grau d'Educació Primària	77,52	90,51	94,63	96,99	89,91
	Grau d'Educació Social	73,45	76,58	79,72	90,14	79,97
	Grau de Geografia	74,32	88,81	83,57	84,77	82,87
	Grau de Pedagogia	78,90	78,63	86,97	83,53	82,01
	Grau de Treball Social	80,98	62,05	74,14	72,60	72,44
	Grau de Turisme	75,13	67,96	79,13	85,31	76,88
Enginyeria i Arquitectura Estudis	Grau d'Edificació	64,98	69,77	70,02	82,06	71,71
	Grau de Matemàtiques	42,07	53,70	52,44	67,00	53,80
Total general		69,07	72,51	77,75	84,17	75,88

Nota: S: crèdits superats; P: crèdits presentats; M: crèdits matriculats.

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

Com veiem al quadre, el rendiment acadèmic augmenta globalment a totes les branques any rere any, tot i el decreixement en el segon curs d'alguns dels estudis. Així mateix, s'observa que la taxa de rendiment oscil·la entre el 53,80 % dels estudis de Matemàtiques i el 91,58 % dels estudis d'Infermeria. La taxa global per al conjunt d'estudis de grau, en els quatre anys de carrera, és del 75,88 %.

4.1.1. Èxit

La taxa d'èxit proporciona informació sobre la relació entre el nombre de crèdits superats (aprovaats) en relació amb el nombre de crèdits presentats a avaluació. Dit d'una altra manera, informa del nombre d'assignatures aprovades respecte al nombre d'assignatures presentades a avaluació.

El Quadre 3 mostra la taxa d'èxit per estudis i cursos. Igual com en el cas del rendiment, en la majoria dels estudis es produeix un increment de l'èxit a mesura que augmenta el curs (a excepció del curs 2013-2014 el qual no està previst al pla d'estudis).

Del total dels 25 graus estudiats, 17 es troben per damunt del 80 % el primer any. La mitjana d'èxit per al total dels graus és de 85,75 % (cursos del 2009-10 al 2012-13).

QUADRE 3. ÈXIT PER ESTUDIS I CURSOS

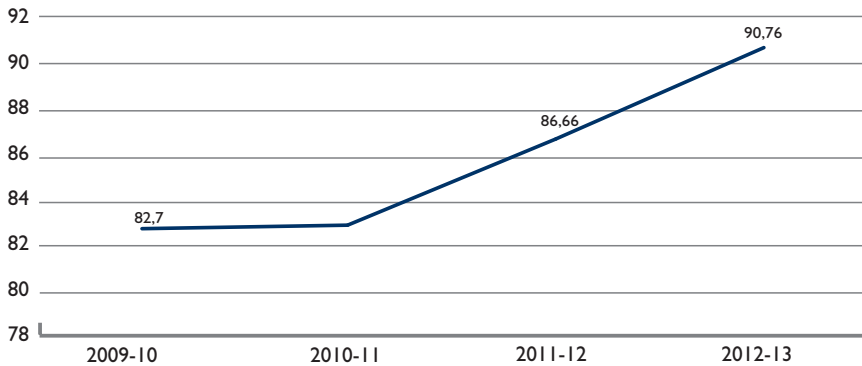
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
		Èxit S/P	Èxit S/P	Èxit S/P	Èxit S/P	Èxit S/P
Arts i Humanitats Estudis	Grau d'Estudis Anglesos	90,51	80,29	88,34	87,32	71,84
	Grau d'Història	86,16	86,17	92,90	89,92	84,83
	Grau d'Història de l'Art	87,13	91,85	95,85	96,92	96,70
	Grau de Filosofia	85,37	92,68	91,86	93,45	91,55
	Grau de Llengua i Literatura Catalanes	81,57	84,91	84,95	89,00	79,27
	Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	85,11	88,84	95,20	96,79	93,75
Ciències Estudis	Grau de Biologia	71,71	77,79	77,03	87,39	87,77
	Grau de Bioquímica	81,27	84,31	82,88	91,50	85,76
	Grau de Física	71,76	62,19	75,15	86,06	87,37
	Grau de Química	66,96	79,04	75,78	86,90	76,88
Ciències de la Salut Estudis	Grau de Fisioteràpia	85,32	82,93	83,29	93,33	89,74
	Grau d'Infermeria	94,29	90,31	96,39	97,77	91,15
	Grau de Psicologia	93,83	84,71	87,85	89,20	91,67
Ciències Socials i Jurídiques Estudis	Grau d'Administració d'Empreses	67,79	74,54	78,27	83,52	80,34
	Grau de Dret	79,33	82,06	83,52	91,64	90,76
	Grau d'Economia	73,00	72,71	81,44	87,90	79,27
	Grau d'Educació Infantil	94,60	96,43	98,77	99,53	96,64
	Grau d'Educació Primària	85,85	94,95	97,40	99,02	90,22
	Grau d'Educació Social	93,93	94,17	92,68	97,71	93,68
	Grau de Geografia	91,79	91,70	89,01	88,79	84,62
	Grau de Pedagogia	90,26	85,14	94,21	92,93	87,67
	Grau de Treball Social	91,46	80,15	89,15	84,45	83,61
	Grau de Turisme	87,62	76,92	87,00	90,09	
Enginyeria i Arquitectura Estudis	Grau d'Edificació	79,33	75,84	77,69	90,76	87,04
	Grau de Matemàtiques	51,58	61,27	69,92	77,01	83,54
Total general		82,70	82,88	86,66	90,76	86,90

Nota: S: crèdits superats; P: crèdits presentats.

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

El Gràfic 2 mostra l'evolució de la taxa d'èxit.

GRÀFIC 2: EVOLUCIÓ DE LA TAXA D'ÈXIT PER CURS ACADÈMIC



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

4.1.2. Graduació i graduació amb retard

El conjunt de taxes de graduació que es presenten (graduació i graduació amb retard de dos anys) tracta d'esbrinar la mesura en què els alumnes compleixen el pla d'estudis en el temps previst. Aquest resultat també ens indica si la titulació està ben planificada i/o implantada. Es considera que, si el crèdit ECTS està ben implantat, un alumne típic s'hauria de poder graduar en la durada prevista del seu pla d'estudis o un any més (taxa de graduació).

La població de referència és la població de nou ingrés a temps complet i que compleix dues condicions:

1. El nombre de crèdits reconeguts a tots els cursos en què es matricula l'alumne en una titulació de grau ha de ser menor que 30.
2. La mitjana de crèdits matriculats al llarg dels estudis és major o igual que 45 ECTS.

Al Quadre 4 es poden observar el nombre d'estudiants que acaben els ensenyaments en el temps teòric previst al pla d'estudis o en dos cursos més. Així mateix, es proporcionen les taxes de graduació i graduació amb retard de dos anys.

La taxa de graduació de la cohort 2009-2010 és de 43,26 %. Respecte a la graduació amb retard, indica que el percentatge d'alumnes que necessiten dos anys més per finalitzar els seus estudis (del 2009-2010 al 2014-2015) és del 50,45 %.

QUADRE 4. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS I TAXES DE GRADUACIÓ I DE GRADUACIÓ AMB RETARD

		2012-2013	2013-2014	2014-2015	Taxa graduació	Taxa graduació amb retard
Estudis		Nombre d'alumnes matriculats				
Arts i Humanitats	Grau d'Estudis Anglesos	70	43	29	27,82	14,78
	Grau de Filosofia	20	13	5	32,35	20,58
	Grau d'Història	41	25	14	27,58	32,18
	Grau d'Història de l'Art	28	18	7	29,50	31,14
	Grau de Llengua i Literatura Catalanes	25	13	11	26,19	30,35
	Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	25	12	4	46,15	48,71
Ciències	Grau de Biologia	66	50	31	29,62	42,59
	Grau de Bioquímica	45	23	11	52,38	53,96
	Grau de Física	17	14	8	20,51	25,64
	Grau de Química	29	22	13	32,50	40,00
Ciències Socials i Jurídiques	Grau d'Administració d'Empreses	220	145	95	28,24	34,18
	Grau de Dret	210	113	65	41,04	48,53
	Grau d'Economia	65	46	27	25,21	31,93
	Grau d'Educació Primària	245	86	52	66,20	74,82
	Grau d'Educació Infantil	157	42	21	70,39	74,86
	Grau d'Educació Social	65	28	21	36,44	44,85
	Grau de Geografia	27	20	16	28,94	42,10
	Grau de Pedagogia	46	29	10	49,18	52,45
	Grau de Turisme	97	69	40	33,57	44,28
	Grau de Treball Social	93	85	55	20,40	35,37
Ciències de la Salut	Grau de Fisioteràpia	46	22	12	51,56	20,31
	Grau d'Infermeria	135	25	15	74,69	76,54
	Grau de Psicologia	92	66	28	54,38	61,40
Enginyeria i Arquitectura	Grau d'Edificació	56	43	27	32,55	45,34
	Grau de Matemàtiques	12	12	10	3,22	6,45
Total general		1932	1064	627	43,26	50,45

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

4.2. Abandonament

L'abandonament d'un estudi pot obeir a dos motius clarament diferenciats: l'abandonament definitiu dels estudis universitaris o el canvi d'estudis.

- L'abandonament definitiu dels estudis implica que un alumne no s'ha matriculat dels seus estudis ni de cap altre a la UIB ni a cap altra universitat.

És possible que algun alumne hagi canviat d'universitat sense demanar trasllat d'expedient. En aquest cas s'ha considerat com a abandonament definitiu dels estudis i estarà inclòs a la taxa d'abandonament de la titulació.

- El canvi d'estudis no implica la interrupció de la vida universitària de l'alumne. En aquest sentit, distingim entre els alumnes que canvien d'estudis per una altra titulació de la UIB i els alumnes que canvien d'universitat.

Es considera que un alumne ha abandonat la seva titulació quan han transcorregut dos anys des de la seva darrera matriculació. Tenint en compte aquesta consideració distingim entre:

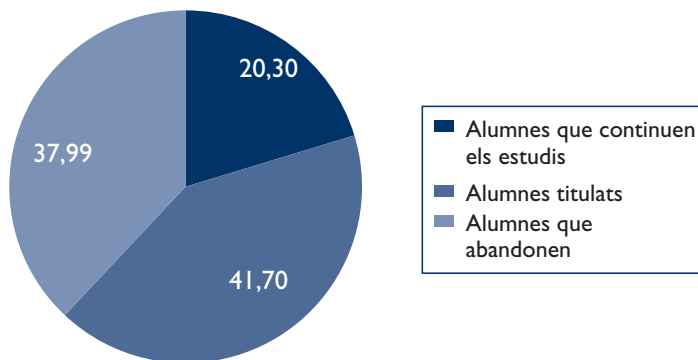
- Abandonament de primer any (alumnes que s'han matriculat per primera vegada a una titulació i no s'han matriculat els dos anys següents).
- Abandonament definitiu (alumnes que haurien d'haver-se titulat i no ho han fet ni estan matriculats l'any de la seva hipotètica titulació ni el següent).

El Quadre 5 recull el nombre d'alumnes matriculats i el nombre d'abandonaments per cursos i per estudis, al llarg dels quatre cursos de les titulacions i un curs més; és a dir del 2009-2010 al 2013-2014.

El percentatge d'abandonament acumulat en els primers cinc anys acadèmics és del 37,99 %. També es pot observar que, per a la majoria dels alumnes, el primer curs del grau és determinant per prendre la decisió d'abandonar els estudis.

Al Gràfic 3 es mostren els percentatges d'alumnes que continuen els estudis, els titulats i els que abandonen durant els quatre cursos prevists als plans d'estudis.

GRÀFIC 3: ALUMES QUE CONTINUEN ELS ESTUDIS, ELS TITULATS I ELS QUE ABANDONEN



QUADRE 5. ALUMNES MATRICULATS I ALUMNES QUE ABANDONEN PER CURSOS I ESTUDIS

Branca	Estudis	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014			
		Mat.	Aban.	Mat.	Aban.	Mat.	Aban.	Mat.	Aban.	Mat.	Aban.	Tit.	Tit.
Arts i Humanitats	Grau d'Estudis Anglesos	115	26	88	10	79	9	70	5	20	43	2	12
	Grau de Filosofia	34	11	23	2	20	0	20	1	7	13	3	4
	Grau d'Història	87	30	57	11	46	5	41	0	16	25	3	8
	Grau d'Història de l'Art	61	25	35	6	30	2	28	2	8	18	1	10
	Grau de Llengua i Literatura Catalanes	42	13	28	0	28	4	25	3	9	13	0	2
	Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	39	7	32	4	28	3	25	1	11	12	1	7
	Grau de Biologia	108	27	80	9	72	5	66	2	13	50	3	19
	Grau de Bioquímica	63	10	53	5	48	3	45	2	20	23	0	13
	Grau de Física	39	13	24	2	24	7	17	1	3	14	1	5
	Grau de Química	40	4	35	4	32	2	29	1	7	22	3	6
Ciències de la Salut	Grau de Fisioteràpia	64	13	51	4	47	1	46	1	22	22	0	11
	Grau d'Infermeria	162	18	144	7	136	1	135	1	109	25	0	12
	Grau de Psicologia	114	9	105	10	95	2	92	2	25	66	2	37
	Grau d'Administració d'Empreses	354	87	265	31	233	16	220	18	56	145	10	44
Ciències Socials i Jurídiques	Grau de Dret	307	62	240	20	221	16	210	18	76	113	3	50
	Grau d'Economia	119	34	83	16	67	3	65	1	17	46	8	13
	Grau d'Educació Infantil	179	24	164	6	157	5	157	6	106	42	3	20
	Grau d'Educació Primària	290	50	257	13	250	6	245	2	154	86	4	38
	Grau d'Educació Social	107	27	80	7	73	7	65	6	32	28	1	7
	Grau de Geografia	38	8	30	1	29	2	27	0	7	20	0	7
	Grau de Pedagogia	61	10	51	3	47	3	46	3	14	29	4	16
	Grau de Treball Social	147	26	119	17	103	11	93	1	6	85	5	24
	Grau de Turisme	140	24	115	11	106	8	97	4	23	69	7	24
	Grau d'Edificació	86	22	64	3	61	5	56	0	13	43	1	15
Enginyeria i Arquitectura	Grau de Matemàtiques	31	11	20	3	17	3	12	2	0	12	1	1
	Total alumnes	2.827	591	2.243	205	2.049	129	1.932	83	774	1064	66	405
Percentatge d'abandonament			20,90		7,25		4,56		2,93		2,33		

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades del CTI de la UIB.

4.3. Inserció laboral

Els estudis d'inserció laboral dels titulats per la UIB són resultat de l'interès de la Universitat per conèixer la situació i la qualitat de l'ocupació de les persones graduades. Es duen a terme sobre les diferents cohorts, periòdicament, dos anys després de la finalització dels estudis de pertinença.

Per una banda, aquesta informació s'emmarca en la necessitat per part de les universitats de retre comptes a la societat. Per altra, conèixer aspectes vinculats a la inserció laboral dels graduats, així com l'adequació entre la formació rebuda, en clau de competències adquirides durant els estudis, i la requerida pel mercat laboral, són de gran utilitat per a l'avaluació de les mateixes titulacions.

En parlar d'inserció laboral detectam que existeixen diferents conceptes que, en general, són utilitzats com a sinònims: inserció ocupacional, inserció social, inserció professional, reinserció, etc. (Ventura i Martínez, 2007), que si bé estan relacionats, convé clarificar-los.

Generalment, quan s'utilitza el concepte d'inserció laboral, es fa referència a l'obtenció d'una feina no necessàriament relacionada amb la preparació o la capacitació de la persona que ho aconsegueix: això es pot identificar amb *inserció ocupacional*. No obstant això, si el lloc de treball està relacionat amb el currículum formatiu, la formació adquirida a la universitat o l'especialització professional de la persona que l'ha d'ocupar, s'utilitza el terme *inserció professional* (Homs, 1991). Per diferenciar la inserció professional de la mera inserció laboral s'introdueixen elements relacionats amb la qualitat de la inserció, com la durada del contracte, nivell o categoria professional, tipus d'ocupació, nivell d'ingressos, oportunitats de promoció, etc.

Així mateix, cal distingir entre *ocupabilitat individual* i *ocupabilitat global*. L'ocupabilitat individual es refereix a la probabilitat d'inserció laboral depenent únicament de les característiques, coneixements i habilitats que presenten les persones que busquen ocupació. Per la seva part, l'ocupabilitat global fa referència a la possibilitat d'inserció laboral depenent, a més a més, de les oportunitats que presenta el mercat de treball. Per tant, la primera se centra especialment en la persona i depèn de l'aprenentatge i la segona depèn molt més del context.

Una vegada fetes les aclaracions necessàries, definirem la taxa d'inserció utilitzada en aquest estudi (taxa d'inserció acumulada) amb referència al nombre de persones que ha tingut algun contacte o participació amb el mercat laboral durant aquest període de temps respecte al total de persones que integren el grup d'observació (Observatori d'Empresa i Ocupació i Ivàlua, 2015).

Sobre la situació laboral de la cohort estudiada es disposa de la següent informació: situació laboral dos anys després d'haver-se graduat (any 2016), situació laboral per facultats i estudis, taxa d'ocupació, ingressos dels ocupats, branca d'activitat, àmbit de l'empresa on treballen, requisits per a la feina actual, si desenvolupa funcions universitàries i la titulació requerida (taules de 6 a 14). Els resultats obtinguts a l'enquesta d'inserció laboral es detallen seguidament.

QUADRE 6. SITUACIÓ ACTUAL DELS TITULATS

Situació	Nre.	%
Ocupat	479	80,9
Aturat	58	9,8
Inactiu	55	9,3
Total	592	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 7. SITUACIÓ LABORAL ACTUAL PER FACULTATS I ESTUDIS

Facultats i estudis	Situació laboral actual						
	N	Ocupat		Aturat		Inactiu	
		Nre.	%	Nre.	%	Nre.	%
Escola Politècnica Superior	80	75	93,8	2	2,5	3	3,8
Grau de Matemàtiques	2	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Grau d'Edificació	42	41	97,6	1	2,4	0	0,0
Facultat de Ciències	30	20	66,7	3	10,0	7	23,3
Grau de Biologia	9	7	77,8	0	0,0	2	22,2
Grau de Bioquímica	15	11	73,3	2	13,3	2	13,3
Grau de Física	1	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Grau de Química	5	1	20,0	1	20,0	3	60,0
Facultat de Dret	51	33	64,7	5	9,8	13	25,5
Grau de Dret	51	33	64,7	5	9,8	13	25,5
Facultat de Filosofia i Lletres	58	40	69,0	13	22,4	5	8,6
Grau de Filosofia	7	4	57,1	2	28,6	1	14,3
Grau de Geografia	2	0	0,0	2	100,0	0	0,0
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	4	2	50,0	2	50,0	0	0,0
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	8	5	62,5	1	12,5	2	25,0
Grau de Treball Social	8	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Grau d'Estudis Anglesos	12	11	91,7	1	8,3	0	0,0
Grau d'Història	11	5	45,5	5	45,5	1	9,1
Grau d'Història de l'Art	6	5	83,3	0	0,0	1	16,7
Facultat de Psicologia	15	11	73,3	2	13,3	2	13,3
Grau de Psicologia	15	11	73,3	2	13,3	2	13,3
Facultat de Turisme	15	15	100,0	0	0,0	0	0,0
Grau de Turisme	15	15	100,0	0	0,0	0	0,0

Facultat d'Economia i Empresa	53	50	94,3	1	1,9	2	3,8
Grau d'Administració d'Empreses	39	36	92,3	1	2,6	2	5,1
Grau d'Economia	14	14	100,0	0	0,0	0	0,0
Facultat d'Educació	190	145	76,3	29	15,3	16	8,4
Grau de Pedagogia	9	8	88,9	1	11,1	0	0,0
Grau d'Educació Infantil	64	47	73,4	12	18,8	5	7,8
Grau d'Educació Primària	95	74	77,9	13	13,7	8	8,4
Grau d'Educació Social	22	16	72,7	3	13,6	3	13,6
Facultat d'Infermeria i Fisioteràpia	80	73	91,3	3	3,8	4	5,0
Grau de Fisioteràpia	16	15	93,8	0	0,0	1	6,3
Grau d'Infermeria	64	58	90,6	3	4,7	3	4,7

QUADRE 8. OCUPACIÓ PER ESTUDIS

Títol	Taxa d'ocupació %
Grau de Geografia	*
Grau de Química	20,00
Grau d'Història	45,50
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	50,00
Grau de Filosofia	57,10
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	62,50
Grau de Dret	64,70
Grau d'Educació Social	72,70
Grau de Bioquímica	73,30
Grau de Psicologia	73,30
Grau d'Educació Infantil	73,40
Grau de Biologia	77,80
Grau d'Educació Primària	77,90
Grau d'Història de l'Art	83,30
Grau de Turisme	85,00
Grau de Pedagogia	88,90
Grau d'Infermeria	90,60
Grau d'Estudis Anglesos	91,70
Grau d'Administració d'Empreses	92,30
Grau de Fisioteràpia	93,80
Grau d'Edificació	97,60
Grau de Matemàtiques	*
Grau de Física	*
Grau de Treball Social	100,00
Grau de Turisme	100,00
Grau d'Economia	100,00

Nota: * La grandària de la mostra no és representativa.

QUADRE 9. INGRESSOS DELS OCUPATS

Total	Total	Dones
Menys de 9.000 euros	37	9,5
9.000 euros - 12.000 euros	46	11,8
12.000 euros - 15.000 euros	67	17,2
15.000 euros - 18.000 euros	70	17,9
18.000 euros - 24.000 euros	91	23,3
24.000 euros - 30.000 euros	45	11,5
30.000 euros - 40.000 euros	19	4,9
Més de 40.000 euros	15	3,8
Total	390	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 10. BRANCA D'ACTIVITAT

Total	Total	Dones
Educació, investigació i serveis culturals	153	32,01
Sanitat i assistència social	79	16,53
Administració pública, defensa i seguretat social	47	9,83
Serveis a les empreses. Lloguer de béns	39	8,16
Construcció	31	6,49
Transport i activitats afins	26	5,44
Hosteleria, restaurants, cafès	21	4,39
Comerç i reparacions	20	4,18
Tecnologies de comunicació	18	3,77
Altres serveis prestats a la comunitat	14	2,93
Institucions financeres, assegurances i activitats immobiliàries	13	2,72
Electricitat, gas i aigua. Fabricació de generadors de vapor, captació, depuració i distribució d'aigua	4	0,84
Paper i articles derivats. Arts gràfiques i edició. Fabricació de pasta de paper, cartó	3	0,63
Materials de transport. Fabricació de vehicles de motor, bicicletes, construcció naval, material ferroviari...	3	0,63
Indústries farmacèutiques i cosmètiques	1	0,21

Total	Total	Dones
Indústries tèxtils, del cuir i de confeccions	1	0,21
Indústries químiques	1	0,21
Cautxú i plàstic. Altres indústries manufactureres. Reciclatge. Fabricació de vidre, fibres sintètiques	1	0,21
Metal·lúrgia, material elèctric i de precisió	1	0,21
Altres	1	0,21
Productes alimentaris, begudes i tabac	1	0,21
Total	478	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 11. ÀMBIT DE L'EMPRESA

Àmbit de l'empresa	Nombre	%
Públic	178	37,5
Privat	297	62,5
Total	475	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 12. REQUISITS PER A LA FEINA ACTUAL

Requisits	Nombre	%
Titulació universitària	381	79,9
Cap titulació	96	20,1
Total	477	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 13. DESENVOLUPA FUNCIONS UNIVERSITÀRIES?

Funcions universitàries	Nombre	%
Sí	392	82,2
No	85	17,8
Total	477	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

QUADRE 14. TITULACIÓ REQUERIDA

Titulació requerida		Nombre	%
Titulació específica	Funcions pròpies	329	69,0
	Funcions no pròpies	10	2,1
Titulació universitària	Funcions pròpies	36	7,5
	Funcions no pròpies	6	1,3
Cap titulació	Requerida formació universitària	17	3,6
	No requerida formació universitària	79	16,6
Total		477	100

Font: Enquesta d'inserció laboral UIB-FUEIB.

D'acord amb la informació que ens proporcionen els quadres precedents, i en termes generals, podem veure que el 80 % dels graduats es troben en actiu, majoritàriament en l'empresa privada. El sector d'ocupació principal és el d'educació, investigació i serveis culturals, seguit del sector de sanitat i serveis socials.

Quasi el 70 % ha necessitat una titulació específica per accedir al lloc de feina i el 80 % hi desenvolupa funcions universitàries. Pel que fa al nivell d'ingressos, el major percentatge se situa entre els 18.000 i els 24.000 euros a l'any.

5. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

La necessitat de conèixer la influència que el canvi de model educatiu, en el marc de l'adaptació a l'espai europeu d'educació superior (EEES), ha tingut en l'educació superior, pel que fa a l'adquisició de les competències, a la permanència i superació dels estudis, fa necessària la revisió i l'anàlisi del rendiment dels estudiants i de la seva inserció laboral una vegada graduats.

El present treball permet conèixer en profunditat el comportament i la trajectòria de la cohort 2009-2010, la primera promoció de graduats per la Universitat de les Illes Balears. L'amplitud de la informació que aporta aquest estudi, el fet de disposar d'una cohort sencera d'estudiants permet, entre altres coses, conèixer i comparar l'impacte que el canvi dels plans d'estudis exerceix sobre les diferents titulacions. La comparació es fa imprescindible entre les diferents cohorts dels estudis de graus com també entre aquestes i les antigues titulacions de llicenciatura i diplomatura.

Cal tenir en compte, no obstant això, que els determinants de l'èxit a la universitat són molt diversos. Hi estan implicats factors tant de tipus institucional com de caràcter psicològic i social de l'estudiant. Així mateix, hi estan implicades les metodologies d'ensenyament-aprenentatge que el professorat empra per dur a terme la seva tasca educativa (Rodríguez, Fita i Torrado, 2004). Malauradament, no comptam amb informació sobre aquests aspectes per la qual cosa ens hem

cenyit a la revisió de les taxes de rendiment i a l'estudi de la situació laboral d'aquesta cohort de graduats. Aquests són els indicadors que més clarament expressen les dimensions del rendiment acadèmic i que ens ajuden a construir una imatge global d'aquest fenomen gràcies al seu caràcter quantitatiu, el qual inclou la recollida de les dades i la conseqüent operativització. Per aquest motiu, són els indicadors més emprats i, per tant, útils per a la comparació i contrastació dels resultats (Ávalos, Carfi i Gutiérrez, 2014), dos dels objectius principals de qualsevol investigació.

Per concloure aquest treball i respondre a les preguntes que ens formulàvem a l'apartat de la introducció: proporciona Bolonya una bona preparació? com és l'ocupació dels graduats? hi ha diferències significatives amb els antics titulats? Tractarem separatament cada un dels punts analitzats.

5.1. Rendiment dels estudis de grau

Entès com la superació i l'aprofitament dels estudis cursats, el rendiment acadèmic és actualment una qüestió fonamental al territori europeu. Alguns autors apunten que el canvi de model universitari de llicenciatures i diplomatures a graus ha significat una reducció de l'èxit acadèmic i un desigual comportament quant al rendiment (Esparrells, 2012). Per contra, altres estudis indiquen una millora general del rendiment, concretament en les taxes de rendiment acadèmic i d'avaluació en comparació amb les antigues titulacions (Montaño, Mairata i Palou, 2012; Montaño, Palou i Mairata, 2014). Hi ha un augment en el nombre d'estudiants que es presenten a les activitats d'avaluació, la qual cosa indica una major participació en el procés d'ensenyament i aprenentatge per part de l'alumnat, i milloren els resultats dels estudiants, tant pel que fa al nombre de crèdits superats com a la mitjana de les qualificacions.

En general, les taxes de rendiment i èxit ens indiquen, per una part, una bona implementació dels plans d'estudis adaptats a l'EEES i, per altra part, una bona integració per part dels estudiants.

5.1.1. Rendiment acadèmic

La mitjana de rendiment de la cohort 2009-2010 és de 75,88 %. Per branca de coneixement, la taxa de rendiment oscil·la entre el 66 % i el 87 %. Ciències de la Salut és la branca amb major rendiment acadèmic; per contra, la branca amb menor rendiment és la d'Enginyeria i Arquitectura. Aquests resultats són similars a la majoria d'universitats (Prades, Nieto, Torrents, Bernàldez i Quirós, 2017).

Com hem vist, en general, el rendiment acadèmic augmenta globalment a totes les branques any rere any. Tot i el decreixement en el segon curs d'alguns estudis, la qual cosa segueix la dinàmica de les universitats espanyoles tal com s'indica a «El rendimiento académico en las enseñanzas universitarias» (Esparrells, 2012).

5.1.2. Èxit

Observam que, igual que en el cas del rendiment, en la majoria dels estudis es produeix un increment de l'èxit a mesura que augmenta el curs. La mitjana d'èxit per al total dels graus és de 85,75 %. Del total dels 25 graus estudiats, 17 es troben per damunt del 80 % el primer any.

5.1.3. Graduació

La taxa de graduació de la cohort 2009-2010 és del 43,26 i la taxa de graduació amb retard de dos anys és de 50,45. Aquestes taxes es consideren molt baixes, cal recordar que la primera recull els resultats de cinc cursos. Respecte a la graduació amb retard, indica que els alumnes necessiten dos anys més per finalitzar els seus estudis (del 2009-2010 al 2014-2015).

Del total de la cohort 2009-2010, finalment aconseguiren graduar-se un total de 1.429 estudiants. La majoria ho va fer al quart curs o al curs següent. El nombre d'estudiants que necessita més temps per aconseguir-ho és de 206.

5.2. Abandonament

Sobre l'abandonament dels estudis, hem de dir que els resultats obtinguts confirmen la feblesa del sistema universitari i posen en qüestionament l'èxit de les universitats en la seva missió de formar professionalment i personalment el capital humà.

El percentatge d'abandonament arriba al 37,99 % en els primers cinc anys acadèmics. Podem veure que, dels 2.827 alumnes que iniciaren els estudis de grau, el primer any abandonaren 591 estudiants; el segon any, 205 estudiants; el tercer, 129 estudiants; el quart, 83 estudiants i el cinquè, 66 estudiants.

Hi ha dos aspectes que se situen com a elements essencials per entendre el fenomen de l'abandonament. El primer element que cal tenir en compte és que, com hem vist, la majoria d'abandonaments es produeixen durant el primer any dels estudis universitaris. A més, es considera que l'experiència en aquest primer any té una influència decisiva en el rendiment posterior, tant en forma de notes i anys de durada dels estudis, com també en l'abandonament dels estudis en anys posteriors al primer curs (Mañé i Miravet, 2010).

Aquest problema, també present en la resta de les universitats espanyoles i europees, sembla que s'està accentuant els darrers anys. Existeix un ampli acord respecte a considerar la retenció dels estudiants com un tema fonamental i comú a totes les universitats (s'observen xifres d'entre el 35 % i el 50 % d'abandonament).

A l'Informe d'abandonament al primer any (SEQUA, 2011), realitzat sobre els alumnes que començaren el curs 2009-2010, s'indicava que els motius principals de l'abandonament dels estudis eren de tipus personal i/o socioeconòmic. Especialment determinant és la impossibilitat de compaginar els horaris dels estudis amb el treball o amb les obligacions personals/familiars.

Però no podem deixar de banda altres determinants de l'abandonament que, en el cas dels estudiants de primer any, va lligat al rendiment acadèmic; és a dir, a la capacitat dels estudiants per superar amb èxit els cursos o crèdits matriculats.

Certament, els factors que afecten el rendiment acadèmic són múltiples i molts no depenen de la universitat, però el que és inqüestionable és que una de les seves responsabilitats és fer el

possible per millorar-lo; el prestigi de la mateixa universitat en depèn en bona mesura. Per aquest motiu, «consideram que la millora del rendiment acadèmic hauria de ser un tema prioritari per a la universitat» (Mañé i Miravet, 2010).

5.3. Inserció laboral

Observam que el percentatge d'ocupació entre els graduats de la primera promoció d'estudis de grau és alta (81 %) i que la població aturada és inferior al 10 %. Sobre el percentatge d'ocupació fem notar que els resultats són comuns a tota la població amb estudis superiors, la qual gaudeix d'un índex d'ocupabilitat superior a la resta de la població sense estudis, o amb estudis primaris, i de major adaptabilitat als canvis sociolaborals.

El 68 % dels graduats troba feina abans que passin sis mesos del moment en què acabaren els estudis. El 63 % treballa a temps complet en el sector privat. El 49 % dels graduats que treballen tenen un contracte temporal; el 35 %, un contracte fix i el 13% són autònoms.

Els salaris més elevats es registren a l'àrea tècnica, mentre que humanitats concentra les retribucions més baixes. La majoria dels enquestats treballa en l'àmbit de l'educació, investigació i serveis culturals (32 %). Segueix, amb molta menor presència, el percentatge d'ocupació en el sector de la sanitat i l'assistència social (16,5 %).

Una qüestió important és saber si hi ha diferències entre els graus i les titulacions antigues. Segons l'estudi realitzat per AQU Catalunya, no hi ha diferències significatives en la probabilitat d'estar ocupat entre graus i titulacions anteriors. Aquest resultat és referent als graduats de les universitats catalanes; desco-neixem si es pot extrapolar a les Illes, atès que l'ocupabilitat no pot ser abordada des d'una perspectiva única perquè està construïda a partir de múltiples actors socials (Suárez, 2016). Les variables contextuais i individuals determinen tant l'accés a l'ocupació com les trajectòries laborals (Martínez, 2000).

Respecte a la qualitat de la inserció, i en relació amb les funcions desenvolupades, existeix una gran heterogeneïtat entre els ensenyaments de cada branca. No obstant això, pareix que el títol de grau incrementa la probabilitat de fer funcions de nivell universitari en comparació amb les antigues titulacions. Concretament en les d'Informàtica, Turisme i Arquitectura (Prades et al. 2017). Aquest resultat podria estar relacionat amb la millora de la competència del domini d'una llengua estrangera, la qual cosa és una competència transversal requerida a totes les titulacions de grau. Així mateix, també hi podria estar implicada la millora del nivell de formació d'altres competències transversals que es treballen en aquests estudis, com són el treball en equip o la informàtica.

Podríem pensar que, en general, la preparació per al món laboral és adequada, atès que la majoria de competències que es demanen els ocupadors s'inclouen en els plans d'estudis i, per tant, reben formació a la universitat.

En relació amb la satisfacció laboral, per accedir a la feina que duen a terme, als graduats se'ls va exigir tenir una titulació universitària (80 %), específica o no, i sols el 20 % de les ocupacions no demanaven cap titulació.

Veiem que la majoria dels graduats obté uns ingressos anuals que oscil·len entre els 15.000 i els 24.000 euros (41 %). Però quasi el 22 % declara uns ingressos inferiors a 12.000 euros i sols el 20 % supera els 24.000. Els graduats que tenen ingressos superiors, de 30.000 o més euros, no arriben al 10 %. Ens trobam, doncs, amb un nombre important de graduats que ocupen un lloc de feina que podria considerar-se precària, tant pel que fa al nivell d'ingressos com per les funcions que hi realitzen.

No obstant això, els graduats en actiu valoren amb un nivell alt la satisfacció general amb la feina actual (7,8 en una escala del 0 al 10). El 78 % tornaria a triar la mateixa carrera i el 73 %, la mateixa universitat, la UIB.

El perfil del graduat enquestat, que s'ha obtingut tres anys després d'acabar els estudis és el següent:

«Dona, 29 anys, graduada en la branca de Ciències Socials i Jurídiques. Ocupada a temps complet, amb contracte temporal, al sector privat. Amb un sou brut anual d'entre 18.000 i 24.000 €. La seva titulació universitària específica ha estat un requisit per accedir al lloc de treball i desenvolupa funcions concordes als seus estudis. Presenta un bon nivell de satisfacció amb la feina actual i repetiria la mateixa carrera i a la mateixa universitat, la UIB».

Podem considerar que la majoria dels graduats d'aquesta cohort desenvolupen funcions de nivell universitari al seu lloc de treball i que són pròpies dels estudis que han cursat, la qual cosa ens indica un bon nivell d'assoliment de la inserció professional.

Per concloure, volem recordar la definició d'ocupabilitat de López-Aranguren (1999): parteix de la base que és una capacitat de la persona per a adaptar-se a l'oferta d'ocupació. Considerar l'ocupabilitat com una capacitat implica assumir que es pot adquirir i desenvolupar, és a dir, es pot aprendre i, per tant, intervenir-hi. En les conclusions generals del Seminari Oficial de Bolonya (Eslovènia, 2004) es va definir com el «Conjunt d'assoliments —habilitats, comprensions i atributs personals— que proporcionen als graduats les millors condicions per a guanyar una ocupació i per a tenir èxit en les diferents ocupacions que poden triar, amb beneficis per a ells mateixos i per al conjunt del col·lectiu dels treballadors, de la comunitat i de l'economia». Per tant, l'ocupabilitat, des d'aquesta perspectiva, ha de tenir diferents interpretacions en els distints programes d'estudi (Ventura i Martínez, 2017).

És desitjable que les dades aportades per aquest estudi puguin possibilitar un disseny més adequat dels currículums i dels plans d'estudis universitaris. En el marc de la convergència cap a l'espai europeu d'educació superior (EEES), resulta del tot desitjable disposar d'informació procedent tant dels alumnes com dels graduats de les nostres universitats, mitjançant el seguiment dels resultats acadèmics de les cohorts i la valoració de la formació rebuda des del punt de vista de la repercussió que ha tingut en el seu procés d'inserció laboral.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agència de qualitat universitària de les Illes Balears (2013). Protocol de seguiment dels ensenyaments universitaris oficials (document de treball).

Àvalos, A.; Carfí, B. i Gutiérrez, N. (2014). Informe de rendiment acadèmic. Observatori de l'estudiant. Universitat de Barcelona. En línia. Disponible a <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57963/1/Informe%20Rendiment%20Acadèmic.pdf>>

Esparrells, C. P. (2012). «El rendimiento academico en las enseñanzas universitarias». *La universidad española en cifras*. Madrid: Càtedra UNESCO de Gestió i Política Universitària de la Universitat Politècnica de Madrid.

Homs, O. (1991). «La inserción profesional de titulados universitarios». *Boletín de Información Universitaria* (Madrid, Secretaria General del Consejo de Universidades), Monografías 3.

López-Aranguren (1999). Empleo como proceso de autonomía. Nuevas fórmulas. Fundación Tomillo.

Mañé F. i Miravete, D. (2010). El Rendiment acadèmic dels estudiants de primer any a la universitat. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. En línia. Disponible a <http://www.aqu.cat/biblioteca_fitxa/index.aspx?idioma=ca-ES&id=10563>

Martínez, R. (2000). «Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25.

Montaño, J. J.; Mairata, M. J. i Palou, M. (2012). Estudi comparatiu del rendiment acadèmic dels estudiants amb els títols de grau i amb els de l'ordenació anterior. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2012*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Montaño, J. J.; Palou, M., i Mairata, M. J. (2014). Rendiment acadèmic a les titulacions universitàries oficials de grau. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Observatori d'Empresa i Ocupació i Ivàlua (2015). Especificació d'un sistema d'indicadors per mesurar la inserció laboral. En línia. Disponible a <http://observatoritreball.gencat.cat/web/.content/05__recursos/documentos/framents_de_coneixement/arxiu/Indicadors_Insercio_Laboral.pdf>

Prades, A.; Nieto, S.; Torrens, D.; Bernáldez, L. i Quirós, M. (2017). La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes. AQU Catalunya. En línia. Disponible a <<http://www.aqu.cat/>>

Rodríguez, S.; Fita, E. i Torrado, M. (2004). «El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad». *Revista de Educación*, 334, 391-414.

Rodríguez, M. N. i Ruíz, M. A. (2011). «Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados». *Revista de Educación*, 355, 467-492.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2011). Informe d'abandonament al primer any. Estudis de grau de la Universitat de les Illes Balears (sense les escoles adscrites) (document de treball).

Suárez, B. (2016). «Empleabilidad: análisis del concepto». *Revista de investigación en educación*, 14 (1), 67-84.

The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002). En línia. Disponible a <<http://www.urv.cat/es/estudios/modelo-docente/eees/documentosinformativa/>>

Universitat de les Illes Balears - Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears (2017). Resultats del primer estudi d'inserció laboral dels graduats universitaris. En línia. Disponible a <<https://fueib.org/ca/noticias/fueib/141/el-81-per-cent-dels-graduats-a-la-uib-treballen-tres-anys-despres-dhaver-acabat-els-estudis>>

Ventura, J. i Martínez, F. (2007). «Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona». *Temps d'Educació*, 32.

**IV. EDUCACIÓ SOCIAL
A LES ILLES BALEARS:
REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS**

Educació social, ètica professional i formació: una relació més que necessària

Belén Pascual

Rosario Pozo

Maria Antònia Gomila

Joan Amer

Margalida Vives

RESUM

La formació ètica és un repte que afecta totes les professions de l'àmbit social i educatiu, entenent que l'ètica és un requisit que possibilita assumir amb garantia l'alt nivell de responsabilitat que li és atribuïda (Ronda, 2011) i el compromís de la pràctica professional amb els valors cívics, els drets de la ciutadania i la participació democràtica. Aquest article planteja una aproximació a aquesta dimensió ètica de la professió i de la formació universitària dels futurs professionals. Enmarcat en un projecte d'innovació docent, presentam una reflexió envers aquesta dimensió ètica, inherent a la professió i a la formació dels professionals de l'educació social.

Paraules clau: ètica professional, educació social, formació permanent, codi deontològic.

RESUMEN

La formación ética es un reto que alcanza a todas las profesiones del ámbito social y educativo, entendiendo que la ética es un requisito que posibilita asumir con garantía el alto nivel de responsabilidad que le es atribuida (Ronda, 2011) y el compromiso de la práctica profesional con los valores cívicos, los derechos de la ciudadanía y la participación democrática. Este artículo plantea una aproximación a esta dimensión ética de la profesión y de la formación universitaria de los futuros profesionales. Enmarcado en un proyecto de innovación docente, presentamos una reflexión hacia esta dimensión ética, inherente a la profesión y a la formación de los profesionales de la Educación Social.

Palabras clave: ética profesional, educación social, formación permanente, código deontológico.

I. INTRODUCCIÓ

La formació ètica és un requisit que possibilita assumir amb garantia l'alt nivell de responsabilitat que s'atribueix a les professions de l'àmbit social i educatiu (Ronda, 2011). D'acord amb aquesta necessitat, l'educació social compta amb un codi deontològic (ASEDES, 2004) que orienta la pràctica professional (Pantoja, 2002). De tots els principis del codi deontològic, el de l'acció socioeducativa (ASEDES, 2004, p. 4) defineix el sentit fonamentalment ètic de la professió de l'educador social:

L'educador/a social és un professional de l'educació que té com a funció bàsica la creació d'una relació educativa que faciliti a la persona ser subjecte i protagonista de la seva pròpia vida. A més, l'educador/a social, en totes les seves accions socioeducatives, ha de partir del convenciment i responsabilitat que la seva tasca professional sigui la d'acompanyar la persona i la comunitat que resolguin les seves necessitats o problemes, de manera que llevat d'excepcions no li correspon el paper de protagonista en la relació socioeducativa, suplantant els subjectes, grups o comunitats afectades. Per això en les seves accions socioeducatives ha de procurar sempre la seva aproximació directa cap a les persones amb les quals treballa, afavorint aquells processos educatius que els permetin un creixement personal positiu i una integració crítica en la comunitat a la qual pertanyen.

En aquest sentit, la formació ètica permet complir aquells objectius que són propis al professional de l'educació social: enfocar la seva acció des d'una mirada àmplia i superant les seves pròpies creences (Riberes-Vilar, 2015); acompanyar el subjecte de l'educació, sostenir el procés (Molina, 2005) i desenvolupar treball d'equip buscant referents per construir respostes, discutir-les i generar processos (Vilar, 2009). No obstant això, la pràctica quotidiana de la professió es desenvolupa entre un model de relació de caràcter essencialment ètic (entre educadors i subjectes) i altres models de relació que des d'una dimensió tecnològica es basen en major mesura en les capacitats de l'educador per a «fer» (Molina, 2005). Si bé la tècnica és el mitjà per complir de forma rigorosa el compromís de la professió, aquesta no és la finalitat en si mateixa (Martín-Vila, 2012). Trobar l'equilibri entre el paradigma sociocrític i tecnològic és un repte complex i la tendència actual és cap a un predomini de la dimensió tècnica de la formació (Molina, 2005), sovint reflectida en les universitats on freqüentment es produeix una dissociació entre l'àmbit professional i l'acadèmic, no atenent prou aquestes necessitats formatives en qüestions ètiques (Pantoja, 2012).

El present article s'emmarca en la iniciativa PID 151.606 inclosa en el conjunt de projectes d'innovació i millora de la qualitat docent 2015-2016 de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat dels Illes Balears (UIB): «Anàlisi de les competències ètiques del grau d'Educació Social: l'educació en valors dins de i fora de l'aula». Aquest projecte ha comptat amb dues dimensions. Una de formativa, adreçada al professorat i alumnat dels estudis d'Educació Social; una altra d'investigació, consistent en un estudi dut a terme al llarg del curs i que ha comptat amb la col·laboració d'acadèmics, professionals i alumnat d'Educació Social. En aquest article presentem una aproximació a les implicacions formatives de l'**ètica professional i el codi deontològic des de la perspectiva dels professionals** del Col·legi d'Educaodres i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB), els docents (de les assignatures relacionades amb diferents àmbits de la intervenció socioeducativa) i l'alumnat de quart curs.¹

2. OBJECTIUS I METODOLOGIA

Els objectius que ens plantejam amb aquesta recerca són:

1. Analitzar el lloc que ocupa l'ètica en la professió d'educació social des de la perspectiva dels professionals i els docents.
2. Definir el marc en què se situen les competències ètiques en els estudis de Grau d'Educació Social.
3. Valorar les limitacions i reptes formatius pel que fa a competències ètiques dels estudis d'educació social.

¹ El treball que presentem es correspon amb una de les dues parts de la recerca duta a terme en el marc d'aquest projecte. La segona part, no inclosa en aquest article, ha consistit en una anàlisi en profunditat sobre les competències ètiques als estudis d'Educació Social, a través d'un qüestionari al professorat dels estudis de grau de la UIB i un Panell Delphi adreçat a experts de distintes universitats espanyoles.

En un primer moment, s'ha dut a terme una anàlisi del pla d'estudis del Grau d'Educació Social de la UIB i s'han detectat aquelles assignatures vinculades amb el tema, tant en continguts específics com aquelles que tracten la qüestió ètica de forma transversal. L'objectiu, en aquest cas, era definir el component ètic del pla formatiu mitjançant una revisió sistemàtica de les competències, mòduls, matèries i assignatures que tracten sobre aspectes ètics. En paral·lel a aquesta revisió, i per tal de conèixer el valor atribuït a aquestes, s'ha incorporat la visió dels professionals, el professorat i l'alumnat. En aquest cas, l'objectiu ha estat identificar les competències més rellevants des de perspectives diferents, fent una reflexió sobre els reptes formatius.

La metodologia emprada ha estat l'anàlisi documental corresponent al pla d'estudis d'Educació Social, una entrevista a l'alumnat de l'assignatura de Pràcticum I (curs 2015/16), l'anàlisi de la informació recollida durant el seminari final de pràctiques (Pràcticum II) i dos grups de discussió (un grup amb professionals i un altre amb docents).

3. LA QÜESTIÓ ÈTICA AL PLA D'ESTUDIS D'EDUCACIÓ SOCIAL

El pla d'estudis del Grau d'Educació Social de la UIB compta amb una competència específica que tracta directament la qüestió ètica: *el compromís ètic amb les persones, la institucions i la pràctica professional*. A part, trobam diverses competències que es relacionen de forma més o menys directa amb la formació ètica.

- *Les competències específiques relacionades amb la pràctica d'una ciutadania activa*; capacitat crítica i autocrítica; capacitat empàtica, respectuosa, solidària i de confiança cap als subjectes i institucions; capacitat per desenvolupar actituds que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturalment i plurilingües; i habilitats per potenciar les relacions interpersonals i entre grups.
- *Les competències específiques dels diferents àmbits de la professió* (educació familiar, desenvolupament comunitari, integració social, animació i gestió cultural, infància, joventut i gent gran) orientades, en primer lloc, a aconseguir una millor comprensió i coneixement de la realitat social i de les polítiques socials, així com un coneixement dels supòsits biopsicosocials i pedagògics de la intervenció. En segon lloc, orientades a una intervenció adequada sobre aquesta (la gestió, el disseny, la planificació, l'aplicació, l'organització, l'avaluació, etc.) en forma de programes, projectes i serveis, comptant amb estructures, recursos diversos; tenint en compte nivells diferents (individual, familiar, comunitari) i aplicant procediments i tècniques d'intervenció socioeducativa i comunitària.
- *Les competències genèriques i transversals*: capacitat comunicativa i lingüística; capacitat per a la utilització de les TIC en l'àmbit d'estudi i context professional; capacitat de gestió de la informació; capacitat de resolució de problemes i presa de decisions; autonomia en l'aprenentatge; adaptació a situacions noves; lideratge, creativitat i esperit emprenedor; obertura cap a l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

D'acord amb les competències del pla d'estudis, les diferents matèries i assignatures incorporen continguts relacionats amb la bona praxi professional i el sentit ètic de la professió.

Un primer conjunt de continguts es relaciona amb les àrees psicopedagògiques bàsiques i són construïts, interpretats i explicats fonamentalment en l'àmbit de les ciències socials i humanes. Es tracta de les següents assignatures: Pedagogia social i comunitària, Història de l'Educació Social, Dret, Desenvolupament i benestar social, Fonaments de la societat contemporània, Sociologia de l'educació, Psicologia social dels grups i les organitzacions, Psicologia del desenvolupament.

Un segon conjunt de continguts té a veure amb la formació específica en tècniques, procediments, recursos, mètodes i estratègies que possibiliten una acció-intervenció integral i de caràcter complex. Les assignatures són: Documentació i comunicació científica, Mètodes i tècniques d'investigació educativa, Avaluació de programes en Educació Social, Tecnologies de la informació i la comunicació per a la intervenció socioeducativa, Anàlisi de dades en investigació educativa, Tècniques i programes d'intervenció socioeducativa en els problemes de conducta, Planificació de la intervenció en el camp de l'Educació Social, Direcció i gestió de centres i programes d'Educació Social.

El tercer conjunt de continguts es relaciona amb la formació pedagògica especialitzada en àrees d'acció i intervenció de l'educador i l'educadora social (vegeu la taula 1).

QUADRE 1. INTERVENCIÓ PROFESSIONAL EN EDUCACIÓ SOCIAL (MÒDUL 3)

<i>Intervenció Socioeducativa sobre Menors amb Problemes d'Inadaptació Social (I i II)</i>	<i>Formació i Inserció Sociolaboral</i>
<i>Pedagogia de la Delinqüència Juvenil i Penitenciària</i>	<i>Educació Social i Dinamització Socioeducativa en els Museus i Biblioteques</i>
<i>Intervenció Socioeducativa en Drogodependències</i>	<i>Programes d'Educació Ambiental</i>
<i>Educació de Persones Adultes</i>	<i>Programes d'Animació Sociocultural</i>
<i>Gerontologia Educativa</i>	<i>Educació per a la Igualtat de Gènere</i>
<i>Intervenció Socioeducativa en l'Oci</i>	<i>Programes d'Intervenció Socioeducativa en Persones amb Discapacitat</i>
<i>Intervenció Socioeducativa amb la Família</i>	<i>Violència de Gènere i Intervenció Socioeducativa</i>
<i>Programes d'Intervenció Socioeducativa en l'Escola</i>	<i>Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració</i>

Com a complement formatiu fonamental dels diferents mòduls del pla d'estudis, el pràcticum constitueix un espai d'aprenentatge central per a la formació ètica dels futurs professionals. El pràcticum del Grau d'Educació Social de la UIB compta amb dues fases, el Pràcticum I durant el primer semestre i el Pràcticum II durant el segon (Facultat d'Educació, 2017).

Al Pràcticum I, mitjançant l'orientació tutoritzada, l'alumnat elabora un treball de revisió bibliogràfica i documental, així com de reflexió sobre la professió, els diferents àmbits professionals de l'educació social, la pràctica ètica de la professió i el codi deontològic. Com a complement a les activitats

formatives del Pràcticum I, des de l'inici del grau (any 2008) s'ha comptat amb la col·laboració del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB) per a la realització d'un taller sobre ètica professional i codi deontològic destinat a l'alumnat de quart i com a formació prèvia a les seves pràctiques externes. Al curs 2015-2016, aquest taller ha estat dirigit per Iñaki Rodríguez Cueto. El taller ha consistit en una sessió pràctica sobre el contingut del codi deontològic per tal de prendre consciència de com la qüestió ètica afecta en la pràctica del dia a dia i la forma com es pot aplicar a la intervenció socioeducativa.²

Al Pràcticum II, coincidint amb el final del segon semestre i amb el final de l'estada de pràctiques, es realitza un seminari final al qual assisteixen també representants del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB). L'objectiu principal d'aquest seminari és reflexionar sobre la pràctica posant en comú les valoracions individuals de la seva experiència. L'anàlisi i discussió conjunta dels punts forts i febles de la pràctica ajuda a consensuar els suggeriments i propostes de millora d'aquesta. Un dels elements centrals del debat durant el seminari és la qüestió ètica, la qual apareix a través de problemàtiques, situacions de dificultat o mancances que es valoren de forma conjunta.

4. UN PROJECTE DE RECERCA I SUPORT A LES ACCIONS FORMATIVES SOBRE ÈTICA PROFESSIONAL

Tant els professionals com el grup de docents universitaris consultats situen la reflexió sobre la pràctica socioeducativa ètica al voltant de la importància del valor del respecte cap a la persona atesa. Afirmen que es tracta d'una professió amb una dimensió relacional fonamental que es basa en el «treball amb persones i per a les persones».

Visió tecnocràtica versus visió humanista de la pràctica professional

Els professionals, partint del respecte com a valor central, destaquen la dificultat que suposa el predomini d'una visió excessivament tecnocràtica en detriment d'una visió humanista de la pràctica professional. Atenent la seva experiència, els professionals afirmen que «s'ha avançat en el saber, en el saber fer (metodologies i eines), que ens ha possibilitat ser més eficients i eficaços», però cal desenvolupar moltes altres competències que complementin les tècniques, com ara les afectivoemocionals.

Es remarca la necessitat que l'alumnat dels estudis conegui els orígens de la professió: «per avançar cal mirar el passat». Opinen que és important considerar aquells factors que fan perillar la seva capacitat per desenvolupar els coneixements i el saber fer. Es refereixen al context institucional i, concretament, al risc que suposa posar per davant un plantejament excessivament burocràtic que faci perdre el sentit de l'acompanyament i les accions socioeducatives.

² El taller formatiu adreçat a l'alumnat es va complementar amb una sessió formativa dirigida al professorat d'Educació Social i oberta a professors d'altres estudis relacionats amb l'àmbit social i educatiu. La finalitat del seminari era ampliar la capacitat del professorat per a orientar l'alumnat sobre els dilemes ètics de la professió que sorgeixen tant durant les pràctiques com en el context de treball de les diferents assignatures.

La necessitat d'una mirada crítica i el posicionament professional

D'acord amb la visió dels professionals, els docents posen l'accent sobre la necessitat d'adoptar una mirada crítica, alhora que responsable i madura, pel que fa a la consciència del lloc que ocupa el professional en un context socioeconòmic complex com és l'actual. En primer lloc, consideren important que els futurs professionals comptin amb una visió crítica sobre la ciutadania i les polítiques públiques que posi èmfasi envers les situacions de vulnerabilitat i desigualtat social, entenent els factors que les provoquen; també en relació amb les condicions laborals dels professionals de l'educació social i el conjunt de professionals de l'àmbit social i educatiu. En segon lloc, els docents consideren que el professional ha de comptar amb la capacitat per a contextualitzar la intervenció i posicionar-se com a professionals en aquesta situació, coneixent suficientment els models des dels quals ha d'intervenir (àmbit educatiu, sanitari, de serveis socials, etc.) i respectant qüestions legislatives, bioètiques i de codi deontològic. Han de ser capaços de situar la intervenció en un entorn social que disposa d'uns circuits, protocols, legislació i normativa específics, i que cal conèixer i tenir consciència de la seva rellevància.

La presència del codi deontològic als centres socioeducatius des de la perspectiva de l'alumnat

Després de l'experiència de les pràctiques externes, l'alumnat valora que als centres de pràctiques es té en compte el codi deontològic, tot i que aquest estigui incorporat als documents dels centres, protocols i normativa pròpia. Valoren que hi ha congruència entre el codi i la pràctica observada, sobretot en relació amb el principi de professionalitat, l'ús de la informació, el principi de confidencialitat, el tracte als participants dels programes (respecte als seus drets i la realització de projectes individuals), la presa de decisions en equip, reglaments interns (protocols i informes interns: el codi forma part dels projectes de centre, tot i que no s'esmenti explícitament el codi en si), l'espai de supervisió en alguns centres de pràctiques (treball sobre el vincle, emocions, cura d'un mateix i dels altres...).

Com a aspectes positius de la pràctica dels equips destaquen:

- Cohesió dels equips tècnics i existència de canals de comunicació clars i efectius, elements que ajuden a adoptar una mateixa orientació entre els membres de l'equip, afavorint i augmentant la seva eficàcia.
- Coordinació interna (dels equips) i externa (amb altres recursos). Aquesta fortalesa es converteix en una feblesa fonamental quan es donen dificultats de connexió amb els recursos externs.
- La importància de la supervisió i la formació conjunta dels equips en relació amb metodologies que poden millorar la seva pràctica.

Les opinions de l'alumnat després de les pràctiques mostren una presa de consciència del conjunt de condicionants que hi ha al darrere de la pràctica professional individual i dels equips, i per exemple, en relació amb els recursos socioeducatius, valoren els riscos relacionats, com són l'intrusisme laboral (que algunes tasques siguin assumides per personal en pràctiques o voluntaris) o l'efecte del *burn-out* sobre els equips.

Reptes metodològics

Els professionals pensen que els reptes metodològics principals es basen a posar en valor la dimensió del treball en equip i en xarxa de la intervenció socioeducativa, afavorint l'intercanvi i la supervisió, així com la dimensió del treball comunitari. Es fa esment a la necessitat de recuperar el sentit que la vessant comunitària va tenir en els orígens de la professió: «estar davant de la taula: si la persona no ve, nosaltres hem d'anar a les persones i als grups».

En aquest sentit, destaquen la importància de mantenir processos deliberatius en la pràctica educativa seguint la seqüència pròpia de: diàleg, crítica, reflexió i acció diferent. D'acord amb aquestes estratègies, valoren aquelles metodologies que permeten afrontar el conflicte i millorar la convivència, per exemple, les pràctiques restauratives.

Per la seva part, el professorat afirma que la metodologia docent és un factor reforçant de l'aprenentatge de competències ètiques i relacionals: activitats didàctiques a l'aula que faciliten la pràctica d'habilitats com l'escolta activa o l'empatia; dinàmiques de grup, debats, anàlisi de casos, jocs de rol; aprenentatge de models de treball en xarxa i interdisciplinari. Valoren la necessitat d'incrementar la formació en dinàmiques de grup des del primer curs del grau. Destaquen les possibilitats del treball cooperatiu en grups petits i heterogenis i, igual com apunten els professionals, les metodologies de resolució de conflictes com són les pràctiques restauratives.

Els docents reconeixen la centralitat que té actualment l'avaluació de competències cognitives en detriment de les altres i plantegen la necessitat de revisar els sistemes d'avaluació per identificar les possibilitats d'avaluació de les competències ètiques i de relació.

L'espai relacional i els valors que es transmeten a la pràctica quotidiana

Els docents fan una reflexió sobre les semblances entre l'entorn acadèmic i el professional i afirmen que sovint les problemàtiques en l'entorn formatiu universitari tenen a veure amb les que es poden donar en l'entorn professional. Solen tenir a veure amb les mateixes relacions personals i la capacitat per gestionar els conflictes, per exemple, en els equips de treball dins dels grups-classe. En aquest sentit, els docents proposen:

- Augmentar el coneixement de l'alumnat i les seves necessitats formatives.
- Afavorir una metodologia docent relacional i dinàmica que se centri en el respecte, la convivència i la pròpia experiència dels valors.
- Canalitzar la participació i aportacions de l'alumnat potenciant l'argumentació, respecte, autocontrol, autocrítica i empatia.

El tractament transversal de la qüestió ètica als estudis d'Educació Social

L'alumnat valora de forma majoritària la proposta de treball transversal al llarg de la carrera dins de les diferents assignatures per tractar qüestions ètiques relacionades amb els diferents àmbits i

des de les diferents perspectives, tot i que es pugui comptar amb espais pràctics com el taller dut a terme. Es considera necessari fomentar la reflexió entre l'alumnat:

- De forma seqüenciada al llarg dels cursos.
- Lligada de forma transversal amb assignatures diferents.
- Facilitant la reflexió sobre àmbits i col·lectius diferents.
- A través de l'anàlisi de casos pràctics (si és possible, de situacions reals) com a complement fonamental de la teoria.
- Amb la participació de professionals de l'educació social.

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En el marc d'un projecte d'innovació docent de la Facultat d'Educació de la UIB, es presenten els resultats d'un estudi orientat a analitzar i reflexionar sobre la dimensió ètica de la professió de l'educació social i les implicacions d'aquesta dimensió ètica sobre la formació dels professionals.

D'acord amb les competències, les diferents matèries i assignatures del pla d'estudis compten amb continguts sobre la bona praxi professional i el sentit ètic de la professió. El bloc de continguts directament relacionat amb el debat ètic és el relatiu a la formació pedagògica especialitzada en distintes àrees de la intervenció socioeducativa. Tot i la vinculació directa, de la discussió amb els professionals d'aquest mòdul, es desprèn la necessitat de vincular aquesta formació amb el mòdul teòric i el mòdul relatiu a les tècniques, procediments i estratègies socioeducatius.

- La formació en continguts socials i psicopedagògics fonamentats principalment en diverses ciències socials i humanes: la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, el dret o la història.
- La formació específica en tècniques, procediments, recursos, mètodes i estratègies que possibiliten una acció-intervenció integral i de caràcter complex.

La recerca ens ha permès valorar el predomini del paradigma tecnològic per sobre del sociocrític (Molina, 2005), i tant els professionals com els docents valoren la necessitat de desenvolupar competències socials, relacionals i ètiques, tant des dels àmbits professionals com acadèmics.

Tant professionals com docents posen l'accent sobre la necessitat d'adoptar una mirada crítica, ahora que responsable i madura, pel que fa a la consciència del lloc que ocupa el professional en un context socioeconòmic complex com és l'actual. Altres propostes coincidents que hi tenen a veure són:

- Desenvolupar les competències afectivoemocionals que completin una formació eminentment tècnica.
- Valorar la dimensió del treball en equip i en xarxa (afavorint l'intercanvi i la supervisió) i la dimensió del treball comunitari.
- Fer servir els processos deliberatius en la pràctica educativa seguint la seqüència pròpia de diàleg, crítica, reflexió i acció diferent.
- Posar en pràctica metodologies que permeten afrontar i treballar amb el conflicte.

El treball mostra la possibilitat de combinar activitats de recerca i docència. La consulta als professionals ens aproxima a les necessitats formatives des del món laboral; mentrestant, els docents que imparteixen assignatures al mòdul d'intervenció socioeducativa ens aproximen a la seva percepció d'aquestes necessitats des del context acadèmic. L'aportació d'ambdues veus es complementa amb les percepcions i l'experiència de l'alumnat de quart curs. Les veus són coincidents en bastants aspectes marcant possibles vies de millora de la pràctica formativa.

El codi deontològic de la professió és una eina fonamental per a la pràctica professional però també per als docents, ja que pot facilitar l'anàlisi i discussió sobre dilemes ètics que sorgeixen inevitablement en els debats acadèmics. El plantejament de la formació ètica i deontològica de forma transversal pot ajudar a reforçar les competències ètiques dels estudiants.

Agraïments

Per al desenvolupament del projecte hem comptat amb la col·laboració d'Iñaki Rodríguez Cueto (educador social i coordinador de la Comissió d'**Ètica i Deontologia del Col·legi Professional d'Educadors Socials del País Basc**), Sonia Nieto Juaristi (alumna del Grau d'Educació Social i col·laboradora de la Facultat d'Educació de la UIB), el Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB), professorat dels estudis d'Educació Social de la UIB i alumnat de quart d'Educació Social del curs 2015-2016.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ASEDES (2004). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social.

Martín V. M.; Vila, S.; Merino, M. (2012). «Narraciones de derechos: Educación Social, Ética y Deontología profesional». *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.

Molina, J. G. (2005). «El educador social entre la praxis y la poiesis educativa». *Universitas tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 131-152.

Pantoja, L. (2002). «Funciones de los códigos deontológicos». *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. Barcelona: CEESC- FEAPES-AIEJI, 161-175.

Pantoja, L. (2011). «Deontología y código deontológico del Educador Social». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.

Riberas, G.; Vilar, J. (2015). «La praxis reflexiva: un reto para la Educación Social». *EDETANIA. Estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 129-142.

Ronda, L. (2011). «El educador social. Ética y práctica profesional». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.

Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). «Necesidades formativas de los profesionales de la educación social para la gestión de los conflictos éticos en la práctica profesional». A: Delgado, P.; Barros, S.; Serrão, C.; Veiga, S.; Teresa, T.; Guedes, A.; Diogo, F.; Araújo, M. J. (Coord.). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 198-202.

Vilar, J. (2009). «L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials». *Educació Social*, 17, 10-25.

**V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS**

Centres estrangers a les Illes Balears

María Valero

Aina Mascaró

RESUM

Les escoles estrangeres són un fenomen íntimament relacionat amb el caràcter internacional de l'educació i la població que viu a les Illes Balears. L'objectiu del present estudi és conèixer l'evolució i les característiques de les escoles estrangeres, en general i, de forma més específica, les de les Illes Balears. En total, a les Illes Balears hi ha catorze centres registrats per la Conselleria d'Educació i Universitat: dotze a Mallorca i dos a Eivissa. En aquest estudi han col·laborat quatre d'aquests centres (Eurocampus, Lycée Français, Morna International College i Collège Français d'Ibiza) facilitant informació sobre les seves característiques a partir d'entrevistes telefòniques. Aquestes escoles estan dissenyades d'acord amb l'estructura dels models d'ensenyança del país corresponent, encara que els continguts estan adaptats als àmbits nacional i local. La característica principal és la seva aposta pel bilingüisme com a vehicle d'aprenentatge i la possibilitat d'homologar els títols entre els respectius països i el sistema educatiu espanyol. A partir d'aquest estudi s'observa la falta d'informació per avaluar la situació de les escoles estrangeres a les Illes Balears. Se suggereix que és necessari generar estratègies per recollir informació i analitzar les implicacions educatives que tenen aquests centres en el sistema d'ensenyança nacional i local.

RESUMEN

Las escuelas extranjeras son un fenómeno íntimamente relacionado con el carácter internacional de la educación y la población que vive en las Islas Baleares. El objetivo del presente estudio es conocer la evolución y las características de las escuelas extranjeras, en general y, de forma más específica, las de las Islas Baleares. En total, en las Islas Baleares hay catorce centros registrados por la Conselleria d'Educació i Universitat: doce en Mallorca y dos en Ibiza. En este estudio han colaborado cuatro de estos centros (Eurocampus, Lycée Français, Morna International College y Collège Français d'Ibiza) facilitando información acerca de sus características a partir de entrevistas telefónicas. Estas escuelas están diseñadas basándose en la estructura de los modelos de enseñanza del país correspondiente, aunque los contenidos están adaptados a los ámbitos nacional y local. La característica principal es su apuesta por el bilingüismo como vehículo de aprendizaje y la posibilidad de homologar los títulos entre los respectivos países y el sistema educativo español. A partir de este estudio se observa la falta de información para evaluar la situación de las escuelas extranjeras en las Islas Baleares. Se sugiere que es necesario generar estrategias para recoger información y analizar las implicaciones educativas que tienen estos centros en el sistema de enseñanza nacional y local.

I. INTRODUCCIÓ

La literatura sobre les escoles estrangeres és molt escassa i ens trobam amb la necessitat de dur a terme estudis sobre aquest tema d'interès. Quant a l'origen de les escoles estrangeres, sabem que varen començar per atendre les necessitats educatives dels emigrants, però en l'actualitat s'obrin a la ciutadania local oferint els seus mètodes pedagògics i el seu idioma com a arma diplomàtica. En l'actualitat, a Espanya hi ha 128 escoles que se situen en el Programa d'Educació Bilingüe: 84 centres de primària i 44 de secundària (Prieto, 2016).

Segons Reina i Román (2013), molts d'especialistes del llenguatge troben que conèixer dos idiomes aporta una riquesa estilística i lèxica. Aquesta varietat fa que els parlants bilingües es puguin expressar de forma més variada en la comunicació, i que siguin millors en transmissió d'informació, comprensió, verbalització, representació de la realitat, expressió de sentiments i potencials artístics, contrast contextual, accés a la interacció i individualització. Per tant, estudiar en dues llengües dona més habilitat lingüística, a més d'aportar el benefici de tenir la possibilitat de comunicar-se amb més gent, de la qual s'aprenen noves formes de veure i entendre el món, fet que afecta la plasticitat mental. En relació amb la interculturalitat, es coneixen altres normes de cortesia, to de veu, indicació de canvi de tema o activitat, etc. (Reina i Román, 2013).

A la literatura seguim trobant efectes positius i negatius del bilingüisme. Entre els efectes positius també destaquen la major consciència metalingüística (Lombardi, 1986), l'increment del control cognitiu, específicament el funcionament executiu (Bialystok, *et al.*, 2005) i la flexibilitat mental (Bialystok i Shapero, 2005). Els efectes negatius inclouen un decrement en la fluïdesa verbal (Gollan, Montonya i Werner, 2002) i un desenvolupament més lent del llenguatge (Toppelberg, *et al.*, 2002), per la qual cosa s'han de tenir en compte tots (Ardila, 2012). Curiosament, en la dècada de 1960, a les conclusions dels estudis predominaven més els efectes negatius, però aquests estudis es varen dur a terme amb infants bilingües poc equilibrats (per exemple, amb nivells de competència lingüística diferents en els dos idiomes) o infants bilingües de grups minoritaris i, per tant, els resultats no eren vàlids (Vásquez, 2009). Actualment, se sap que els efectes positius predominen i, com que es presenten habilitats metalingüístiques més desenvolupades, és una bona proposta desenvolupar programes que realment siguin bilingües.

Hi ha diferents models de bilingüisme: els assimilacionistes, en què s'utilitza una llengua per ensenyar i l'altra llengua com una matèria més; els programes de submersió, que es vehiculen a través de la llengua i la cultura dominants i es perden la llengua i la cultura pròpies, i els models pluralistes, en què les dues llengües són utilitzades igual (Reina i Román, 2013).

La importància d'aquestes escoles radica en el professorat, en dominar la llengua de forma nativa o molt avançada. Com indica Castro (2002), comptar amb professors que tinguin preparació lingüística i metodològica apropiada és d'especial rellevància tant per a les repercussions en el llenguatge com en els continguts. Ramos (2007) explica l'experiència de la Conselleria d'Educació de la comunitat autònoma d'Andalusia, que el 2005 donava via lliure a la creació de 400 centres bilingües per a l'ensenyança d'anglès, francès i alemany a les escoles públiques abans de 2008. L'ensenyament a les escoles tradicionals no és un mètode efectiu a l'hora d'aprendre una altra llengua; es tracta com una matèria més i el temps dedicat, així com la forma, no és suficient per dominar-la.

De totes maneres, degut a la falta de bibliografia, hem aprofundit en la característica d'aquestes escoles que fa als alumnes, almenys, bilingües o coneixedors d'una altra llengua no pròpia del territori, però les escoles estrangeres poden presentar moltes altres característiques, ja que es basen en un model diferent al territorial i, per tant, els trets també en són diferents.

L'objectiu d'aquest treball, doncs, és dur a terme una cerca sobre els centres estrangers en general, així com concretament els que hi ha a les Illes Balears, per conèixer dades de les seves

característiques i de la seva evolució. Posteriorment, es proposa dur a terme entrevistes als centres de les Illes Balears per obtenir-ne més informació concreta i veure l'estat de la qüestió actual territorial que presenten.

2. MÈTODE

2.1. Participants: persones i centres entrevistats

S'han entrevistat quatre persones amb diferents tipus de vinculació amb els centres. En el cas d'Eurocampus, la persona entrevistada té un càrrec administratiu i treballa a l'escola des de la seva inauguració, el 2002. Aquest centre manté una estreta relació amb el Col·legi Alemany de Barcelona i compta amb l'aprovació de la Conferència dels Ministres de Cultura dels Länder (estats federats) Alemanys.

L'entrevista del Lycée Français es va realitzar a Alexandre Debarre, el director de primària durant els últims anys, que també va estar al Lycée Français de Madrid, va exercir com a professor a França i compta amb més de quinze anys d'experiència en el món educatiu. El centre està homologat pel Ministeri d'Educació Francès. Recentment ha celebrat el 40è aniversari, i està a l'espera de traslladar-se a un nou edifici que està en construcció per a ampliació de les instal·lacions. Quant a Morna International College, es va entrevistar el director de l'escola, Adrian Massam, que porta cinc anys en aquest centre. A més té 28 anys d'experiència treballant en col·legis internacionals o britànics d'Espanya, ha estat director de tres centres i actualment és també el president del Comitè Executiu de l'Associació de Centres Britànics a Espanya, que organitza conferències i defensa els interessos dels centres britànics a Espanya. El centre es va fundar el 1973, però era una comunitat molt petita i centrada en la comunitat estrangera. Des de 2004 va canviar de nom i d'ubicació i va diversificar el tipus d'alumnat.

L'entrevista del Collège Français d'Ibiza es va realitzar a la directora de l'escola, Beatriz Gómez de Segura, que porta treballant tres anys en aquest centre. A més, té sis anys d'experiència com a directora a França, vuit anys com a consellera pedagògica i cinc anys com a professora de primària. El centre va sorgir a partir de l'Aliança Francesa d'Eivissa, i en els estatuts consta que es va fundar el 1987, quan es va constituir l'associació de pares.

2.2. Instruments

Per a la realització d'aquest estudi es va dissenyar una entrevista semiestructurada amb l'objectiu de recollir informació directament del personal implicat a les escoles. L'entrevista va ser elaborada a partir d'un estudi de Mascaró i Crespi (2016) sobre escoles lliures, que va ser publicat a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears el 2016. L'entrevista es va dividir en quatre parts:

1. Dades de l'entrevistat.
2. Definició de les escoles estrangeres i opinió del personal implicat.
3. Aspectes sobre el professorat que imparteix docència en aquests centres.
4. Característiques de l'alumnat.

2.3. Procediment

La cerca va començar a partir de la llista de centres registrats amb oferta educativa en el curs 2016-2017 facilitada per la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Es va elaborar una entrevista semiestructurada per a la recollida d'informació. Durant els mesos d'abril i maig es va establir el contacte amb els centres per demanar-los la col·laboració en l'estudi que realitzam i, posteriorment, es varen dur a terme les entrevistes per via telefònica.

3. RESULTATS

En la recerca s'han trobat un total de catorze centres registrats a la Conselleria d'Educació i Universitat com a centres de docents estrangers (CDE), dels quals dotze estan registrats a Mallorca i dos a Eivissa. En la taula I es pot observar la relació de centres d'aquest tipus que hi ha registrats a les Illes Balears. Del total dels centres amb els quals es va contactar, només quatre (28,5%) varen acceptar col·laborar en aquest estudi: Eurocampus, Lycée Français, Collège Français d'Ibiza i Morna International College.

**QUADRE I. CENTRES REGISTRATS COM A CDE SEGONS LES DADES DE LA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I UNIVERSITAT EL CURS 2016-2017**

Illa	Localitat	Centre	Nacionalitat
Mallorca	Calvià	Baleares International College	Anglaterra
	Calvià	King Richard III College	Anglaterra
	Marratxí	The Academy Colegio Bilingüe	Anglaterra
	Palma	Bellver International College	Anglaterra
	Palma	Colegio Sueco	Suècia
	Palma	Lycée Français	França
	Palma	Deutsche Schule Mallorca Eurocampus	Alemanya
	Palma	EDIB Centre Docent Estranger	
	Palma	Happy Faces	
	Palma	Queen's College	Anglaterra
	Palma	Escola Global	
		Manacor	R. Nadal International School
Eivissa	Sant Josep de sa Talaia	Collège Français d'Ibiza	França
	Santa Eulàlia des Riu	Morna International College	Anglaterra

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació i Universitat.

A l'hora de definir quins aspectes caracteritzen un col·legi estranger, les persones entrevistades estan d'acord a assenyalar que són centres internacionals amb un sistema educatiu estranger, però adaptat al sistema educatiu nacional i compatible amb el currículum local. També fan ressaltar el

valor de la diversitat de nacionalitats i la pluralitat, així com un eix principal basat en l'aprenentatge d'idiomes. En el cas d'Eurocampus, consideren que és una necessitat, atesa la quantitat important de població alemanya, que sol ser fluctuant i que passa a l'illa una mitjana de tres anys. Altres escoles com Lycée Français o Collège Français d'Ibiza reconeixen expressament el valor de l'obertura a l'entorn més proper, amb la cultura i la llengua que s'utilitzen al context local. Quant als elements fonamentals dels centres, destaquen de forma unànime l'estudi dels idiomes, amb l'objectiu que els alumnes acabin el procés educatiu sent poliglotes. Un altre dels aspectes que reconeixen com a fonamentals és la possibilitat d'obtenir estudis homologats i vàlids tant a Espanya com en els sistemes educatius dels seus respectius països d'origen. Els col·legis francesos coincideixen que el laïcisme i la neutralitat en l'ensenyament dels seus centres és un aspecte fonamental. En general, hi ha consens en relació amb la importància de fomentar valors de tolerància, respecte i obertura al món, així com desenvolupar en els alumnes el sentit crític i una actitud activa en les situacions d'aprenentatge. En relació amb el model educatiu que segueixen, trobam que en general tots els centres entrevistats es regeixen pel sistema educatiu d'un país estranger i es basen en plans espanyols per a l'estudi de castellà i català. En el cas de Lycée Français i Collège Français d'Ibiza segueixen els plans educatius del sistema francès, Morna International College es regeix pel sistema educatiu britànic i Eurocampus segueix el model educatiu alemany. Els models educatius que utilitzen posen el valor en el caràcter internacional i la possibilitat que els alumnes continuïn els estudis sense cap problema tant en centres del territori nacional com dels països dels sistemes educatius que segueixen. Alguns centres com el Lycée Français destaquen que apliquen un model educatiu centrat en l'alumne, intentant-se adaptar a les necessitats concretes que presenta cadascun, ja que entenen que cada alumne és diferent i té el seu propi ritme d'aprenentatge.

Quan els demanam les diferències que poden trobar en relació amb els centres normatius, coincideixen a remarcar el paper del model educatiu, que aposta per un sistema basat en l'aprenentatge significatiu i el treball per projectes. Concretament, en el cas de Morna International College, emfatitzen la major flexibilitat als programes d'estudi, ja que, per exemple, el batxillerat no funciona per itineraris, sinó per una combinació d'assignatures optatives. A més, assenyalen que els resultats finals estan controlats de forma externa per organitzacions independents. Lycée Français posa l'èmfasi en la diferència quant a les tècniques d'aprenentatge, més basades en la comprensió del material i no únicament en la memorització dels continguts. En relació amb les diferències amb la resta de les escoles normatives, Collège Français d'Ibiza i Eurocampus destaquen que la principal diferència amb els col·legis de les Illes Balears és la llengua vehicular d'ensenyament. D'altra banda, estan d'acord a afirmar que, quant a continguts curriculars, els objectius i els coneixements són similars i és precisament aquest aspecte el que permet la convalidació amb els estudis espanyols. També fan ressaltar el valor afegit de l'aprenentatge de l'idioma local com a font d'inclusió cultural.

Tots els centres entrevistats són privats i es financen exclusivament a partir de les despeses d'escolaritat dels alumnes, per la qual cosa no reben diners provinents de fons públics, a excepció de Collège Français d'Ibiza, que té doble gestió: d'una banda, l'associació de pares d'alumnes i, de l'altra, l'Agència d'Ensenyament de Francès a l'Estranger (AEFE), que és un organisme independent del Ministeri d'Educació francès però del qual rep suport. En relació amb la convalidació d'estudis, tots els centres tenen els certificats oportuns perquè els títols siguin equivalents tant en el sistema britànic com en el francès o l'alemany. Per tant, en principi no hi hauria d'haver cap problema per

passar del sistema educatiu espanyol a un d'estranger i al revés, l'únic inconvenient és el coneixement de la llengua vehicular. En el cas d'Eurocampus estan en procés de convalidació del batxillerat i la selectivitat, però els estudis de primària estan homologats. En tots els centres estan incorporats els continguts corresponents a les assignatures de castellà i català, com és Llengua i Literatura. En la resta de les assignatures, els continguts o les competències són pràcticament els mateixos que en el sistema espanyol, però canvia la metodologia d'ensenyament.

En relació amb el procés de selecció del professorat, els centres tenen una part important de docents estrangers, que procedeixen del país d'origen de l'escola i hi estan titulats i que coneixen el seu sistema educatiu, tret que l'assignatura sigui específicament d'un altre idioma (castellà, català...). Les entrevistes solen ser per telèfon i a Morna International College els conviden a visitar el col·legi i a fer alguna classe de mostra per poder veure el seu estil i com connecten amb els alumnes. A Collège Français d'Ibiza aquest tipus de professorat el contracta les ambaixades d'Espanya i França i la resta té contracte local. Expliquen que la nacionalitat dels professors no és tan rellevant, sempre que siguin titulats francesos o tinguin experiència en escoles franceses amb recomanacions. Com a formació específica del professorat, en totes les escoles es requereix almenys estar en possessió d'un màster. A França, fan un màster (en el qual ja tenen pràctiques) i al mateix temps es preparen per a les oposicions i, si ho aproven tot, van a la universitat a fer un any més de pràctiques ja específiques. Morna International College explica que les titulacions europees estan reconegudes, de manera que un professor titulat a Espanya pot fer classes al Regne Unit, tot i que ara es veurà el que passa amb el Brexit. Poden ser professors d'aquí, però que han treballat al país d'origen de l'escola, per la qual cosa en coneixen el funcionament i varen tenir immersió lingüística, que els fa aptes. A Eurocampus agraeixen que parlin alemany o que almenys l'entenguin una mica, però tampoc es tracta d'un requisit imprescindible, sempre que no sigui un problema a l'hora de desenvolupar els continguts específics.

A Morna International College s'organitzen en ràtios d'1 professor per 7 alumnes perquè funcioni bé el sistema, comptant amb els professors de suport. Les classes són d'un màxim de 22 alumnes i l'escola disposa de 75 professors, dels quals 70, aproximadament, estan a jornada completa. Lycée Français compta amb uns 45-50 professors. Collège Français d'Ibiza en té uns 27, però no tots a temps complet: a primària hi ha 10 aules i els professors estan tots a temps complet, però per a idiomes no sol haver-hi un professor a temps complet, hi ha l'equivalent a un, però són uns quants; a secundària no hi ha cap professor a temps complet, el màxim que fan són 21 o 22 hores i l'horari complet serien 27; fins i tot disposen d'un professor que solament fa 1,5 hores. Finalment, Eurocampus té una plantilla de 19 professors.

Tots els centres atenen els alumnes des dels 2 o 3 fins als 18 anys. Els últims cursos solen tenir menys alumnes, ja que els estudiants se'n van fora a seguir amb els estudis. A Collège Français d'Ibiza ens expliquen que 4t d'ESO forma part del segon cicle de secundària, ja que batxiller són 3 anys. A França no hi ha selectivitat i el batxiller és la porta d'entrada a la universitat. Tots els col·legis entrevistats també tenen una oferta àmplia d'activitats extraescolars, segons la demanda de l'alumnat. A Lycée Français ens expliquen que al nou centre construeixen, per al següent curs, infraestructures noves i fomentaran més les activitats extraescolars, sobretot les esportives i les musicals. Lycée Français és l'escola amb més alumnes, 515, seguida per Morna International College,

que en té 500, i ens indica que a primària hi ha més alumnes que a secundària, ja que el creixement ha estat recent. Esperen que el creixement per a l'any que ve sigui de 30 alumnes més que aquest curs, però seran 60 noves matrícules i 30 alumnes que se'n van del col·legi. Com que han crescut, tenen plaça en la majoria dels cursos. El col·legi està plantejat per tenir dues classes per curs, però ara tenen espai per ampliar a tres per grup, per la qual cosa no han hagut de rebutjar alumnes. Anteriorment, en algun curs varen arribar al límit i tenien llista d'espera, però actualment no és l'habitual. Collège Français d'Ibiza té 290 places; alguns nivells s'omplen completament i altres encara tenen places lliures. En els últims anys de secundària tenen menys alumnes, com ja apuntava Lycée Français, i la segona part de l'institut és ensenyament a distància. A classe hi ha professors que els acullen com si estiguessin en una aula ordinària, però la matèria, els deures, etc. venen determinats i corregits per França, per l'equivalent de la UNED. Aquí tenen pocs alumnes i estan tots junts amb un o potser dos professors quan necessiten reforçar assignatures de la seva especialitat. Finalment, a Eurocampus tenen 115 alumnes.

Com a requisit dels alumnes, en la majoria és primordial l'idioma, menys a Lycée Français, que no té cap criteri de selecció i la majoria d'alumnes són espanyols. En canvi, el coneixement de l'idioma o l'edat –ja que com més joves són els alumnes més fàcilment poden adquirir l'idioma i no és tan necessari el domini de la llengua– són primordials en la resta dels centres educatius. A Collège Français d'Ibiza valoren si és un projecte a llarg termini (si l'alumne vol estudiar fora o els pares es muden), així com el context familiar i el projecte individual en el cas que no sàpiguen l'idioma i ja siguin grans. A Morna International College, quan són més grans, també valoren els informes dels seus antics col·legis i, si venen d'un sistema educatiu que no és l'anglès, fan un estudi del seu nivell per comprovar si serà viable que ho puguin aconseguir, per la qual cosa valoren la capacitat d'adquirir la llengua en un temps raonable. De vegades posen un programa de reforç de l'idioma i, sempre que els informes de col·legis anteriors siguin positius (sobretot de comportament), no tenen problema. A Eurocampus han de parlar alemany, ja que per adquirir els coneixements és imprescindible.

Un dels motius principals dels pares per a l'elecció d'aquest tipus de col·legis és que els seus fills aprenguin un idioma nou. A Eurocampus, la majoria de les famílies són alemanyes que pensen quedar-se uns anys i després tornar o els pares varen ser estudiants del col·legi, per exemple a Barcelona o Madrid. Un altre dels motius més anomenats per tres dels centres, menys per Eurocampus, és tenir un altre sistema educatiu, un altre estil d'aprenentatge diferent a l'espanyol. Morna International College anomena les oportunitats de poder accedir a estudis internacionals, pel bon reconeixement d'aquests centres. Lycée Français explica que molts pares hi apunten els seus fills pel fet que fomenten més l'esperit crític dels alumnes i Collège Français d'Ibiza destaca la multiculturalitat i el fet de tenir una xarxa d'escoles, ja que alguns pares van canviant de lloc i per a ells és la garantia de poder seguir el mateix sistema educatiu, el mateix ensenyament i el mateix idioma. Finalment, Collège Français d'Ibiza i Lycée Français anomenen també el laïcisme i Lycée Français, sobre el laïcisme, concreta que no és l'argument que ve primer, però sí que es té en compte al final de tot.

Com a principals motius de preocupació dels pares, Collège Français d'Ibiza i Lycée Français indiquen el fet de no parlar l'idioma principal de l'escola i no poder ajudar els seus fills. Una altra preocupació

a Collège Français d'Ibiza és el futur dels seus fills, que aconseguixin tenir el màxim de possibilitats, i a Morna International College esmenten el fet d'assegurar la compatibilitat amb el seu país perquè puguin estudiar allà, així com si podran finançar els estudis durant tota l'escolaritat, sobretot en temps de crisi. A Eurocampus no solen tenir dubtes, ja que la majoria són alemanys i saben com funciona, l'únic dubte ve dels espanyols, ja que a Espanya infantil està separat per cursos i allà tots els infants estan en un mateix curs.

Eurocampus afegeix que no té orientació pedagògica al centre, perquè la persona que tenien fins l'any passat va tornar a Alemanya. Això sí, disposen d'uns quants psicòlegs infantils alemanys a l'illa i, si fa falta, se'ls deriven els alumnes. Lycée Français té un director tècnic d'estudis espanyols, que s'encarrega de la convalidació dels estudis, així com un conveni amb una fundació de psicopedagogia en què treballen amb psicòlegs, logopedes i psicopedagogs, els professionals de la qual hi van dues vegades per setmana. Lycée Français pertany a una xarxa en la qual, en grans línies, es fa pràcticament el mateix tant a Madrid com a Nova York. Es reuneixen entre companys dels diferents centres i tenen projectes comuns. Molts van a Madrid dos o tres dies a l'any per dur a terme una formació contínua. Lycée Français de Palma pertany a una associació sense ànim de lucre que es diu la Missió Laica Francesa (MLF), que té 140 o 150 centres educatius per tot el món.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La literatura sobre els centres escolars estrangers és molt escassa, per la qual cosa utilitzar-la per fer-se una idea de la realitat i de les característiques d'aquestes escoles és molt complicat. Seria important que es duguessin a terme més estudis sobre el tema en qüestió per poder aprofundir-hi més. Sobre les implicacions positives i negatives del bilingüisme sí que es pot trobar més informació. Les escoles avaluades ens informen que s'inclouen dins el Programa d'Educació Bilingüe, en què n'hi ha el doble de primària que de secundària.

Les escoles estrangeres presenten moltes altres característiques definitòries. Quant al bilingüisme, actualment trobam més efectes positius que negatius. Entre els efectes positius podem observar major riquesa estilística i de vocabulari, expressió més variada en la comunicació, avantatges en transmissió d'informació, comprensió, verbalització, representació de la realitat, expressió de sentiments i potencials artístics, contrast contextual, accés a la interacció i individualització (Reina i Román, 2013), major consciència metalingüística (Lombardi, 1986), increment del control cognitiu, específicament el funcionament executiu (Bialystok, et al., 2005) i flexibilitat mental (Bialystk i Shapero, 2005).

El tipus de programes i models influeixen en el bilingüisme real dels seus estudiants, de manera que els models pluralistes, en què les dues llengües són utilitzades igual, són el millor sistema (Reina i Román, 2013). També és molt important el professorat en aquests models, i ha de dominar la llengua de forma nativa o quasi i ha de tenir una preparació lingüística i metodològica apropiada (Castro, 2002).

A les Illes Balears trobam 14 centres registrats a la Conselleria d'Educació i Universitat. Les escoles pertanyen als sistemes anglès (britànic i americà), suec, francès i alemany. Aquestes escoles es caracteritzen per seguir un sistema educatiu estranger, adaptat al sistema educatiu nacional

i compatible amb aquest últim. Hi trobam diversitat de nacionalitats, pluralitat i aprenentatge d'idiomes. Fomenten en els alumnes valors de tolerància, respecte i obertura al món, així com el sentit crític i una actitud activa en l'aprenentatge.

Respecte al model educatiu, segueixen el del seu país d'origen, així com plans espanyols i autonòmics per a l'estudi dels idiomes i les cultures locals (castellà i català). A diferència dels centres normatius tradicionals, els centres estrangers aposten més per l'aprenentatge significatiu i el treball per projectes, així com per la flexibilitat en els itineraris a seguir i major control extern en els resultats finals. Una altra diferència és l'aprenentatge real de més d'una llengua. De totes maneres, els objectius i els continguts curriculars són similars, fet pel qual es permet la convalidació amb els estudis espanyols. Els centres són privats i es financen exclusivament amb les despeses que assumeixen els alumnes, menys Collège Français d'Eivissa, que és de doble gestió i també hi aporta fons l'AEFE, organisme independent del Ministeri d'Educació francès.

En relació amb el procés de selecció del professorat, els centres esmentats tenen una part majoritària del professorat que és internacional, provinent del país d'origen de l'escola, ja que són nadius i coneixen el sistema educatiu, tret de les assignatures d'un altre idioma, com castellà i català. La seva formació, com a Espanya, implica un màster en formació del professorat. Valoren molt l'experiència en les escoles d'origen, per conèixer el sistema educatiu i la seva filosofia. A primària els professors solen estar a jornada completa, però a secundària no arriben al mínim d'hores per poder estar-hi. Ens indiquen que aquests tipus d'escoles s'estan ampliant i de cada vegada compten amb més professorat, com Morna International College, l'escola amb més docents, que en té un total de 75.

L'edat dels alumnes va dels 2 o 3 anys als 18 i, en els darrers cursos, solen tenir menys alumnes ja que molts van a estudiar fora. Tots els centres tenen una oferta àmplia d'extraescolars, que va variant segons la demanada dels estudiants. L'escola amb més alumnes és Lycée Français, la segona amb més professors (45-50) i, quasi amb el mateix nombre hi ha l'escola anomenada anteriorment amb més professors, Morna International College, amb 500 alumnes. Els requisits principals que han de complir els alumnes, sobretot si no es troben en els primers anys d'escolarització, és el coneixement de l'idioma. Alguns centres, si els alumnes són grans, valoren un projecte a llarg termini, com un canvi de residència, o tenen en compte les qualificacions de les escoles anteriors.

Els pares elegeixen aquest tipus d'escoles principalment per afavorir que els seus fills aprenguin un idioma nou, o perquè són estrangers i tenen plans de quedar-se a l'illa un període curt i volen que els seus fills no perdin el fil, ja que tornaran al sistema anterior. Un altre motiu és que aquests centres tenen un estil d'aprenentatge diferent a l'espanyol, que fomenta més l'esperit crític dels alumnes, a més de possibilitar l'accés a estudis internacionals. Els motius de preocupació de les famílies solen anar relacionats amb el fet de no parlar l'idioma principal de l'escola i no poder ajudar els seus fills amb els deures, així com assegurar la compatibilitat amb el país de destí perquè puguin anar allà a estudiar. En temps de crisi, sobretot, la preocupació també és si podran fer-se càrrec de les despeses durant tota l'escolaritat.

Malgrat el nombre creixent de centres estrangers en les últimes dècades, no es coneixen les xifres exactes sobre la seva repercussió en la comunitat educativa. La informació a la qual es pot tenir

accés és molt limitada i no permet realitzar anàlisis i extreure conclusions. A partir d'aquest estudi, la proposta de futur passa per ampliar la informació sobre aquest tipus de centres educatius, els seus fonaments i els perfils d'alumnat i professorat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114. Recuperat de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39833/41754>.
- Bialystok, E., Craik, F.I., Gray, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. i Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *Neuroimage*, 24, 40-49. doi:10.1016/j.neuroimage.2004.09.044.
- Bialystok, E. i Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8, 595-604. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00451.x.
- Castro, R. (2002). *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Inc.
- Gollan, T. H., Montonya, R. I. i Werner, G.A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576. doi:10.1037//0894-4105.16.4.562.
- Lombardi, J. (1986). The metalinguistic abilities of bilingual subjects. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ376411>.
- Mascaró, A. i Crespi, M. J. (2016). *Escoles lliures: passat present i futur*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Prieto, J. J. (2016). Los colegios extranjeros, una herramienta de la diplomacia. *Revista Ausbanc*, (308), 40-43. Recuperat de <http://eprints.ucm.es/37553/1/Los%20colegios%20extranjeros%2C%20una%20herramienta%20de%20la%20diplomacia.pdf>.
- Toppelberg, C. O., Medrano, L., Pena, L., i Nieto, A. (2002). Bilingual children referred for psychiatric services: associations of Language disorders, Language skills, and psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 41(6), 712-722. doi:10.1097/00004583-200206000-00011.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
- Reina, R. i Román, V. (2013). Factores que inciden en la realización de experiencias pedagógicas bilingües exitosas: Breve revisión. *UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones*, (10). Recuperat de <http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/view/143>.
- Vásquez, L. M. (2009). Cognitive advantages of balanced bilingualism. *Revista Pensamiento Actual*, 9 (12-13), 69-78. Recuperat de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/2837/2759>.

Els programes de prevenció basats en l'evidència dels trastorns de la conducta alimentària en el context educatiu: revisió sistemàtica

Lydia Sánchez

Carmen Orte

Lluís Ballester

RESUM

L'elevada prevalença dels trastorns de conducta alimentària (TCA), que assoleix valors de l'1-3% en la població general i del 4-5% en els joves, així com les múltiples conseqüències associades a la patologia, incideix a desenvolupar formes de prevenció eficaces. Factors socials com la imposició de cànons de bellesa pels mitjans de comunicació, la pressió dels iguals, els antecedents familiars de patologies, les criances parentals inadequades, la història d'abusos patits, i factors personals com l'obesitat o els canvis en la figura, les dietes, l'autoestima deteriorada, la insatisfacció corporal, l'autoexigència i el perfeccionisme, poden influir sobre els joves, afavorint que busquin formes immediates i poc saludables de reduir el seu pes. Una aposta per prevenir els TCA i intervenir sobre els factors de risc seria el desenvolupament de programes de prevenció basats en l'evidència científica.

La finalitat d'aquesta revisió és identificar i analitzar els programes basats en l'evidència existents, disseminant-ne els components per perfilar programes eficaços. Els resultats es fonamenten en programes dirigits a joves menors de 18 anys i desenvolupats en el context educatiu. Predominen els que aposten per estructures breus, fonamentades entre 3 i 4 sessions, dirigits a edats compreses entre els 10 i els 14 anys i aplicats per professionals de la salut mental. A més, la variable sexe és essencial, en implicar diferències en els resultats i en l'eficàcia. D'igual manera, es debatrà també la modalitat dels programes i la implicació parental.

RESUMEN

La elevada prevalencia de los trastornos de conducta alimentaria (TCA), que alcanzan valores del 1-3 % en la población general y del 4-5 % en los jóvenes, así como las múltiples consecuencias asociadas a la patología, inciden en el desarrollo de formas de prevención eficaces. Factores sociales como la imposición de cánones de belleza por los medios de comunicación, la presión de los iguales, los antecedentes familiares de patologías, las crianzas parentales inadecuadas, la historia de abusos padecidos y factores personales como la obesidad o los cambios en la figura, las dietas, la autoestima deteriorada, la insatisfacción corporal, la autoexigencia y el perfeccionismo, pueden influir sobre los jóvenes, favoreciendo que busquen formas inmediatas y poco saludables de reducir peso. Una apuesta para prevenir los TCA e intervenir sobre los factores de riesgo sería el desarrollo de programas de prevención basados en la evidencia científica.

La finalidad de esta revisión es identificar y analizar los programas basados en la evidencia existentes, disseminando sus componentes para perfilar programas eficaces. Los resultados se fundamentan en programas dirigidos a jóvenes menores de 18 años y desarrollados en el contexto educativo. Predominan los que apuestan por estructuras breves, fundamentadas entre 3 y 4 sesiones, dirigidos a edades comprendidas entre los 10 y los 14 años y aplicados por profesionales de la salud mental. Además, la variable sexo es esencial, al implicar diferencias en los resultados y en la eficacia. De igual modo, se debatirá también sobre la modalidad de los programas y la implicación parental en estos.

I. ELS TRASTORNS DE LA CONDUCTA ALIMENTÀRIA: MÚLTIPLES FACTORS DE RISC

Malgrat les múltiples intervencions desenvolupades durant l'última dècada, la prevalença dels trastorns de la conducta alimentària no disminueix. S'estima una prevalença aproximada de l'1-3%

de trastorns de la conducta alimentària (TCA) en joves de tots dos sexes i de 4-5% en dones joves (Peláez, Raich i Labrador, 2010). Altres aproximacions nacionals també coincideixen amb les xifres anteriors i estableixen un 5% de patologies alimentàries (Sánchez-Carracedo et al., 2016).

El problema radica que associades al trastorn s'identifiquen múltiples conseqüències negatives (Berger et al., 2014; Linville et al., 2015; Stice, Marti, Rohde i Shaw, 2011), situant-se en l'extrem una taxa de mortalitat que oscil·la entre 5,9 en anorèxies nervioses (AN) i 1,9 en bulímies nervioses (BN) (Sánchez-Carracedo et al., 2013). Però, a més, s'identifica freqüent comorbiditat amb simptomatologia ansiosa i depressiva, que provoca un malestar que acaba interferint i deteriorant diversos àmbits de la vida, com el familiar, el personal, el social o el laboral/formatiu (Linville et al., 2015). A més, són trastorns que apareixen en edats primerenques; concretament, s'observa una major incidència entre els 10 i els 19 anys, però, a més, aquests trastorns tendeixen a cronificar-se o a mantenir-se durant llargs períodes (Berger et al., 2014). L'elevada resistència als tractaments actuals i l'elevat cost per a la salut pública que comporten contribueixen a la defensa de la prevenció com la millor eina per a aquestes patologies (Linville et al., 2015; Sánchez-Carracedo et al., 2013).

Es poden identificar múltiples causes que influeixen en l'elevada prevalença dels trastorns. Per començar, des del punt de vista biològic, Vallés (2013), citant Lluna (2006), exposa que també podrien deure's a alteracions en els sistemes noradrenèrgic o serotoninèrgic, i assenyala una possible influència genètica. D'altra banda, l'elevada pressió sociocultural exercida per les indústries de bellesa sobre la imatge corporal i la figura afavoreix l'exigència del cos perfecte (López, Solé i Cortès, 2008). El paper dels mitjans de comunicació és també rellevant, en actuar, amb freqüència, com a transmissors de la necessitat d'aquests cossos perfectament modelats; ser prim és requisit per tenir èxit i ser acceptat socialment (Austin et al., 2012; Austin i Sonnevile, 2013; Hart et al., 2015). A això ha de sumar-se que, a més, no n'hi ha prou amb tenir una figura esvelta i adaptada als valors establerts per les modes, sinó que també depèn de la percepció adoptada. És a dir, s'haurà d'avaluar i establir quina és la percepció de satisfacció de cada persona. Si la percepció sobre un mateix provoca malestar, es denomina *insatisfacció corporal*, i és el principal factor que incideix a aprimar i que influeix en el desenvolupament dels TCA (López et al., 2008; Sharpe, Shober, Treasure i Schmidt, 2013). Fins a un 85% d'al·lots joves i un 40% d'al·lots joves declaren voler ser més prims (Dohnt i Tiggemann, 2006 citat en Yeh, Liou i Chien, 2011). Ha d'emfatitzar-se com a factor de risc destacat la deterioració de l'autoestima o de l'autoconcepte, que predisposaran a una imatge corporal distorsionada (Berger et al., 2014; Stice et al., 2011; Vallés, 2013; Varnado-Sullivan, Williamson, Reves, Thaw i Netemeyer, 2001).

A més, aspectes familiars també hi poden influir: criances parentals inadequades, famílies desestructurades, patologies mentals o addiccions —especialment l'alcoholisme— són factors de risc que poden predisposar també a la simptomatologia (Vallés, 2013). Però, a més, la preocupació excessiva pel pes i l'esforç per obtenir una figura esvelta per part dels pares podria actuar com a model d'aprenentatge per als joves. Stewart et al. (2001) recorden que iniciar una dieta és un dels principals factors predisponents per desenvolupar un trastorn de la conducta alimentària. Hart, Cornell, Damiano i Paxton (2015) destaquen que els patrons d'exercici diari i alimentació baixa en greixos, cada vegada més estrictes i exigents, imposats per la societat i, fins i tot, per professionals sanitaris, podrien incidir en el fet que els pares no identifiquin problemes en la conducta alimentària dels

seus fills, com restriccions calòriques o eliminacions de grups alimentaris. A més, possibles crítiques, burles o exigències familiars incideixen positivament també en el desenvolupament de simptomatologia (Berger et al., 2014; Brunning et al., 2004; Hart et al., 2015; Jones et al., 2014a; Stewart et al., 2001; McVey et al., 2009). Ocorreria el mateix amb comentaris inadequats o negatius expressats pel grup d'iguals o per companys amb els quals s'estableixin relacions sentimentals (Hart et al., 2015; McVey et al., 2004; Weigel et al., 2015). S'ha d'assenyalar que els abusos sexuals podrien ser també una causa freqüent del desenvolupament de simptomatologia de TCA (Berger et al., 2014).

Bochholz et al. (2008) emfatitzen que el risc és elevat si es tracta de joves atletes que freqüenten ambients competitiu, en què el control del pes pot afavorir un millor rendiment. A més, en els esports que es fonamenten en la imatge corporal –com la gimnàstica o el ballet– es potencia el risc a desenvolupar simptomatologia de TCA. Bochholz et al. (2008) exposen que el risc és tan elevat i comú que s'arriba a establir la triada d'atleta femenina, una condició mèdica en la qual tendeixen a produir-se els TCA, l'amenorrea i l'osteoporosi, degut a un desequilibri entre la ingesta de calories i la despesa energètica.

D'altra banda, McVey, Davies, Tweed i Shaw (2004) recorden que els canvis físics experimentats durant la pubertat poden influir també en l'emergència de TCA. Així mateix, Stewart et al. (2001) i Brunning, Winzelberg, Abascal i Taylor (2004) destaquen el sobrepès o l'obesitat com uns dels factors de risc més preocupants, ja que són greument criticats i penalitzats per la societat i és comuna l'aparició d'estratègies abruptes, desesperades i poc saludables de reducció del pes. És més, els resultats de l'estudi de Raich, Portell i Peláez-Fernández (2010) indiquen que persones amb sobrepès presenten més distorsions associades amb la imatge corporal i actituds disfuncionals que les primes. A més, les dades nacionals avalen també la disconformitat cap a la imatge personal, especialment diferenciades per sexes. López et al. (2008) corroboren que un 21% de les al·lotes d'entre 12 i 15 anys experimenta preocupació extrema per la seva figura en comparació amb un 9% dels al·lots de la mostra que analitzen. Berger et al. (2014) fan ressaltar que el focus de preocupació associada a la figura corporal en els al·lots seria la incapacitat de guanyar suficient musculatura. Sens dubte, els índexs de massa corporal (IMC) elevats, l'adolescència –franges d'edat estipulades en aquesta etapa evolutiva– i el sexe femení són factors predisposants de la patologia (Sánchez-Carracedo et al., 2013; Vallés, 2013).

L'objectiu d'aquesta revisió és analitzar i disseminar els programes de prevenció dels trastorns de la conducta alimentària basats en l'evidència científica obtinguts a través de la cerca bibliogràfica. La finalitat és establir quins programes són eficaços per a la prevenció, tant en població universal com en població selectiva, dels trastorns alimentaris. També es pretén identificar i establir sota quins components i característiques s'estructuren i articulen aquests programes.

2. METODOLOGIA

Per dur a terme la revisió sistemàtica es va efectuar una cerca en bases de dades nacionals i internacionals: Dialnet, CSIC, EBSCO –en la qual s'engloben cercadors com PsycINFO, CINAHL, PsycARTICLES o Academic Search Premier, entre altres–, Web of Science –que inclou SciELO i MEDLINE entre els seus cercadors més rellevants– i Scopus. A més, es van consultar dues pàgines

especialitzades en programes de prevenció basats en l'evidència: SAMHSA i Blueprints for Healthy Youth Development.

Es va desenvolupar l'equació de cerca que pot veure's a continuació, basada en elements i descriptores clau. En l'equació es van utilitzar connectors per estructurar-la i truncaments per possibilitar el major nombre d'opcions.

“Program*” AND “prevention” AND (“eating disorder*”) AND (school OR education OR Young people) AND (evidence-based OR effectiveness).

La selecció dels programes es va establir en funció d'una sèrie de criteris d'inclusió i d'exclusió que van permetre atorgar homogeneïtat als resultats (veure taula 1). S'ha d'emfatitzar que tots els estudis es van fonamentar en una metodologia experimental. A més, només es van conservar les actuacions que es van establir en l'àmbit educatiu.

QUADRE 1. FACTORS D'INCLUSIÓ I D'EXCLUSIÓ

Categoria	Criteris d'inclusió	Criteris d'exclusió
Heterogeneïtat clínica o descriptiva	1. Temporització de la publicació: 2000-2017 2. Edat dels participants: menys de 18 anys 3. Idiomes: castellà, català i anglès 4. Temàtica: prevenció de trastorns de la conducta alimentària 5. Context: àmbit educatiu o centres escolars 6. Tipus de prevenció: universal o selectiva	1. Informació: aportació incompleta de qualche apartat
Heterogeneïtat metodològica	7. Dissenys metodològics: assajos controlats i aleatoritzats i quasiexperimentals. 7. Mostra i grandària de la mostra: s'han d'especificar la unitat d'anàlisi, la grandària de la mostra, la pèrdua mostral i l'avaluació de la mostra. 8. Seguiment: s'ha d'especificar el seguiment.	2. Grandària de la mostra: menor a 100 subjectes

Per mitjà d'aquesta cerca, es van obtenir un total de 597 articles que abordaven programes de prevenció associats amb l'alimentació. No obstant això, en realitzar una anàlisi més exhaustiva, tenint en compte els continguts, els articles es van reduir a 23 i, després d'aplicar els criteris d'inclusió i exclusió, la mostra es va reduir definitivament a 14 programes.

3. RESULTATS I ANÀLISI DE LA CERCA

3.1. Tipologia de prevenció

Els programes seleccionats es fonamenten en **prevenció universal o selectiva**, establint com a criteri d'exclusió patir un TCA. En concret, un 64,3% dels programes de la mostra són de prevenció universal i un 28,5% són selectius, i predominen els que es dirigeixen a tota la població. S'ha de

remarcant que el programa Body Logic respon a ambdues poblacions; en una primera fase, aborda la repercussió dels ideals de bellesa i incrementa l'autoestima per a tot l'alumnat, i en una segona etapa, se seleccionen els alumnes amb un elevat risc de desenvolupar un TCA i s'hi intervé (Varnado-Sullivan, Williamson, Reves, Thaw i Netemeyer, 2001). Un altre exemple d'aquesta modalitat és el programa Healthy Body Image (Jones et al., 2014b), que possibilita ambdues actuacions, tant dirigides a població universal (amb el subprograma StayingFit) com a població d'alt risc (amb el programa Student Bodies). Específicament, en aquesta revisió s'ha recollit només la modalitat Student Bodies, ja que és la que ha aportat la cerca documental. A més, s'han d'esmentar els programes Elite Sport High School i ATHENA, dirigits exclusivament a la prevenció dels trastorns en atletes.

La selecció ha exclòs tots els programes que no s'estableixen en centres escolars o en àmbit educatiu, ja que possibilita l'accés a un grup major de població i és considerat l'àmbit més eficaç per consolidar els programes (Austin et al., 2012; Austin i Sonnevill, 2013; Brunning et al., 2004; Becker, Ciao i Smith, 2008; Jones, 2014b; Weigel et al., 2015).

D'altra banda, com pot observar-se en la taula 2, respecte als països de major procedència, un 42,8% dels programes són d'Estats Units i un 14,3% d'Anglaterra, d'Alemanya i d'Espanya. També la cerca ha tornat resultats de Noruega i de Canadà.

Efectivament, els programes es dirigeixen a prevenir els TCA. No obstant això, és rellevant destacar que alguns programes procuren prevenir tant els **TCA com l'obesitat de manera conjunta**, a partir de l'aprenentatge de pautes saludables d'alimentació i d'exercici a edats primerenques. En concret, tres dels programes analitzats compleixen aquesta finalitat: és el cas de Torera, Planet Health i Student Bodies. Ha de destacar-se que, encara que el programa Planet Health d'Austin et al. (2012) té com a principal objectiu la prevenció de l'obesitat (vegeu la taula 2), també s'ha seleccionat perquè prevé conductes centrals en els TCA, com les restrictives o purgatives (vòmit o ingesta de píndoles per aprimar-se). Els autors dels citats programes coincideixen a assenyalar i establir el sobrepès com un factor de risc i una prioritat en l'elecció mostral (Austin et al., 2012; Berger et al., 2014; Bruning et al., 2004; Taylor et al., 2006).

Finalment, respecte a la **implicació parental**, només en tres programes es desenvolupen actuacions dirigides als pares o els hi impliquen. És el cas de Body Logic, Student Bodies i Healthy Schools-Healthy Kids, que són tres dels programes més antics (etapa de 2001 a 2007). Una modalitat identificada és la desenvolupada per Body Logic, que només els hi fa participar quan els seus fills es troben en situació de risc –els que participen en la segona fase– (Varnado-Sullivan, 2001).

3.2. Característiques i disseny dels programes

Els programes de prevenció analitzats es mouen en **franges d'edat** que oscil·len entre els 10 i els 17 anys, i predomina especialment la intervenció dels 10 als 14 anys –en un 50% dels articles. Com exposen Wick et al. (2010), aquests programes aposten per abordar la prevenció als 12 anys, perquè és una etapa prèvia als pics d'incidència dels trastorns. S'estableixen intervencions més tardanes als programes dirigits a esportistes professionals o atletes: als 16 anys al programa d'Elite Sport High School i dels 13 als 17 anys a ATHENA. Tal com es mostra en la taula 3, en canvi, s'aposta per un

abordatge en edats prèvies en aquells que també pretenen prevenir l'obesitat (Austin et al., 2012; Berger et al., 2014; Brunning et al., 2004). Així mateix, el programa Student Body –amb evidències empíriques rellevants– intervé directament sobre dones d'entre 18 i 30 anys en l'àmbit universitari. El programa sosté l'argument que aquesta franja d'edat constitueix un factor de risc –etapa amb major incidència de les patologies–, i per tant, seria el moment d'intervenir¹ (Taylor et al., 2006).

Quant al **sexe**, es pot comptabilitzar que fins a 7 dels programes estan destinats únicament a les al·lotes, atès que el sexe femení és considerat un factor de risc del desenvolupament de la patologia. Concretament, es tracta de les intervencions PriMa, Student Bodies, ATHENA, MABIC, Healthy Weight 2, Eating Disorder Prevention Program i Me, You & Us (vegeu la taula 2). En relació amb l'abordatge mixt, s'han d'assenyalar alguns resultats rellevants obtinguts. Mentre que programes com Body Logic adverteixen que no s'observen diferències significatives entre sexes, el programa Elite Sport High School de Martinsen et al. (2014) emfatitza que només s'obtenen diferències significatives en el grup experimental per al col·lectiu femení. Cal destacar que al programa Torera també s'obtenen millors resultats en la intervenció en nines que en nins (Berger et al., 2014). Una altra proposta és la que duen a terme Weigel et al. (2015), que estableixen prevencions diferenciades per sexes –adaptant el material a cada sexe–, i obtenen resultats molt positius.

Respecte al nombre de **sessions**, tots els programes tenen entre 3 i 9 sessions, amb una mitjana de 5,8 sessions. Un 21,4% dels programes es fonamenten en dissenys de 3 sessions, com Body Logic o Healthy Schools-Healthy Kids, i un 35,8% són programes llargs, de 8 i 9 sessions, com Student Bodies, PriMa o ATHENA (vegeu la taula 2). Així i tot, el programa Healthy Weight, que ha rebut un suport empíric rellevant, s'estructura en 4 sessions (és l'únic programa que proposa aquesta durada).

Quant als **aplicadors**, en un 35,8% eren els docents d'algun centre educatiu, com en els programes Torera, Planet Health, Me, You & Us o Healthy Schools-Healthy Kids (vegeu la taula 3). El programa Me, You & Us avala l'ús de docents com a implementadors del programa, ja que així s'obté una millora sobre la variable satisfacció corporal, i disminueixen les distorsions cognitives associades a la imatge (Sharpe et al., 2013). Altres programes, en canvi, aposten per implementacions realitzades per experts o per professionals –psicòlegs o infermers (concretament, 7 dels programes analitzats). Per exemple, és el cas de programes com Healthy Weight 2, Student Bodies, Body Logic, Media Literacy o Eating Disorder Prevention Program. ATHENA de Randy et al. (2009) és aplicat pels entrenadors dels atletes, aprofitant la funció de model transmesa.

Quant a les mostres i seguint el criteri d'inclusió ($n > 100$ participants), s'han registrat dades heterogènies. En relació amb la grandària de la mostra, oscil·la des de programes composts per 152 participants fins a 1.848 participants. A més, no tots els programes ofereixen la informació completa (nombre d'estudiants, alumnes o pares), com es mostra a la taula 3.

¹ S'ha d'indicar que es descarta l'article de Taylor et al. (2006) perquè no compleix els criteris d'inclusió, encara que queda representat per una versió anterior i més limitada del programa Student Bodies, aplicada en nins de 13-14 anys (Brunning et al., 2004).

QUADRE 2. ASPECTES DESCRIPTIUS DELS PROGRAMES BASATS EN L'EVIDÈNCIA

Autor/s (any)	Nom del programa	País	Tipus de trastorn		Sexe	Intervals d'edat	Participació dels pares
			TCA	Obesitat			
Stewart et al. (2001)	Eating Disorder Prevention Program	Anglaterra	x		Femení	13-14 anys	No
Yarnado-Sullivan et al. (2001)	Body Logic	Estats Units	x		Tots dos	10-13 anys	Sí
Brunning et al. (2004)	Student Bodies	Estats Units	x	x	Femení	13-14 anys	Sí
McVey et al. (2007)	Healthy Schools-Healthy Kids (HS-HK)	Canadà	x		Tots dos	13-14 anys	Sí
Ranby et al. (2009)	ATHENA	Estats Units	x		Femení	13-17 anys	No
Berger et al. (2008)/Wick et al. (2011)	PriMa	Alemanya	x		Femení	11-13 anys	No
González et al. (2011)	Media Literacy	Espanya	x		Tots dos	12-14 anys	No
Austin et al. (2012)	Planet Health	Estats Units	x	x	Tots dos	9-11 anys	No
Sharpe et al. (2013)	Me, You & Us	Anglaterra	x		Femení	15-16 anys	No
Stice et al. (2013)	Healthy Weight 2 ¹	Estats Units	x		Femení	15 anys	No
Berger et al. (2014)	Torera	Estats Units	x	x	Tots dos	11-13 anys	No
Martinsen et al. (2014)	Elite Sport High School program	Noruega	x		Tots dos	16 anys	No
Weigel et al. (2015)	No s'especifica	Alemanya	x		Tots dos	14-17 anys	No
Sánchez-Carracedo et al. (2013) / Sánchez-Carracedo et al. (2016)	MABIC	Espanya	x		Femení	13-14 anys	No

¹ La cerca ofereix dos programes desenvolupats pels mateixos autors: Healthy Weight i Healthy Weight 2. S'opta per analitzar el segon en ser una versió renovada i obtenir una major eficàcia respecte del primer.

QUADRE 3. CARACTERÍSTIQUES METODOLÒGIQUES DELS PROGRAMES

Autor/s (any)	Tipus de prevenció		Nombre de sessions	Implementadors del programa	Mostra	Modalitat
	Universal	Selectiva				
Stewart et al. (2001)	x		6 sessions	Psicòlegs	Estudiants: 860 Centres escolars: 3	Presencial
Varnado-Sullivan et al. (2001)	x	x	3 sessions	Psicòlegs	Estudiants: 287 Centres escolars: 2	Presencial
Brunning et al. (2004)		x	8 sessions	Autoadministrat	Estudiants: 152 Pares: 69	Digital
McVey et al. (2007)	x		3 sessions	Docents	Estudiants: 982 Centres escolars: 91	Presencial
Ranby et al. (2009)		x	8 sessions	Entrenadores	Estudiants: 1.668	Presencial
Berger et al. (2008)/Wick et al. (2011)	x		9 sessions	Docents	Estudiants: 1.553 Centres escolars: 92	Presencial
González et al. (2011)	x		5 sessions	Experts en el programa	Estudiants: 443 Centres escolars: 13	Presencial
Austin et al. (2012)	x		8 sessions	Docents	Centres escolars: 45	Presencial
Sharpe et al. (2013)	x		6 sessions	Docents	Estudiants: 448 Centres escolars: 6	Presencial
Stice et al. (2013)		x	4 sessions	Infermers/professionals sanitaris	Estudiants: 306	Presencial
Berger et al. (2014)	x		9 sessions	Docents	Estudiants: 533 Centres escolars: 22	Presencial
Martinsen et al. (2014)		x	4 sessions	Experts en el programa	Estudiants: 465 Centres escolars: 16	Presencial
Weigel et al. (2015)	x		3 sessions	Experts en el programa/psicòlegs	Estudiants: 1.848	Presencial
Sánchez-Carracedo et al. (2013)/ Sánchez-Carracedo et al. (2016)	x		5 sessions	Infermers	Estudiants: ² 1.328 Docents: 38 Centres escolars: 17	Presencial

² L'article inclou aplicacions basades en l'adaptació cultural, encara que en aquest article només es reflecteix la mostra de l'aplicació original.

3.3. Objectius i continguts de les intervencions

L'enfocament teòric sobre el qual se sustenten la majoria dels programes és el cognitivoconductual, ja que és el que més evidències científiques ha rebut fins al moment (Fairburn, 1997). Tots els models coincideixen que la prevenció s'ha d'estructurar associada a modificacions conductuals, però també a un abordatge cognitiu que erradiqui les distorsions sobre el pes i la figura (González, Penelo, Gutiérrez i Raich, 2011; Stewart et al., 2001; Taylor et al., 2006), per la qual cosa, la intervenció sobre les distorsions cognitives és una actuació indiscutible en la majoria dels programes (González et al., 2011). La **modificació de les distorsions cognitives** sobre la imatge corporal actua com una peça essencial en el desenvolupament dels programes de prevenció. Stewart et al. (2001) es basen en la reestructuració cognitiva per aconseguir la modificació de les distorsions. Segons els resultats obtinguts pels autors, a partir de la intervenció sobre les distorsions cognitives s'aconsegueix millorar la satisfacció corporal i el patró alimentari i disminuir la simptomatologia de la conducta alimentària. Ha de recordar-se que la insatisfacció corporal és freqüent entre els joves; a més, actua com un dels principals factors de risc i ocasiona múltiples conductes problemàtiques, com conductes purgatives, operacions de cirurgia estètica, disminució de l'autoestima, aïllament o simptomatologia depressiva (Sharpe et al., 2013). No obstant això, segons expliquen Stice et al. (2011), la intervenció ha de complementar-se amb exposicions a la figura corporal amb la finalitat de millorar les actituds i les emocions negatives dels joves cap al propi cos.

QUADRE 4: OBJECTIUS DEL PROGRAMA

Autor/s (any)	Objectius
Stewart et al. (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eliminar el patró restrictiu alimentari. 2. Disminuir les preocupacions sobre el pes i la insatisfacció corporal. 3. Reduir l'impacte de la pressió social.
Varnado-Sullivan et al. (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir l'impacte dels cànons de bellesa sobre la imatge corporal. 2. Abordar les preocupacions sobre la figura corporal. 3. Promoure la ingesta nutricional saludable.
Brunning et al. (2004) /Taylor et al. (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir les conductes d'alt risc que poden conduir a un TCA. 2. Imposar un model saludable d'alimentació i d'exercici. 3. Disminuir les distorsions cognitives i l'impacte de les creences culturals.
McVey et al. (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir l'impacte dels mitjans de comunicació sobre l'ideal de bellesa. 2. Disminuir els comportaments inadequats d'alimentació i exercici.
Ranby et al. (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir les conductes alimentàries inadequades i l'ús de pastilles (esteroides o creatinina) en atletes. 2. Disminuir els factors de risc.
Berger et al. (2008)/Wick et al. (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir l'AN. 2. Modificar les cognicions negatives i millorar l'autoestima corporal.
González et al. (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir les actituds associades amb la disminució pes. 2. Amortir la influència dels factors socioculturals i de la idealització de la figura corporal.
Austin et al. (2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir l'obesitat i els comportaments alimentaris restrictius. 2. Millorar el patró alimentari i l'exercici físic. 3. Disminuir l'impacte de la televisió i els mitjans de comunicació.
Sharpe et al. (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir els TCA. 2. Promoure la satisfacció personal. 3. Disminuir els factors de risc, especialment les distorsions cognitives, la depressió i la pressió dels iguals.

Stice et al. (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir l'ideal de primesa i d'insatisfacció corporal mitjançant la modificació de distorsions cognitives. 2. Reduir la simptomatologia de TCA. 3. Instaurar patrons saludables d'exercici físic i d'alimentació.
Berger et al. (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir els factors de risc, especialment les preocupacions sobre el pes, la insatisfacció corporal, el suport social pobre i les dietes. 2. Incrementar els factors de protecció, com la potenciació de l'alimentació saludable, l'autoestima i els coneixements sobre el funcionament dels TCA.
Martinsen et al. (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir els TCA en esportistes d'elit.
Weigel et al. (2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevenir els TCA. 2. Disminuir els factors de risc associats amb els TCA. 3. Disminuir l'impacte dels mitjans de comunicació
Sánchez-Carracedo et al. (2013)/Sánchez-Carracedo et al. (2016)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millorar la salut dels joves a partir de la prevenció, centrant l'atenció, especialment, en la prevenció de TCA. 2. Reduir els factors de risc. 3. Afavorir programes de nutrició saludables.

Els programes que plantegen l'abordatge dels **factors de risc** com a principal actuació obtenen millors resultats que els que es fonamenten en la psicoeducació (Sánchez-Carracedo et al., 2013). És el cas del programa Body Logic, que selecciona els participants en funció de quatre característiques: a) deterioració de l'autoestima, b) afecte negatiu, c) pressió social, d) sobrepès, insatisfacció corporal o preocupació per la imatge física (Varnado-Sullivan et al., 2001). Aquests trets coincideixen, en gran manera, amb els establerts per Stice et al. (2011): idealització de la primesa, insatisfacció corporal i afecte negatiu. El programa de Stewart et al. (2001) aprofundeix en les pressions socials exercides per ser persones flaques i tenir un cos fixat per les tendències del moment.

Per això, la implementació de dietes i l'exercici saludable en constitueix una peça essencial. Al programa Healthy Weight s'estructuren línies d'actuació incompatibles amb patrons d'ingesta restrictius o disfuncionals, dejunis o exercicis excessius (Stice et al., 2011). El programa Healthy Weight 2 suma a l'anterior la focalització de gran part de les seves directrius a afavorir l'obtenció d'un "cos sa" en lloc d'un "cos ideal"; els seus autors consideren que centrar-se en l'obtenció de salut també genera benestar i una afectivitat positiva, cosa que millora la satisfacció corporal (Stice et al., 2013). En canvi, la mera introducció d'informació nutricional no sembla millorar les actituds o els comportaments disfuncionals (González et al., 2011).

Berger et al. (2014) argumenten, partint dels seus resultats, que la millora de l'autoestima produeix modificacions en la conducta alimentària. Trets concrets de la personalitat, com el perfeccionisme o la focalització a incrementar l'autoeficàcia, també dirigeixen algunes actuacions, ja que són aspectes centrals en trastorns com l'AN (Berger et al., 2008; Bochholz et al., 2008, McVey et al., 2004).

També és comú l'abordatge d'aspectes socioculturals, com la reducció de l'impacte dels mitjans de comunicació quan tracten dels ideals de bellesa o de la pressió que poden exercir els iguals (Weigel et al., 2015). Entre els resultats llançats per Austin et al. (2012) destaca que l'amortiment de l'impacte de la publicitat influeix positivament en la prevenció dels trastorns alimentaris. D'altra banda, la implicació dels companys persegueix disminuir la pressió social i les crítiques o les burles (Breithaupt et al., 2017; Ross, Paxton i Rodgers, 2013; Weigel et al., 2015).

Resulta essencial destacar que alguns aspectes són inadequats en el desenvolupament dels programes, ja que poden afavorir l'emergència de simptomatologia de la patologia, com ocorre amb els següents aspectes (Serrano, 2015):

- Aspectes informatius sobre el trastorn, com estratègies per al control de pes o les conseqüències que comporten. Russell-Mayhew, Arthur i Ewashen (2007) argumenten que l'explicació de la simptomatologia i dels signes dels TCA podria resultar perjudicial.
- Tipologies de dietes o quantitat de calories dels grups alimentaris.
- Associació de conceptes de bellesa i d'èxit segons els valors culturals.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Com s'ha exposat anteriorment, la prevenció representa una estratègia bàsica i essencial per evitar l'aparició dels TCA i de les conseqüències que tenen associats. L'heterogeneïtat dels programes de prevenció actuals obliga a revisar-ne i analitzar-ne els components més freqüents, per perfilar intervencions eficaces. És necessari establir el disseny i la tipologia dels programes per disminuir els factors de risc i, si és possible, un millor equilibri cost-benefici. Concretament, la recerca ha trobat un 64,3% de **programes de prevenció universal**. Respecte a l'eficàcia de la prevenció, existeixen controvèrsies entre els autors. Diverses recerques defensen una major eficàcia si els programes es dirigeixen a la població de risc i, doncs, aposten per una prevenció selectiva (Sánchez-Carracedo et al., 2013; Stice et al., 2011; Stice et al., 2013). En canvi, altres estudis menors no han pogut obtenir diferències significatives entre població universal o d'alt risc, com el de Raich, Portell i Peláez-Fernández (2010).² S'ha d'emfatitzar que Stice, Rohde, Gau i Shaw (2009) destaquen que la prevenció selectiva no sempre arriba a tota la població de risc, ja sigui perquè es produeixen múltiples reticències quan s'han de reconèixer les conductes de restricció, perquè és una població poc inclinada a la implicació al programa, o bé perquè les persones amb sobrepès o obesitat no tendeixen a percebre que aquestes actuacions es dirigeixin a ells. Autors com McVey et al. (2006) defensen els programes universals, perquè argumenten que presenten els avantatges següents: a) accedeixen a una població major; b) esmorteixen la pressió social exercida sobre els cànons de bellesa, c) incrementen la resiliència, i d) promouen patrons saludables d'alimentació i exercici.

El desenvolupament de programes de prevenció en TCA és comú, però, com s'argumentava, una altra opció també freqüent és la que aborda la prevenció de **TCA i l'obesitat de manera conjunta**. Jones et al. (2014a) argumenten que és possible perquè els TCA i l'obesitat comparteixen alguns factors predisposants, com la preocupació per la figura, la pèrdua de control en la ingesta i l'existència d'estratègies de regulació inadequades. L'adquisició de patrons saludables afavoreix la prevenció de desequilibris alimentaris en tots dos, motiu pel qual és possible abordar-los en un mateix programa (Austin et al., 2012; Berger et al., 2014; Reel et al., 2010; Taylor, et al., 2006). Austin et al. (2012) afegeixen que agrupar i abordar ambdues patologies en la prevenció permet un estalvi econòmic molt significatiu, cosa que potencia l'eficàcia.

² La grandària de la mostra és reduïda, per la qual cosa, els resultats de l'estudi poden presentar limitacions.

L'àmbit educatiu és el context més eficaç per desenvolupar els programes de prevenció, ja que poden ser introduïts en el pla educatiu establert i afavorir, d'aquesta manera, l'acceptació per part de l'alumnat (Austin et al., 2012; Austin i Sonnevile, 2013; Brunning et al., 2004; Jones, 2014a; Weigel et al., 2015). El programa Planet Health introdueix conceptes nutricionals i promotors de l'exercici directament en les pautes curriculars del curs acadèmic. Jones et al. (2014a) defensen que són ambients en els quals es protegeix de l'estigmatització, característica de l'àmbit clínic. Els autors argumenten com a major avantatge que el desenvolupament en el marc educatiu permet accedir a un major nombre d'alumnes al mateix temps (Austin et al., 2012; Austin i Sonnevile, 2013; Brunning et al., 2004; Becker, Ciao i Smith, 2008; Jones, 2014a; Weigel et al., 2015). A més, un clima escolar adequat, en el qual no es produeixen crítiques, comentaris negatius o assetjament (*bullying*) vinculats amb el pes, afavoreix la disminució de factors de risc potencials (McVey et al., 2009). Contràriament, autors com Linville et al. (2015) apunten que l'atenció primària és un servei òptim per a la instauració de la prevenció, ja que la simptomatologia o els joves en situació de risc són més fàcils d'identificar.

Sobre l'edat més eficaç per afavorir la prevenció, s'identifiquen posicions contràries. Mentre que alguns autors exposen que la intervenció ha de dur-se a terme en infants amb edats inferiors a 12 anys, altres defensen que ha de ser posterior als 18 anys (Serrano, 2015; Taylor et al., 2006). Entre els 11 i els 14 anys és la franja d'edat més freqüent en l'anàlisi, cosa que adquireix sentit si el risc d'incidència es potencia a partir dels 15 anys amb AN i dels 18 anys amb BN (Taylor et al., 2006; Wick et al., 2010). Wick et al. (2010) defensen que 12 anys és l'edat idònia per implementar la prevenció. No obstant això, s'han de valorar també altres opinions, com la de Hart et al. (2015), que apunten al fet que nins amb 5 i 6 anys ja desenvolupen associacions entre les desqualificacions i el sobrepès, per la qual cosa serien recomanades intervencions en l'etapa de preescolar. Els autors suggereixen que perquè sigui eficaç la intervenció hauria de fonamentar-se en l'educació dels pares, i evitar directament que emergeixi una concepció vinculada amb el pes.

En el que semblen coincidir la majoria dels autors és en el fet que el **sexe** és un factor de risc que ha de ser valorat en les intervencions (Berger et al., 2014; Stice et al., 2013; Weigel et al., 2015). També es pot destacar, ja que es troben evidències en aquest sentit, que les prevencions obtenen millors resultats en al·lotes que en al·lots –concretament, en autoestima i en tendència a conductes d'alteració alimentària– (Berger et al., 2014), i que la implementació d'adaptacions específiques al sexe femení de les sessions o del material afavoreix resultats més positius (Weigel et al., 2015). La prevalença en trastorns de la conducta alimentària i en alteracions de la imatge corporal s'evidencia clarament superior en el sexe femení i, per tant, seguint les recomanacions dels autors, no s'han d'infravalorar les diferències quant a sexes si es pretén obtenir una major eficàcia en l'abordatge. Així i tot, González et al. (2011) recomanen no deixar d'abordar la prevenció en el sexe masculí, ja que la prevalença ha augmentat considerablement els últims anys. A més, Stice et al. (2013) adverteixen que els resultats obtinguts al programa Healthy Weight 2 aplicat únicament en al·lotes joves no han de ser generalitzats a al·lots, en identificar-se variacions rellevants tant en els patrons d'ingesta com d'exercici físic.

Quant a la **durada** de les intervencions, s'estima que el mínim per aconseguir eficàcia són tres o quatre sessions. Autors com Sánchez-Carracedo et al. (2013) indiquen que intervencions més breus no permeten la interiorització dels conceptes i de les habilitats. Stice, Rohde, Shaw i

Marti (2013) passen de la modalitat de tres sessions en el programa Healthy Weight a la nova modalitat del Healthy Weight 2, consistent en quatre sessions, que obté resultats fins a després de dos anys de seguiments. Per tant, existeix una tendència a apostar per programes curts; Weigel et al. (2015) també donen suport a la brevetat, especialment en la implementació de prevenció universal.

D'altra banda, s'obtenen millors resultats si els **implementadors** són experts, en comparació amb els professors dels centres educatius (Sánchez-Carracedo et al., 2013). Però quan es tracta de mostres grans, es tendeix a usar professors prèviament formats per al desenvolupament dels programes; en concret, un 35,8% dels programes analitzats són desenvolupats per docents. Per tant, cal valorar la necessitat de formació i d'entrenament en TCA que han de presentar els implementadors del programa, tret característic de psicòlegs o professionals sanitaris. No obstant això, els docents dels centres escolars solen estar mancats d'aquestes habilitats o formació, per la qual cosa s'ha d'invertir en el desenvolupament d'habilitats o competències, per no comprometre l'eficàcia del programa (Becker, Ciao i Smith, 2008). També Austin et al. (2012) adverteixen que identificar biaixos, estigmes o creences no saludables sobre el pes en professors, especialment en els especialistes en educació física, es converteix en una variable que ha de ser controlada. De la mateixa manera, el programa Me, You & Us, aplicat per docents, ha obtingut millors resultats en satisfacció corporal i en les dissonàncies (Sharpe et al., 2013). Precisament, els autors exposen que un avantatge principal seria l'econòmic, ja que aquesta implementació redueix els costos que implicaria el desenvolupament per part de psicòlegs o altres professionals. McVey et al. (2009) desenvolupen un programa de prevenció destinat a dotar d'habilitats els professors, amb la finalitat d'erradicar les burles o crítiques i de disminuir les dietes restrictives, mitjançant la transmissió d'informació a l'alumne, amb la qual cosa s'obtenen millorances rellevants. Per tant, la sensibilització sobre l'erradicació de cànons de primesa i la seva importància en una formació saludable ha de transmetre's entre els professionals d'atenció directa als joves en l'àmbit comunitari com a estratègia de salut pública, en general, i en l'àmbit educatiu, en concret (Austin i Sonnevill, 2013).

D'altra banda, cal assenyalar que existeixen altres intervencions –algunes no analitzades en aquesta revisió perquè incompleixen els criteris– consistents en la formació de professionals per a la detecció de simptomatologia de TCA. En concret, Wilksch (2015), al seu programa Media Smart, aposta per formar els docents mitjançant un format digital, i així convertir-los en població diana que transmetrà els coneixements als seus alumnes. Una proposta interessant –però que ha estat exclosa per presentar una mostra reduïda– és la que fan Breithaupt et al. (2017) al programa REbeL, en què s'insta a formar els mateixos alumnes –grup d'iguals–, perquè entre ells promoguin les pautes saludables. Finalment, DeBate et al. (2013) argumenten que la formació específica de dentistes possibilita una intervenció primerenca, ja que és relativament fàcil identificar l'erosió de la dentadura, així com altres identificadors en les revisions bucals.

En relació amb els objectius, s'han de destacar els següents com els més freqüents:

- Transmissió d'informació sobre els canvis que ocorren en la pubertat, la rellevància de l'alimentació sana i el pes adequat.
- Establiment d'hàbits saludables, com les dietes estables i l'exercici moderat i continuat.

- Identificació de factors de risc i actuació per contrarestar-los.
- Modificació de les distorsions cognitives vinculades a la figura corporal perfecta.
- Erradicació dels estereotips culturals i amortiment de l'impacte dels mitjans de comunicació.

Un aspecte rellevant és la **intervenció dels pares**, perquè constitueixen, mitjançant un incorrecte modelatge, un factor de risc, i perquè poden influir els joves mitjançant actituds disfuncionals o altament exigents sobre el pes i la silueta (Brunning et al., 2004). La pressió per part de pares o d'entrenadors en esports i en competicions potencia la interiorització d'actituds disfuncionals, cosa perjudicial i que es converteix en un factor de risc per als joves (Bochholz et al., 2008; Martinsen et al., 2014; Ranby et al., 2009; Stewart et al., 2001). A més, com indiquen Reel et al. (2010), són els pares els que dipositen els aliments al rebost i els que preparen els menús diaris; l'aprenentatge de propostes d'alimentació sanes també és rellevant, ja que són els supervisors del nombre de calories ingerides. Per això, els autors fan ressaltar també que una implicació parental als programes afavoreix l'adherència dels seus propis fills i una eficàcia dels programes major (Bochholz et al., 2008; Reel et al., 2010). En la recerca de Russell-Mayhew, Arthur i Ewashen (2007) es verifica que la participació i la implicació dels pares afavoreix una eficàcia major dels programes de prevenció dels trastorns alimentaris. Segons els autors, la incorporació tant de pares com de mestres possibilita la intervenció des del model ecològic, incorporant-hi factors socioculturals. En la revisió sistemàtica realitzada per Hart et al. (2015) s'exposa que els pares poden ser educats sobre la influència perjudicial que exerceixen els mitjans de comunicació, contrarestar els comentaris negatius del grup d'iguals i inculcar patrons alimentaris positius i saludables; en definitiva, es poden fomentar factors de protecció parentals rellevants. Els autors conclouen que la participació parental depèn del nivell de risc que presenten els seus fills. És comú, expliquen els autors, que els pares rebutgin la participació als programes per temor a l'estigmatització dels seus fills, per la qual cosa suggereixen que una alternativa podria consistir a introduir les pautes de prevenció en el marc d'un programa de competències familiars (Hart et al., 2015; Varnado-Sullivan, 2001). Un altre aspecte perjudicial, segons indiquen Varnado-Sullivan (2001), és que és comú que tant joves com pares normalitzin els factors de risc i les conductes alimentàries, no atorgant rigor o rellevància a les pautes desenvolupades als programes, o, com destaquen Stewart et al. (2001), que existeixin antecedents parentals de TCA. Weigel et al. (2015) també avalen el desenvolupament de programes de competències familiars en prevenció universal primerenca, en argumentar que s'incrementarien els factors de risc. No obstant això, s'ha de destacar que la implicació parental encara ha de ser investigada per poder extreure conclusions generalitzables, perquè fins al moment les recerques presenten limitacions significatives i són poc freqüents —un 21,43% dels programes analitzats en aquesta revisió.

Finalment, i a pesar que només un programa va ser aplicat **digitalment**, cal considerar aquesta modalitat, ja que assegura un menor cost, en permetre prescindir de la figura del professional i accedir a una major població —s'obtidria una major eficiència (Jones et al., 2014a; Jones et al., 2014b). El programa Student Bodies verifica que l'ús de programes en modalitat digital també permet resultats eficaços tant en població universal com selectiva (Bruning et al., 2004; Jones et al., 2014b). Jones et al. (2014a) la recomanen en facilitar el primer pas cap a l'acostament a una població que amb freqüència prefereix passar inadvertida i rebutja la intervenció i que, a més, utilitza les

xarxes o Internet amb assiduitat. A més, permet una major flexibilitat horària i un total accés als materials informatius (McVey et al., 2009; Taylor et al., 2006). Taylor et al. (2006) destaquen les dues limitacions principals d'aquesta modalitat d'intervenció: 1) pot produir-se una menor adherència a llarg termini, i 2) les avaluacions han de ser autoadministrades, amb la qual cosa pot veure's compromesa la fidelitat dels resultats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Austin, S. B., Spadano-Gasbarro, J. L., Greaney, M. L., Blood, E. A., Hunt, A. T., Richmond, T. K., ... i Peterson, K. E. (2012). Peer Reviewed: Effect of the Planet Health Intervention on Eating Disorder Symptoms in Massachusetts Middle Schools, 2005–2008. *Preventing chronic disease*, 9. doi:http://dx.doi.org/10.5888/pcd9.120111.

Austin, S. B. i Sonnevile, K. R. (2013). Closing the “Know-Do” Gap: Training Public Health Professionals in Eating Disorders Prevention via Case-Method Teaching. *International Journal of Eating Disorders*, 46(5), 533–537.

Becker, C. B., Ciao, A. C., i Smith, L. M. (2008). Moving From Efficacy to Effectiveness in Eating Disorders Prevention: The Sorority Body Image Program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 18–27.

Berger, U., Schaefer, J. M., Wick, K., Brix, C., Bormann, B., Sowa, M., Schwartz, D. i Strauss, B. (2014). Effectiveness of Reducing the Risk of Eating-Related Problems Using the German School-Based Intervention Program, “Torerä”, for Preadolescent Boys and Girls. *Prevention Science*, 15, 557–569. doi:10.1007/s1121-013-0396-4.

Berger, U., Sowa, M., Bormann, B., Brix, C. i Strauss, B. (2008). Primary prevention of eating disorders: characteristics of effective programmes and how to bring them to broader dissemination. *European Eating Disorders Review*, 16(3):173–83.

Borda, M., Del Rio, C., Torres, I., Avargues, L. i Pérez, M. A. (2009). Prevenció de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) en chicas preadolescentes: Eficacia de un programa multisesión e interactivo en el seguimiento a un año. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 17 (3), 499–521.

Breithaupt, L., Eickman, L., Byrne, C. E. i Fischer, S. (2017). REbeL Peer Education: A model of a voluntary, after-school program for eating disorder prevention. *Eating Behaviors*, 25, 32–37.

Bruning, J., Winzelberg, A. J., Abascal, L. B. i Taylor, C. B. (2004). An Evaluation of an Internet-delivered Eating Disorder Prevention Program for Adolescents and Their Parents. *Journal of Adolescent Health*, 35, 290–296.

Buchholz, A., Mack, H., McVey, G., Feder, S. i Barrowman, N. (2008). BodySense: An Evaluation of a Positive Body Image Intervention on Sport Climate for Female Athletes. *Eating Disorders*, 16, 308–321.

Cook-Cottone, C., Jones, L. A. i Haugli, S. (2010). Prevention of Eating Disorders Among Minority Youth: A Matched-Sample Repeated Measures Study. *Eating Disorders*, 18:361–376.

DeBate, R. D., Severson, H. H., Cragun, D. L., Gau, J. M., Merrell, L. K., Bleck, J. R., ... i Tedesco, L. A. (2013). Evaluation of a theory-driven e-learning intervention for future oral healthcare providers

on secondary prevention of disordered eating behaviors. *Health education research*, 28(3), 472-487.

Fairburn, C. G., Cooper, Z., Doll, H.A. i Welch, S. L. (1999). Risk factors for anorexia nervosa: Three integrated case-control comparisons. *Archives of General Psychiatry*, 56, 468-476.

González, M., Penelo, E., Gutiérrez, T. i Raich, R. M. (2011). Disordered Eating Prevention Programme in Schools: A 30-Month Follow-up. *European Eating Disorders Review*, 19, 349-356.

Greif, R., Becker, C. B. i Hildebrandt, T. (2015). Reducing Eating Disorder Risk Factors: A Pilot Effectiveness Trial of a Train-the-Trainer Approach to Dissemination and Implementation. *International Journal of Eating Disorders*, 48(8), 1122-1131.

Hart, L. M., Cornell, C., Damiano, S. R. i Paxton, S. J. (2015). Parents and Prevention: A Systematic Review of Interventions Involving Parents that Aim to Prevent Body Dissatisfaction or Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 48, 157-169.

Jones, M., Kass, A. E., Trockel, M., Glass, A. I., Wilfley, D. E. i Taylor, C. B. (2014a). A Population-Wide Screening and Tailored Intervention Platform for Eating Disorders on College Campuses: The *Healthy Body Image* Program. *Journal of American College Health*, 62(5), 351-356.

Jones, M., Lynch, K. T., Kass, A. E., Burrows, A., Williams, J., Wilfley, D. E., i Taylor, C. B. (2014b). Healthy Weight Regulation and Eating Disorder Prevention in High School Students: A Universal and Targeted Web-Based Intervention. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), 28-39.

Linville, D., Coob, E., Lenee-Bluhm, T., Lopez-Zero, G., Gau, J. M. i Stice, E. (2015). Effectiveness of an eating disorder preventative intervention in primary care medical settings. *Behaviour Research and Therapy*, 75, 32-39.

López, A., Solé, A. i Cortés, I. (2008). Percepción de satisfacción –insatisfacción de la imagen corporal en una muestra de adolescentes de Reus (Tarragona). *Zainak*, 30, 125-146.

Martinsen, M., Bahr, R., Bkrrensen, R., Holme, I., Pensgaard, A. M. i Sundgot-Borgen, J. (2014). Preventing Eating Disorders among Young Elite Athletes: A Randomized Controlled Trial. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(3), 435-447.

McVey, G., Gusella, J., Tweed, S. i Ferrari, M. (2009). A Controlled Evaluation of Web-Based Training for Teachers and Public Health Practitioners on the Prevention of Eating Disorders. *Eating Disorders*, 17, 1-26.

McVey, G., Tweed, S. i Blackmore, E. (2007). Healthy Schools-Healthy Kids: A controlled evaluation of a comprehensive universal eating disorder prevention program. *Body Image*, 4(2), 115-136.

McVey, G., Tweed, S. i Blackmore, E. (2007). Healthy schools-healthy kids: A controlled evaluation of a comprehensive eating disorder prevention program. *Body Image*, 4, 115-136.

McVey, G. L., Davies, R., Tweed, S. i Shaw, B. F. (2004). Evaluation of a School-Based Program Designed to Improve Body Image Satisfaction, Global Self-Esteem, and Eating Attitudes and Behaviors: A Replication Study. *International Journal of Eating Disorders*, 36(1), 1–11.

Peláez, M. A., Raich, R. M. i Labrador, F. J. (2010). Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 1(1), 62–75.

Raich, R. M., Portell, M. i Peláez-Fernández, M. A. (2010). Evaluation of a School-Based Programme of Universal Eating Disorders Prevention: Is it More Effective in Girls at Risk?. *European Eating Disorders Review*, 18(1), 49–57.

Randy, K. W., Aiken, L. S., MacKinnon, D. P., Elliot, D. L., Moe, E. L., McGinnis, W. i Goldberg, L. (2009). A Mediation Analysis of the ATHENA Intervention for Female Athletes: Prevention of Athletic-Enhancing Substance Use and Unhealthy Weight Loss Behaviors. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(10), 1069–1083.

Reel, J. J., Ashcraft, C., Lacy, R., Bucciere, R. A., Soohoo, S., Richards, D. i Mihalopoulos, N. (2010). “Full of Ourselves PLUS”: Lessons Learned when Implementing an Eating Disorder and Obesity Prevention Program. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1, 109–117.

Ross, A., Paxton, S. J. i Rodgers, R. F. (2013). Y's Girl: Increasing body satisfaction among primary school girls. *Body Image*, 10, 614–618.

Russell-Mayhew, S., Arthur, N. i Ewashen, C. (2007). Targeting Students, Teachers and Parents in a Wellness-Based Prevention Program in Schools. *Eating Disorders*, 15:159–181.

Sánchez-Carracedo, D., López-Guimerà, G., Fauquet, J., Barrada, J. R., Pàmias, M., Puntí, J., ... i Trepát, E. (2013). A school-based program implemented by community providers previously trained for the prevention of eating and weight-related problems in secondary-school adolescents: the MABIC study protocol. *BMC Public Health*, 955(13). doi:10.1186/1471-2458-13-955.

Sánchez-Carracedo, D., Fauquet, J., López-Guimerà, G., Leiva, D., Puntí, J., Trepát, E., ... i Palao, D. (2016). The MABIC project: An effectiveness trial for reducing risk factors for eating disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 23-33.

Serrano, A. (2015). Programa educativo en la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria: valoración de la eficacia de un programa de intervención frente a un grupo control. Universidad Autónoma de Madrid.

Sharpe, H., Schober, I., Treasure, J. i Schmidt, U. (2013). Feasibility, acceptability and efficacy of a school-based prevention programme for eating disorders: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 203, 428–435. doi:10.1192/bjp.bp.113.128199.

Stewart, D. A., Carter, J. C., Drinkwater, J., Hainsworth, J. i Fairburn, C. G. (2001). Modification of Eating Attitudes and Behavior in Adolescent Girls: A Controlled Study. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 107–118.

Stice, E., Marti, C. N., Rohde, P. i Shaw, H. (2011). Testing Mediators Hypothesized to Account for the Effects of a Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Program Over Longer Term Follow-Up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(3), 398–405. doi:10.1037/a0023321.

Stice, E., Rohde, P., Gau, J. i Shaw, H. (2009). An effectiveness trial of a dissonance-based eating disorder prevention program for high-risk adolescent girls. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 825–834.

Stice, E., Rohde, P., Shaw, H. i Marti, C. N. (2013). Efficacy Trial of a Selective Prevention Program Targeting Both Eating Disorders and Obesity Among Female College Students: 1- and 2-Year Follow-Up Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 183–189.

Taylor, C. B., Bryson, S., Luce, K. H., Cunning, D., Doyle, A. C., Abascal, L. B., ... i Wilfley, D. E. (2006). Prevention of Eating Disorders in At-Risk College-Age Women. *Archives of General Psychiatry Journal*, 63, 881–888.

Vallés, M. (2013). La imagen corporal: programa preventivo sobre los trastornos de la conducta alimentaria. Universidad de Castilla-La Mancha.

Varnado-Sullivan, P. J., Williamson, D. A., Reas, D., Thaw, J. i Netemeyer, S. B. (2001). Development and Implementation of the Body Logic Program for Adolescents: A Two-Stage Prevention Program for Eating Disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 248–259.

Weigel, A., Gumz, A., Uhlenbusch, N., Wegscheider, K., Romer, G. i Löwe, B. (2015). Preventing eating disorders with an interactive gender-adapted intervention program in schools: Study protocol of a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 15:21. doi:10.1186/s12888-015-0405-1.

Wick, K., Brix, C., Bormann, B., Sowa, M., Strauss, B. i Berger, U. (2010). Real-world effectiveness of a German school-based intervention for primary prevention of anorexia nervosa in preadolescent girls. *Preventive Medicine*, 52, 152–158.

Wilksch, S. M. (2015). School-based eating disorder prevention: a pilot effectiveness trial of teacher-delivered *Media Smart*. *Early Intervention in Psychiatry*, 9, 21–28.

Yeh, M., Liou, Y. i Chien, L. (2011). Development and effectiveness of a school programme on improving body image among elementary school students in Taiwan. *Journal of Advanced Nursing*, 68(2), 434–443.

Bones pràctiques per combatre l'absentisme escolar a secundària a les Illes Balears

Joan Amer

Margalida Vives

Belén Pascual

María Félix

Alejandro Tamayo

RESUM

L'absentisme escolar és una problemàtica en la qual intervenen aspectes personals, familiars, escolars, comunitaris i socioeconòmics. Per combatre'l, els centres de les Illes Balears disposen d'un protocol facilitat per la Conselleria d'Educació. L'objectiu del capítol és estudiar les bones pràctiques per lluitar contra l'absentisme en centres de secundària de les Illes Balears. S'escullen aquells centres que, tot i que són en zones poblacionals on podria haver-hi més risc social, presenten baixos índexs d'absentisme. Es fa una selecció de centres, també, tenint en compte criteris de representativitat territorial i que inclou el conjunt de les Illes Balears. La metodologia és qualitativa, amb 42 entrevistes entre equips directius, orientadors i tutors d'11 centres diferents. Els principals resultats apunten a una adaptació del protocol adequada i les actuacions contra l'absentisme als centres i, alhora, a una necessitat que es treballi més amb les famílies.

Paraules clau: fracàs escolar, abandonament escolar, bones pràctiques en absentisme, prevenció i intervenció en absentisme.

RESUMEN

El absentismo escolar es una problemática donde intervienen aspectos personales, familiares, escolares, comunitarios y socioeconómicos. Para combatirlo, los centros de las Illes Balears disponen de un protocolo facilitado por la Consejería de Educación. El objetivo del capítulo es estudiar las buenas prácticas para luchar contra el absentismo en centros de secundaria de las Illes Balears. Se escogen aquellos centros que, a pesar de estar en zonas poblacionales donde podría haber más riesgo social, presentan bajos índices de absentismo. Se lleva a cabo una selección de centros también atendiendo a criterios de representatividad territorial y que incluye el conjunto de las Illes Balears. La metodología es cualitativa, con 42 entrevistas entre equipos directivos, orientadores y tutores de 11 centros diferentes. Los principales resultados apuntan a una adecuada adaptación del protocolo y las actuaciones contra el absentismo en los centros y, a su vez, una necesidad de trabajar más con las familias.

Palabras clave: fracaso escolar, abandono escolar, buenas prácticas en absentismo, prevención e intervención en absentismo.

I. ABSENTISME ESCOLAR: UNA REALITAT ENTRE EL FRACÀS ESCOLAR I L'ABANDONAMENT

L'absentisme és una problemàtica escolar relacionada amb altres situacions de dificultat de l'alumnat de secundària, com ara la repetició de curs o el fracàs escolar. Els casos d'absentisme i de repetició són acumulatius al llarg de l'ensenyament obligatori, però quan els joves fan els setze anys, poden desvincular-se definitivament del sistema educatiu (Cañellas et al., 2016). Un element que augmenta la vulnerabilitat en aquestes situacions de baix rendiment i repetició és la tendència a afectar joves que tenen dificultats afegides degut a la seva procedència i situació familiar. De fet, la mesura de repetició s'aplica majoritàriament a alumnes immigrants i de classes socials desafavorides, la qual cosa fa que sigui un element desequilibrant de l'equitat del sistema

(IAQSE, 2017). L'absentisme suposa un trencament escolar parcial; els alumnes estan matriculats i mantenen un nivell d'assistència irregular, amb faltes injustificades, tot i que sol ser habitual la justificació per part d'algunes famílies. De fet, la irregularitat de l'assistència a classe habitualment s'explica per condicionants sociofamiliars, com la falta de supervisió parental, canvis residencials motivats per la feina o circumstàncies específiques, com els viatges durant el període escolar (Cañellas et al., 2016).

Es tracta d'un fenomen complex, variable, heterogeni i multidimensional (García, 2007; Oliver i Pascual, 2008; Salvà, 2011; Amer, 2013) que respon a diferents condicionants socials davant els quals l'alumnat pot respondre de forma diferent en funció de les seves característiques personals.

La no assistència a classe pot estar donada per situacions de fracàs escolar que augmenten la desmotivació, la desvinculació, les conductes disruptives dels alumnes reforçades pels iguals (García, 2007) o la implicació en conductes d'assetjament escolar cap a aquests (Cabrera i Larrañaga, 2014).

El desinterès i el rebuig cap a l'escola (Willis, 1988) es mostren en forma de conductes absentistes i fan palesa l'absència de vincles socials entre alumnat i professorat (Rué, 2005; González, 2006; Cabrera i Larrañaga, 2014), la percepció dels alumnes de baixa integració i l'acceptació per part del professorat (Cabrera i Larrañaga, 2014) o els sentiments de por cap a l'escola (Llanas et al., 2016).

Els alumnes amb més risc es veuen exclosos del sistema escolar, i se senten com si estiguessin abocats al fracàs. Entren en un procés de desafecció escolar i desenganxament progressiu del sistema educatiu (Ritacco i Amores, 2016).

L'anàlisi de l'absentisme des d'una perspectiva sistèmica (Bronfenbrenner, 1987) ens permet conèixer possibles causes a diferents nivells i en diferents àmbits, però també ens ajuda a valorar la versatilitat i la diversitat de les trajectòries educatives (Longás et al., 2016). La situació de partida dels alumnes i la posició social de les famílies influeixen en les trajectòries escolars i el seu rendiment, i alhora el sistema educatiu, de protecció social, i els dispositius sociocomunitaris poden actuar com a factors de protecció amb més o menys intensitat en aquestes trajectòries.

1.1. L'atenció a l'absentisme: entre la prevenció i la intervenció

Davant situacions de desafecció i vulnerabilitat escolar (absentisme, repetició, conductes disruptives, risc d'abandonament) i factors de risc familiars (falta d'expectatives, falta d'activitats familiars, insatisfacció amb l'ambient familiar), les accions preventives són imprescindibles per reduir les mesures específiques d'atenció a la diversitat per als menors absentistes. Cal promoure una visió preventiva que, amb professionals formats en intervenció socioeducativa, eviti la posada en marxa d'intervencions específiques una vegada la situació ha derivat en un problema de convivència. Calen accions que promoguin la resolució de situacions problemàtiques i conflictives, el foment de la relació família-escola-entorn, l'atenció a aspectes que afecten l'alumnat i el manteniment de la coordinació amb els agents educatius (González, Olmos i Serrate, 2016).

En primer lloc, cal desenvolupar accions de prevenció de l'absentisme escolar i les conseqüències que l'acompanyen, promocionant el benestar emocional i social de l'alumnat (Llanas et al., 2016) i la convivència. Una gran part de les propostes d'intervenció s'orienten cap a la millora de la convivència (Hernández, 2014; Ávila et al., 2014; Rodríguez, 2014) i l'educació emocional (Cáceres, 2014). Juntament amb la possibilitat que ofereixen els plans de convivència i les accions d'educació emocional, Domingo i Martos (2017) destaquen el potencial de la tutoria com a estratègia per a la comprensió i la intervenció en els alumnes en risc d'exclusió social que permet assegurar l'atenció individualitzada de tots els alumnes.

En segon lloc, es necessiten actuacions integrals que, des d'un enfocament psicopedagògic i socioeducatiu, considerin l'entorn de l'alumnat, la situació de les famílies més vulnerables, el clima, el context, l'organització i el funcionament escolar. És necessari comptar amb un sistema que afavoreixi processos flexibles, motivadors i adaptats a les necessitats d'uns alumnes que puguin reajustar les seves trajectòries educatives. A més, davant situacions problemàtiques que no només tenen relació amb els centres educatius, es fa imprescindible la cooperació entre aquests, les famílies i la comunitat. Es necessita la col·laboració amb les famílies i les institucions públiques o organismes socials de la comunitat (González, 2014; Ritacco i Amores, 2016; Méndez i Cerezo, 2015). Aquesta interrelació ha de plantejar-se amb un enfocament col·laboratiu, de treball cooperatiu i en xarxa (González, 2014; Ballester i Ballester, 2014) que permeti la integració de diferents àmbits i recursos implicats en la comunitat.

A part dels professionals especialitzats en intervenció socioeducativa (González, Olmos i Serrate, 2016), és necessària la formació del professorat per tal de prevenir, detectar i abordar situacions de risc i adquirir estratègies comunicatives i col·laboratives amb les famílies i la comunitat (Méndez i Cerezo, 2015), que ajudin a ampliar la seva implicació, oferint diferents nivells de participació i facilitant la reciprocitat (Epstein, 2001).

1.2. El protocol d'absentisme i les lleis educatives de referència

Tant les lleis educatives com les específiques d'atenció a la infància i l'adolescència regulen el dret a l'escolarització fins als 16 anys, i confirmen l'obligatorietat de l'assistència dels menors a l'escola, siguin quines siguin les seves circumstàncies sociofamiliars. La Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, reconeix que tots els menors d'edat tenen dret (i obligació) a l'educació i, en cas que es trobin en situació de vulnerabilitat, han de rebre una atenció preferent. La Llei 26/2015 (amb la modificació de la Llei 17/2006) amplia el marge d'actuació dels serveis socials quan hi hagi manca d'escolarització o falta d'assistència continuada. El dret i el deure de l'educació són regulats per la Instrucció 2/2015, que defineix les actuacions quant a la prevenció i la intervenció en l'absentisme escolar i classifica l'absentisme d'acord amb el percentatge de faltes no justificades: puntual (o esporàdic, fins a un 10% de faltes no justificades al mes), intermitent (fins a un 25%), i intens i crònic (més del 50%).

La instrucció estableix un itinerari que cal seguir en els casos d'absentisme: detecció, classificació, entrevistes, reunions, derivacions, etc. A part de l'articulació dels mecanismes d'intervenció, la instrucció també preveu mesures preventives.

Alguns dels aspectes assenyalats recentment com a propostes de millora pel que fa a la pràctica dels centres escolars a les Illes Balears, són (Cañellas et al., 2016):

- La millora del sistema de detecció, registre i atenció.
- Sensibilitzar les famílies i els alumnes de la importància de l'educació.
- Augmentar el contacte amb les famílies i estudiar les situacions familiars que poden provocar l'absentisme.
- Adoptar metodologies basades en la participació, l'aprenentatge significatiu, etc. (escola inclusiva).
- Pla d'acció tutorial: desenvolupar programes de potenciació de l'autoestima, entrenament d'habilitats socials, resolució de conflictes i de prevenció de possibles conductes de risc.

Juntament amb les accions preventives, en el marc de l'autonomia del centre, s'apunta la necessitat de posar en marxa programes i mesures d'intervenció i específiques als centres, comptant amb la col·laboració d'altres institucions que possibilitin, per una banda, la intervenció socioeducativa amb famílies (ajuntaments, consells...) i, per l'altra, l'escolarització compartida, facilitant alhora el retorn o la reincorporació al sistema escolar, en l'escolarització bàsica o professional.

L'objectiu general del capítol és estudiar les bones pràctiques per combatre l'absentisme escolar en centres de secundària seleccionats pels seus baixos índexs d'absentisme. Els objectius específics són estudiar el protocol d'absentisme i la seva aplicació als centres; estudiar els documents de centre i com fan referència a l'absentisme; estudiar el treball preventiu i els programes de suport; així com les relacions família-escola i el treball en xarxa en relació amb l'absentisme.

2. MÈTODE

Per a la realització de l'estudi s'han seguit tres procediments; el primer és una revisió bibliogràfica de les principals bases de dades científiques d'àmbit nacional i internacional sobre l'absentisme escolar. El segon és una anàlisi dels documents del centre relacionats amb l'absentisme, especialment el Protocol d'absentisme escolar de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa, implementat en tots els centres educatius (públics i concertats) a partir del curs 2016-2017 i, d'altra banda, els documents de cada institut d'educació secundària (IES) que han format part de la mostra de l'estudi, especialment el Reglament d'organització i funcionament de centres (ROF), el Pla d'acció tutorial (PAT), així com altres documents de centre que els IES han relacionat amb l'absentisme, com ara el Pla de convivència (PC), el Projecte d'atenció a la diversitat (PAD) o el Projecte de centre (PEC), entre d'altres.

Finalment, com a tercer procediment per a l'estudi, s'han fet entrevistes a quatre perfils professionals de cada centre que, d'una manera o altra, tenen un rol important en la prevenció de l'absentisme i la intervenció: director o directora, cap d'estudis, orientador o orientadora i tutor o tutora.

Així doncs, s'han plantejat entrevistes a aquests quatre perfils als onze IES on s'ha fet l'estudi. Al mateix temps, s'ha plantejat la possibilitat d'entrevistar professionals comunitaris relacionats amb l'absentisme (polícies tutors, educadors socials) i alumnes i les seves famílies amb un recorregut exitós en la reducció de l'absentisme.

Població d'estudi

La mostra de l'estudi ha estat onze centres de les Illes Balears. El criteri de selecció ha estat aquells IES que, tot i les característiques contextuals, podrien presentar uns índexs d'absentisme alts, però aquests centres presenten un nivell d'absentisme baix. Al mateix temps, s'ha tingut present el criteri territorial, és a dir, seleccionar IES de totes les illes i de totes les zones geogràfiques de Mallorca; el nombre d'IES que han format la mostra de cada zona ha seguit criteris de ponderació d'aquestes.

La taula següent mostra la distribució de professionals que han format part de la mostra:

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA SEGONS CÀRREC I GÈNERE

Càrrec		Gènere		Total
		Home	Dona	
Director/a	N	6	5	11
	% dins de càrrec	54,5%	45,5%	100,0%
Cap d'estudis	N	3	9	12
	% dins de càrrec	25,0%	75,0%	100,0%
Orientador/a	N	2	8	10
	% dins de càrrec	20,0%	80,0%	100,0%
Tutor/a	N	6	3	9
	% dins de càrrec	66,7%	33,3%	100,0%
TOTAL	N	17	25	42
	% dins de càrrec	40,5%	59,5%	100,0%

La formació inicial dels participants és variada, tot i que destaca Pedagogia (20%), seguida per formacions no directament relacionades amb l'educació (Física i Química, Matemàtiques i Filologia Hispànica), totes amb un 13,3% del total de la mostra.

La majoria dels entrevistats de l'equip directiu fa més de set anys que ocupen el seu càrrec (57,1% de directors, 62,5% de cap d'estudis). D'aquests, alguns havien tingut altres càrrecs de gestió, com ara secretaris (33,3% dels quals han ocupat altres càrrecs) o caps de departament (26,7% dels quals han ocupat altres càrrecs). Per la seva banda, més de la meitat dels orientadors fa sols tres o menys cursos que ocupen aquest càrrec (57,1%). Dels tutors, una àmplia majoria (85,7%) també fa més de set anys que fan tutories. Val a dir que es demanaren als centres tutors que estiguessin directament implicats en la prevenció de l'absentisme i la intervenció al seu centre.

La meitat de caps d'estudis havien estat abans caps de departament (50% dels quals havien ocupat altres càrrecs de gestió); els directors havien desenvolupat tasques de cap d'estudis (50% dels quals havien ocupat altres càrrecs de gestió) o de secretaris (50% dels quals havien ocupat altres càrrecs de gestió).

Finalment, els directors (7,4%) i els tutors (42,9%) tenen més de 25 anys d'experiència docent; mentre que els cap d'estudis tenen entre 15 i 19 anys o entre 20 i 24 (37,5% per a ambdues franges d'edat). Els orientadors, per la seva banda, de mitjana tenen majoritàriament entre 15 a 19 anys d'experiència (42,9%).

Instrument

A partir dels objectius plantejats s'estructura un guió per a les entrevistes. Aquest guió és utilitzat també com a arbre de continguts per a l'anàlisi posterior. Els ítems inclosos al guió són els següents: definició i diagnòstic de l'absentisme, coneixement i valoració dels documents de centre, protocol d'absentisme (detecció, registre i intervenció), prevenció de l'absentisme (motivació i vinculació escolar), revisió dels programes de suport, valoració de la relació família-escola, valoració del treball en xarxa i punts forts i punts febles del treball amb alumnes absentistes.

Procediment

L'IAQSE va facilitar el contacte amb els centres educatius on hi havia professionals a entrevistar; a partir de la llista definitiva que formava la mostra o la població d'estudi. En aquest sentit, l'IAQSE va promoure el fet que el director general de Planificació i Centres adreçàs una circular als centres seleccionats. Aquesta circular informava dels objectius del projecte de recerca i també dels motius pels quals el centre havia estat escollit. A més, apuntava que l'equip de la Universitat de les Illes Balears es posaria en contacte amb aquell centre per portar a terme les entrevistes. Aquestes entrevistes van ser gravades i posteriorment transcrites, seguint els estàndards per a aquests procediments (Ballester, Nadal i Amer, 2014).

Anàlisi de dades

La proposta metodològica utilitzada és qualitativa, concretament d'anàlisi de contingut. Per al buidatge, es classifica el contingut de les transcripcions mitjançant el programa Nvivo 11 d'anàlisi qualitativa de dades. La informació recollida es categoritza a partir dels temes que apareixen en les respostes de les persones protagonistes entrevistades. Les preguntes del guió de les entrevistes i els grups de discussió estructuren les categories prèvies, mentre que, aquelles informacions que van més enllà de les preguntes plantejades al guió es recullen com a categories emergents. Tot plegat es porta a terme utilitzant la triangulació metodològica, contrastant la informació aportada per equips directius, orientadors i tutors.

3. RESULTATS

Els resultats es presenten desglossats en funció dels objectius. En aquest sentit, es recullen les aportacions sobre com s'entén l'absentisme, com en fan referència els documents de centres, com

s'utilitza el protocol, quina és la feina en prevenció i programes de suport i quins són els canals de comunicació i treball amb les famílies, així com el treball en xarxa amb altres institucions.

Definició d'absentisme; problemes, indicis i actuacions

Les definicions aportades destaquen que són faltes regulars no justificades d'alumnes en etapa d'escolarització obligatòria. Diversos entrevistats han esmentat les justificacions de les famílies "però dins la definició jo afegiria aquelles famílies d'al·lots que firmen conforme que està justificada, és a dir, que realment autoritzen sense ser cert" (Director Institut 1). S'incideix també en la falta de motivació: "Per jo l'absentisme és quan la persona no troba el seu lloc al centre i no ve" (Orientador Institut 9).

La majoria de centres no perceben l'absentisme escolar com un problema dins el seu institut. Els casos esmentats han estat per causes d'addiccions a jocs, problemes d'integració o culturals (com ara viatges de més d'un mes de durada durant un semestre a llocs sense accés a Internet, treballs temporals, malalties o aspectes relacionats amb els efectes de la crisi econòmica).

Un element que es repeteix perquè no es converteixi en problema és la detecció d'indicis de forma ràpida i quasi diària i el traspàs d'informació entre etapes educatives i diàriament com en les reunions formals setmanals en què estan implicats tutors, professors de curs, caps d'estudis, coordinadors o orientadors, per exemple:

Setmanalment, si es detecta que un alumne que no hi ha anat i té moltes faltes d'assistència, evidentment, se li fa aquest seguiment. És dir, el primer que es fa és dir-ho al tutor i xerrar amb la família, i s'intenta justificar per què. Si és justificable o la justificació és lògica, l'aturam aquí. Si no és lògica, passa al cap d'estudis. (Director Institut 7)

Les actuacions, doncs, són coordinades en un primer nivell pels tutors i professors del curs. La implicació dels caps d'estudis o coordinadors de cicle esdevé un element important, així com la coordinació amb agents socioeducatius, com ara els serveis socials o els policies tutors. També es valora el coneixement del protocol per part de tota la comunitat educativa.

Documents de centre

Els centres entenen que l'absentisme és un treball transversal. Els principals documents de centre que mencionen els entrevistats en relació amb l'absentisme (a part del protocol) són el Reglament d'organització i funcionament dels centres (ROF) i el Pla d'acció tutorial (PAT). El primer perquè marca el procediment a seguir. Del PAT es destaca el rol del tutor com a primer agent de prevenció i intervenció, sempre coordinat i assessorat pel Departament d'Orientació. Altres documents que es mencionen són el Pla de convivència (PC) (per prevenir conflictes), programes de mediació (i com permet una ajuda entre iguals), el PALIC (per tal que l'alumne nouvingut se senti vinculat des del primer moment al centre), el Pla de direcció i el Projecte de centre (PEC).

Quant a comissions, destaquen la importància de la coordinació, tot i que en molts centres no es disposa d'aquesta comissió i se supleix amb reunions de tutors setmanals o reunions en xarxa

amb serveis socials i policia tutor. Sovint s'entén que no hi ha necessitat de crear-la o mantenir-la perquè les reunions setmanals de tutors funcionen, excepte quan són casos greus. Les comissions de convivència solen mencionar-se en casos en què es requereix la implicació de famílies o per treballar des de la prevenció.

Protocol d'absentisme

En general, els centres tenen integrat el protocol dins la dinàmica del centre. Tots tenen molt clar quin és el seu rol (tutor, orientador, cap d'estudis i director) seguint el protocol. Generalment s'empra el GESTIB, tot i que alguns professors mantenen el registre en paper. En aquests casos, sempre hi ha un mecanisme, el més àgil possible, per incorporar les dades al GESTIB. La coordinació en aquest sentit és bàsica, especialment les reunions setmanals de tutors, ja que tots coincideixen que el primer contacte amb la família el fa el tutor o la tutora.

Els casos identificats com a absentisme intermitent es deriven generalment a través d'orientació a recursos comunitaris: Serveis Socials, policia tutor... Per als pocs casos detectats com a absentisme crònic, sí que sembla que manquen eines. És a dir, que tot i que mantenen actuacions de forma setmanal, pocs són els resultats positius que n'extreuen. El mateix es diu dels casos que han derivat a Fiscalia (o en alguns casos mencionen derivacions al Servei de Protecció de Menors).

Prevenció

Per treballar la motivació es destaquen tres eixos (1) la tasca individualitzada a través del tutor, (2) accions destinades a sentir-se integrat dins el grup i (3) la coordinació amb les famílies. A partir d'aquesta escolta, s'ofereixen opcions i alternatives individualitzades.

Per mantenir la vinculació vers el centre educatiu, s'esmenten tècniques d'estudi, cohesió de grup, motivació, conferències, xerrades, temàtiques que els tutors detecten que interessin, cotutories, agrupaments dins aula, suports, projectes que integren tot el centre (com ara exposicions coordinades i programades que elabora cada grup al llarg de curs escolar). També s'esmenta el traspàs d'informació de primària a secundària, tant per part dels professors com dels primers contactes que ofereixen a les famílies els IES.

S'assenyala el suport del Departament d'Orientació, la programació coordinada i adaptada reflectida al PAT. També es destaca la importància d'obrir el centre a activitats (encara que siguin puntuals) dutes a terme per agents externs. Certament, es reclamen més hores de tutoria; treballar de forma conjunta amb la família i "sobretot, amb bona voluntat i ganes de fer feina" (Director Institut 7).

Els centres també comenten les sessions d'avaluació en què els marca el protocol d'anàlisi de resultats i les actuacions a fer quan un grup suspèn o quan la seva mitjana és inferior a la dels altres grups o trimestres anteriors. Per prevenir-ho, s'intenten fer grups equilibrats, especialment a primer i segon, evitant la concentració de situacions de dificultat.

Els programes de suport

Els programes de suport i atenció a la diversitat s'entenen com a mesures preventives davant l'absentisme potencial. Tot i que les preguntes anaven dirigides a valorar els programes d'atenció a la diversitat, hi ha entrevistats que han manifestat que són partidaris dels professors de suport dins l'aula. Entre els diferents programes, es destaca l'ALTER, perquè és una mesura més adient per combatre l'absentisme i es critica el programa PMAR. En el cas del PALIC (Pla d'acolliment lingüístic i cultural), diversos professors assenyalen que hauria de disposar de més hores, per garantir l'adaptació dels alumnes immigrants. Troben insuficient el format actual.

El plantejament que es fa amb hores no és útil en aquest moment i no, no afavoreix la integració lingüística d'aquests alumnes. Caldria donar una quantitat de suport important en el primer trimestre, que tinguessin un acompanyament important d'un professor des del primer moment. (Orientadora Institut 7)

Pel que fa al PISE-ALTER, es destaca que l'orientació pràctica del programa el converteix en un programa adient per als alumnes absentistes: "aquests al·lots eren absentistes totals, se n'anaven del sistema. El fet de donar-los una alternativa d'escolarització ha estat un avantatge" (Director Institut 1). També en les entrevistes se'l considera un programa adient per als alumnes amb conductes disruptives. Els entrevistats subratllen la vessant professionalitzadora, o d'aprenentatge d'una professió, dels programes. També s'apunten els problemes de planificació, en el sentit que no estan gaire sincronitzats amb el calendari del curs acadèmic. Com a mancança, alguns entrevistats assenyalen que quan l'alumne va al centre amb aquest tipus de programes, un dia a la setmana, està molt deslligat de la resta dels alumnes.

En relació amb el PMAR, és un programa que s'aplica poc als alumnes amb un perfil absentista, possiblement perquè hi ha una demanda prèvia de compromís amb el programa. En qualsevol cas, hi ha consens entre els entrevistats a considerar desencertat que no existeixi el PMAR a quart d'ESO. Això implica que els alumnes s'han de reincorporar a la via ordinària: "per normativa tenim segon i tercer de PMAR. Després, a quart és complicat tornar a un quart ordinari" (Orientadora Institut 7). En les entrevistes també se subratlla el component segregador en la trajectòria educativa que suposa la mancança del programa a quart d'ESO: "em sembla que l'objectiu del PMAR és fer una divisió dels alumnes d'ESO cap a FP i és massa prest" (Orientadora Institut 11).

Un altre aspecte estudiat en les entrevistes són els programes de convivència, els programes per combatre el *bullying* o assetjament escolar, els programes de foment de la interculturalitat i els programes de mediació. Els programes de convivència són sobretot iniciatives, com xerrades o tallers, orientades a la sensibilització. Els alumnes també s'impliquen en activitats que promouen la identitat de l'institut. Quant al *bullying*, els entrevistats coneixen el protocol i en alguns centres se n'han fet els sociogrames. Pel que fa a la interculturalitat, es treballa principalment en les tutories i es complementa amb xerrades. Quant als programes de mediació, als centres on n'hi ha es valoren positivament: "hi ha un programa de mediació que funciona superbé al centre. Hi ha un equip de mediadors, en què també hi ha alumnes perquè s'han format alumnes" (Tutor Institut 11).

Pel que fa als programes de suport, en les entrevistes també es demana informació sobre les accions pròpies que es duen a terme als centres. Es recullen propostes com programes d'educació emocional o programes d'hàbits de vida saludable. I, sobretot, en relació amb els alumnes amb risc d'absentisme, es fan activitats d'hort a qualque centre entrevistat.

Les relacions família-escola

Un aspecte important per prevenir i combatre l'absentisme són unes bones relacions família-escola. Per això, en les entrevistes es demana informació sobre els canals generals de comunicació amb les famílies, així com les vies per a la implicació de les famílies. Es parla de les reunions informatives, les dificultats d'assistència de les famílies en aquestes reunions, les entrevistes personalitzades i la utilització de canals com el correu electrònic. En les entrevistes s'assenyala que abans es podien enviar per SMS als pares, que era una canal de comunicació àgil. Es diu que la participació en l'ESO és més baixa que en l'educació primària. També s'apunten els diferents graus d'implicació de les famílies:

La implicació de les famílies és bona. El que passa és que generalment les famílies que s'hi impliquen són les famílies dels alumnes que van més bé. Les famílies a qui costa més arribar-hi són les dels nens que realment necessiten que la seva família s'hi impliqui més (Cap d'Estudis Institut 3).

Treball en xarxa

El treball de prevenció i intervenció en l'àmbit de l'absentisme requereix el treball en xarxa entre centres educatius, serveis socials municipals i policies tutors, entre d'altres. En conjunt, en les diferents entrevistes, es valora de manera positiva el funcionament en xarxa. S'assenyala que la comunicació amb els serveis socials municipals és bona. La coordinació amb el policia tutor en general és molt ben considerada per la utilitat i implicació que té, tot i que en alguns centres hi ha algunes queixes (relatives a la manca de col·laboració):

Fa uns anys ens trobàvem que ningú sabia res, no aclaries res, fins que va aparèixer el policia tutor que era d'una altra mentalitat. Tenir aquest pilar d'una persona que és policia però que, a la vegada, és tutor hi va ajudar molt (Director Institut 1).

En el cas de Palma, assenyalen que no hi ha la figura de policia tutor. Pel que fa a Protecció de Menors i a Fiscalia, algunes persones entrevistades també exposen que la coordinació amb aquestes és molt més lenta i millorable.

Pel que fa a les propostes de millora de la coordinació, entenen que als serveis de menors falten recursos. També tenen suggeriments en relació amb els serveis socials:

Que els serveis socials poguessin tenir més dedicació dins els centres. També és ver que no és pertot igual. Depèn del municipi. N'hi ha que tenen un dia per setmana per estar a l'institut. (Cap d'Estudis Institut 11)

Punts forts i punts febles

A manera de conclusió, en les entrevistes es demanava que s'assenyalassin els principals punts forts i punts febles en el treball en relació amb l'absentisme. Quant als punts forts, es destaca: un protocol pautat i objectiu, molta comunicació amb l'alumnat, el treball preventiu, la creació d'un ambient positiu, el seguiment dels casos, la feina amb famílies, l'atenció individualitzada, la implicació dels professionals i el treball en xarxa. Vegem-ne alguns exemples:

Punt fort: les pautes, el protocol d'absentisme molt pautat i molt objectiu, la feina que fan el cap d'estudis i orientació i la coordinació de tutors, el departament d'orientació i el cap d'estudis. També crec que les educadores socials,... són de diferents pobles,... tenen el coneixement dels horabaixes, del que passa al poble i també ajuden les famílies... (Tutor Institut 7)

Tenir-ho present, com una línia de feina prioritària i fer la feina que toca, que cada responsable faci el que toca perquè el procés funcioni. A més, hi ha un tema de prevenció que hi és. Tu tens menys absentisme si els nins venen aquí i s'ho passen bé. Això hi és. Som un centre sol·licitat. La relació amb els professors és bona. (Directora Institut 8)

Pel que fa als punts febles, són les dificultats per motivar els adolescents, la manca d'oferta formativa que pugui fer vincular escolarment els alumnes en risc d'absentisme, el seguiment o control de les faltes per part dels professors, la supervisió i l'acompanyament quan l'alumnat ja té 16 anys, la necessitat de la figura del policia tutor a Palma, més formació en treball preventiu i eines per treballar amb l'absentisme crònic, entre altres coses.

Com a punts febles jo crec que el professorat no està preparat per implementar activitats o programes per prevenir l'absentisme. No tenim formació per a això. No tenim estratègies. No sabem com afrontar això. (Directora Institut 11)

Quan hi ha un cas d'absentisme greu, la solució no ha de ser un agent aliè del centre; seria el darrer... Hi hauria d'haver un cos a cos més proper i saber per què a vegades no ve l'alumne. També hi ha un altre problema: quan un alumne no és al lloc que li toca. Un alumne que ha estat desescolaritzat un temps o ha tingut una trajectòria irregular, i l'obligues a estar 6-7 hores seient. La solució no hauria de ser aquesta. Per ells fer-los venir no és una cosa que els estimuli; és un càstig. Hi hauria d'haver qualche cosa que fes canviar aquests boixos i que no fos una cosa tan estàndard com cadira, pupitre, pissarra, de 8 a 9, de 9 a 10..., quelcom més adaptat al perfil d'un alumne... (Tutor Institut 11)

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

El comportament absentista sovint és la manifestació del rebuig i la manca d'interès de l'alumnat envers l'escola (Willis, 1988). Darrere d'això hi trobam diferents tipus de condicionants: sociofamiliars, personals, comunitaris i de la mateixa escola, entre altres. En les trajectòries educatives en risc d'absentisme, l'escola pot actuar més o menys com a factor de protecció, en funció de les mesures de prevenció, intervenció i seguiment que es prenen.

L'estudi investiga l'absentisme fent referència a diferents aspectes: 1) definicions, protocol i documents de centre; 2) prevenció; 3) programes de suport; 4) les relacions família-escola; 5) el treball en xarxa, i 6) el diagnòstic que fa dels principals punts forts i punts febles del seu treball en absentisme.

La majoria dels professionals educatius entrevistats afirmen que l'absentisme no és un problema als seus instituts. Cal recordar que es varen seleccionar aquells centres de secundària que presentaven índexs baixos d'absentisme, malgrat que estan en zones poblacionals on, d'entrada, s'esperava que hi hauria més absentisme (com zones costaneres o barriades treballadores). En aquest sentit, l'objectiu del capítol és recollir les bones pràctiques en la prevenció, la intervenció i el seguiment de l'absentisme en aquests centres.

Primerament, quant al protocol i els documents de centre, després d'haver estudiat el protocol d'absentisme de la Conselleria d'Educació, es fa un buidatge dels documents de centre dels instituts implicats. Posteriorment, en les entrevistes, se sol·liciten aquests documents. A part del protocol, els documents més esmentats són el Reglament d'organització i funcionament dels centres (ROF) i el Pla d'acció tutorial (PAT). A més, els entrevistats manifesten que tenen el protocol d'absentisme molt incorporat en els processos del centre. El PAT promou el tutor com a agent de prevenció i intervenció, amb el suport del Departament d'Orientació.

En segon lloc, pel que fa a la prevenció de l'absentisme, les investigacions destaquen la importància de l'educació emocional (Cáceres, 2014), la convivència (Hernández, 2014; Ávila et al., 2014; Rodríguez, 2014) i, sobretot, la promoció del benestar emocional i social de l'alumnat (Llanas et al., 2016). Aquests aspectes es treballen als instituts entrevistats mitjançant la feina individual, les accions per integrar els alumnes dins el grup i el treball amb les famílies. Es promou la vinculació escolar a través de diferents propostes com cotutories, projectes de tot el centre, cohesió de grup o xerrades, entre altres coses.

En tercer lloc, al capítol s'han estudiat els programes d'atenció a la diversitat. Per reajustar les trajectòries educatives dels alumnes en risc d'absentisme cal promoure processos flexibles i adaptats (Cañellas, Moyà, Pascual i Vidaña, 2016). També cal tenir present que la problemàtica de l'absentisme va més enllà dels instituts i, per això, cal la cooperació entre centres, famílies, serveis socials i agents comunitaris. Els programes d'atenció a la diversitat poden constituir mesures preventives contra l'absentisme. En les entrevistes, es destaca el paper del programa PISE-ALTER, pel seu enfocament pràctic, idoni per als alumnes en risc. En canvi, el PMAR es considera mal plantejat i el PALIC, mancat de recursos.

En quart lloc, les relacions família-escola han estat objecte d'estudi en les entrevistes. Quant a la comunicació de les famílies, el professorat esmenta les reunions periòdiques, especialment la de principi de curs, i els canals específics de contacte i treball personalitzat quan hi ha situacions d'absentisme.

En cinquè lloc, el treball en xarxa és un aspecte important. En conjunt, es considera positivament la relació amb els serveis socials. Hi ha algun cas de queixa vinculat a algun centre o pis de menors.

També, la feina del policia tutor és ben valorada.

Els entrevistats, en conjunt, fan un diagnòstic sobre les fortaleses i debilitats. Pel que fa a les fortaleses, volem subratllar com a bones pràctiques el seguiment del protocol, la comunicació amb l'alumnat, la tasca de prevenció, la implicació dels professionals i l'atenció personalitzada. Pel que fa a les debilitats, cal millorar principalment les eines per treballar amb l'absentisme crònic, la feina amb les famílies, l'acompanyament a partir dels 16 anys i més oferta formativa que fomenti la vinculació escolar.

Aquest capítol també presenta limitacions, principalment vinculades a la potencial desitjabilitat social en les respostes dels entrevistats. També haver fet l'enfocament amb centres amb un nivell d'absentisme baix i bones pràctiques en aquest àmbit ha deixat fora centres que estan fent bona feina en absentisme, tot i que tenen nivells alts d'alumnes absentistes.

Quant a les implicacions pràctiques i polítiques d'aquesta recerca, les experiències recollides poden ser exportades a altres centres o, almenys, comparades. En aquest sentit, la intenció era identificar bones pràctiques que es puguin generalitzar. Pel que fa a les implicacions polítiques, l'avaluació qualitativa de les actuacions en absentisme en aquests centres serveix als responsables polítics per conèixer què està succeint: com s'està implementant el protocol d'absentisme i quins són els reptes principals.

Pel que fa a les línies de futur, la intenció de l'equip investigador és estudiar l'absentisme en l'etapa de l'educació primària, per conèixer també experiències de bones pràctiques en aquesta etapa educativa i alhora adoptar una perspectiva comparativa sobre les diferents problemàtiques i dinàmiques de l'absentisme en ambdues etapes.

En conjunt, als centres estudiats el protocol funciona perquè d'alguna manera "se'l fan seu". En altres paraules, l'adapten, sense perdre rigor, a la realitat dels seus instituts. És també important que, en les reunions periòdiques dels tutors i orientadors, el seguiment de l'absentisme i del risc d'absentisme formi part de l'agenda. D'aquesta manera, es fa un treball preventiu. Finalment, cal fer més feina amb les famílies. En aquest sentit, s'ha de millorar la capacitat de comunicació i treball amb les famílies més inaccessibles i amb més dificultats.

Agraïments

Els autors de l'article volen agrair especialment a Pere Moyà, director de l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE), i a Antoni Bauçà, tècnic de l'IAQSE, totes les facilitats i recomanacions per poder dur a terme la recerca. També volem agrair a les alumnes col·laboradores, Mariona Moranta i Ivanna García, la seva tasca en la transcripció d'una part de les entrevistes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Amer, J. (2013). "L'abandonament escolar a les Illes Balears. Perspectiva de deu anys i estat de la qüestió". A: March, M. (Ed.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. 2013. Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

Ávila, J.A., Conde, S. i Azaustre, C. (2014). "Investigación e intervención. Educar para la convivencia". A: Mirete, A. B., Sánchez, M. (2014). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p. 119-128).

Ballester, L. i Ballester, M. (2014). "El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares". VI Congreso estatal de educación social, Valencia (España), vol. *RES Revista de Educación Social*, 18. <http://www.eduso.net/res>

Ballester, L., Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Cabrera, M. C. i Larrañaga, M. E. (2014). "Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo". *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 27-2 (2014) 385-394.

Cáceres, J. (2014). "Educación emocional. La llave para aprender a convivir". A: Mirete, A. B., Sánchez, M. (2014) *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI*. Murcia, Universidad de Murcia, p. 139-148.

Cañellas, B., Moyà, P., Pascual, B. i Vidaña, P. (2016). "L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: estat de la qüestió". A: Orte, C., Ballester, L. (Ed.) (2016). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. 2016. p. 218-236. Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

Domingo, J. i Martos, J. M. (2017). "¿Cómo investigar la exclusión educativa?" *Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 3. Creative Commons Attribution 4.0 International License. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.

García, M. "Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar". A: Merino, R., de la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

González , M. T. (2006). “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 4, núm. 1, pàg. 1-15.

González González, M. (2014). “Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo”. *Reice*, 12(2), p. 5-27.

González, M., Olmos, S. i Serrate, S. (2016). “Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria”. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 28, p. 229- 243. Recuperado de 2017 de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50846/31315>

Hernández, M.A. i Ros, R. (2014). “Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la región de Murcia”. A: Mirete, A. B.; Sánchez, M. La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI (p. 179-188).

IAQSE (2017). *La repetició escolar. En documents d'avaluació*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE). Autors: Real, J.; Gámez, J. M.

Llanas, C., Moreno, S., Sandín, B., Valiente, R. M. i Chorot, P. (2016). “¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller”. A: Castejón, J. L. (Coord.) *Psicología y Educación. Presente y futuro*. Madrid: ACIPE.

Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

Llei 26/2015, de 28 de juliol (BOIB núm. 180, de 29 juliol de 2015), de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència.

Longás, J., Cussó, I., de Querol, R. i Riera, J. (2016). “Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127. Disponible desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591169>

Méndez, I. i Cerezo, F. (en prensa) (2015). “La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados”. *Educación XXI*.

Oliver, J. L. i Pascual, B. (2008). “Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències”. A: March, M. (Ed.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. 2013. Palma: UIB, Colònia Caixa Pollença.

Ritacco, M. i F. J. Amores, F. J. (2016). "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar". *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 137-160.

Rodríguez, J. M. (2014). "Recursos educativos asociados a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos". A: Mirete, A. B.; Sánchez, M. (2014) *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p. 235-246).

Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Salvà Mut, F. (dir.) (2011). *Informe de investigación I. Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado en la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. UIB: Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, grup d'investigació Educación y Ciudadanía.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Aprenentatge actiu i tecnologia: aplicació en la pràctica docent

Miren Fernández

Carmen Orte

RESUM

Els recursos d'aprenentatge en el mòbil, les aplicacions, els qüestionaris i els (vídeo)jocs —moltes vegades d'accés lliure i gratuïts— estan facilitant que aquestes estratègies d'aprenentatge actiu en l'àmbit educatiu siguin cada vegada més nombroses. En aquest article presentem diferents recursos —GeniusUp, Quizizz, Kahoot, Quizalize i FazGame—, els seus beneficis i els reptes que comporta la seva aplicació correcta a l'aula.

RESUMEN

Los recursos de aprendizaje en el móvil, las aplicaciones, los cuestionarios y los (vídeo)juegos —en muchas ocasiones, de acceso libre y gratuitos— están facilitando que estas estrategias de aprendizaje activo en el ámbito educativo estén cada vez más presentes. En este artículo introducimos diferentes recursos —GeniusUp, Quizizz, Kahoot, Quizalize y FazGame—, sus beneficios y los retos asociados a su uso correcto en el aula.

I. INTRODUCCIÓ

Des dels últims anys, la tecnologia està afavorint els enfocaments d'aprenentatge actiu per diferents aspectes com els programaris d'accés lliure i gratuïts (Porcaro, Jackson, McLaughlin i O'Malley, 2016); l'abordament del baix compromís dels estudiants (Mason, 2011; Sun i Rueda, 2012; Walsh, Sun i Riconscente, 2011), i la proximitat dels entorns virtuals amb les generacions mil·lennistes (Montana i Petit, 2008).

Tot i que davant aquest univers podem trobar diferents denominacions —«generació Net» (Ferreiro, 2006, 2010; Oblinger i Oblinger, 2005; Tapscott, 1999); «gamer generation» (Beck i Wade, 2004; Carstens i Beck, 2005) i «homo zappiens» (Veen, 2003; Veen i Vrakking, 2006)—, l'important és el trasllat d'alguns dels seus trets característics —per exemple, col·laboració i respecte cap a la resta de companys— (Montana i Petit, 2008) a l'aula. Referent a això, Contreras (2016), Kenny i McDaniel (2009) ens parlen dels jocs digitals, dels videojocs i de la ludificació; entesos no només com a part de l'educació informal sinó també formal. L'objectiu, per tant i en consonància amb Porcaro, Jackson, McLaughlin i O'Malley (2016), és que les activitats que es desenvolupin a l'aula comprometin els estudiants en l'aprenentatge actiu perquè pensin i facin una transferència de l'aprenentatge assolit.

2. APRENTATGE ACTIU I TECNOLOGIES

L'aprenentatge actiu, entès com a acte deliberat i conscient —per part del docent— perquè els estudiants participin a l'aula (Pratton i Hales, 1986), inclou diverses tècniques com, per exemple, la discussió grupal, les preguntes, l'aprenentatge col·laboratiu, les simulacions, l'ensenyament entre iguals i els exercicis pràctics (Silberman, 1998; Yoder i Hochevar, 2005). Sens dubte, algunes d'aquestes tècniques s'emprenen a l'aula amb quotidianitat —per exemple, respondre oralment a

preguntes que fa el docent— però, com suggereix Lantz (2010), encara hi ha estudiants que no se senten còmodes parlant en públic i, per tant, no participen d'aquestes tècniques. Sobre això, l'ús dels telèfons mòbils dels *clickers* —com a estratègies d'aprenentatge actiu— respecten l'anonimat dels estudiants (Freeman, Blayney i Glinns, 2006) alhora que els permet participar (vegeu Draper i Brown, 2004).

La presència d'estratègies d'aprenentatge actiu en l'àmbit educatiu és cada vegada més nombrosa perquè té millors resultats en comparació amb els enfocaments passius (Michael, 2006); obté majors puntuacions d'aprenentatge conceptual (Benware i Deci, 1984); millora les actituds, pensaments i escrits dels estudiants (Bonwell, 1991), i augmenta la motivació intrínseca i el compromís dels estudiants quan aprenen per a ensenyar i no per a aprovar un examen (Benware i Deci, 1984). Així també ho demostren diferents metaanàlisis, que conclouen que l'aprenentatge actiu impacta positivament en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Si hi profunditzem, trobem que Liu, Zhao, Ma i Bo (2014), a la seva metaanàlisi de 52 estudis experimentals i quasiexperimentals, partien del fet que nombrosos estudis no havien demostrat resultats de rendiment concloents i varen trobar que el mapatge mental té efectes positius en l'ensenyament i l'aprenentatge, i que el país, l'ús, l'agent i els assoliments podien influir en els resultats. Pel que fa a Freeman et al. (2014), en una metaanàlisi de 225 estudis per a respondre a dues preguntes de recerca —l'aprenentatge actiu incrementa les puntuacions als exàmens? i l'aprenentatge actiu redueix les taxes de fracàs?—, varen trobar que les classes que optaven per enfocaments d'aprenentatge actiu, en comparació amb les classes amb metodologies tradicionals, obtenien millors resultats acadèmics i reduïen les taxes de fracàs.

Kirriemuir i McFarlane (2004) afirmen que tant els docents com les famílies creuen positiu apostar pels jocs perquè ajuden a desenvolupar el pensament crític, la planificació, la comunicació, els càlculs, la negociació, la presa de decisions grupals i el maneig de dades. A més, fomenten el desenvolupament d'habilitats socials (Perrota, Featherstone, Aston i Houghton, 2013), l'aprenentatge multidisciplinari (Mitchell i Savill-Smith, 2004) i la motivació per aprendre (Kenny i McDaniel, 2009). Perrota, Featherstone, Aston i Houghton (2013) proporcionen una llista detallada de principis i mecanismes (vegeu Quadre 1).

QUADRE 1. PRINCIPIS I MECANISMES DE L'APRENENTATGE BASAT EN EL JOC

Principis	Mecanismes
<p>Motivació intrínseca <i>El joc és intrínsecament motivant perquè és una activitat voluntària. Jugar per aprendre té millors resultats en un context de creença i invitació que no pas en un d'obligatori.</i></p>	<p>Normes <i>Els jocs es basen en normes, més o menys complexes en funció de les eleccions i les seves conseqüències. Les normes poden ser simples i binàries (sí/llavors); o multifacètiques i que abasten una varietat de processos per a la presa de decisions.</i></p>
<p>Aprenentatge a través del plaer i del joc <i>El joc pot ser una eina per involucrar els estudiants conscientment. D'aquesta manera, ells controlen les seves accions i desenvolupen les tasques que els ocupen.</i></p>	<p>Objectius clars i estimulants <i>La presència d'activitats clarament definides demanen activitats que, tot i que poden semblar arbitràries i poc necessàries, permeten a les persones veure l'impacte directe dels seus esforços.</i></p>

Principis	Mecanismes
<p>Autenticitat <i>L'autenticitat ens remet a la natura de l'aprenentatge, sense ser artificial o sense remetre'ns a formes d'aprenentatge descontextualitzades de l'àmbit escolar. Un joc pot considerar-se com a oportú quan reflecteix processos d'aprenentatge actuals, portats a terme en contextos i pràctiques específiques.</i></p>	<p>Un marc fictici que proporciona uns antecedents convincents <i>Tot i la tendència a deixar-se portar per la fantasia i la imaginació, els estudis clàssics sobre el joc afirmen que la simulació pot ser una estratègia conscient i intencional per a ajudar l'aprenentatge. Una adherència transparent i consentida al context de ficció o al rol permet que els participants experimentin amb habilitats i identitats sense sofrir les conseqüències dels fracàs a la vida real.</i></p>
<p>Autosuficiència i autonomia <i>El joc promou la recerca i l'exploració. Les passions i els interessos poden dividir-se del joc individual cap a aspectes de l'ecosistema que l'envolta. Aquests aspectes inclouen habilitats tècniques i artístiques (p. e., programació, escriptura o dibuix) i l'interès per a profunditzar sobre determinats àrees (p. e., ciència o història).</i></p>	<p>Nivells de dificultat progressius <i>Els jocs inclouen mecanismes de progressió però no tots ells són adients en l'àmbit educatiu. No obstant això, proporcionen informació útil als docents com dificultats o simulacions que mostren el progrés d'un nivell a l'altre.</i></p>
<p>Aprenentatge per experiència <i>La noció d'aprenentatge experiencial no és recent (cal remuntar-se a John Dewey) si bé és molt important en el món educatiu. El joc proporciona una alternativa cost-benefici al «learning by doing» en contextos reals.</i></p>	<p>Interacció i alt nivell de control <i>Aquest mecanisme està altament relacionat amb el sentiment de tenir controlat el destí propi mitjançant les accions i les eleccions. Específicament fa referència a la certesa de rebre un reconeixement per la dedicació i l'esforç.</i></p>
	<p>Un nivell d'incertesa <i>Un component mesurat d'incertesa en les tasques és coherent amb els principis del joc. Per exemple, en el «Quest» els estudiants no reben tasques però han d'escollir entre un número de missions possibles. La finalitat i l'objectiu de les missions es tornen clars només quan es reuneixen i desxifren determinades pistes.</i></p>
	<p>Retroalimentació immediata i constructiva <i>El joc proporciona retroalimentació en temps real. No es tracta només d'una avaluació sinó d'una orientació per a la correcta actuació. Està alineat amb l'avaluació formativa en educació.</i></p>
	<p>Un element social que facilita compartir experiències i establir vincles <i>El joc no és, simplement, un producte o una eina que pot tenir (o no) relació amb l'aprenentatge. L'ecosistema que envolta el joc és molt important perquè proporciona als jugadors un ventall d'oportunitats per compartir, interactuar i cercar interessos i passions</i></p>

Font: Perrota, Featherstone, Aston i Houghton (2013, p. 9).

Implementació a l'aula

Kenny i McDaniel (2009) apunten els riscos d'implementar els (vídeo)jocs a l'aula partint de l'èxit aconseguit en l'educació informal. Com ells indiquen, no és erroni pensar que la seva implementació a l'aula és fàcil i que revolucionarà el sistema. Per tant, una opció per integrar-los a l'aula és mitjançant

un procés ben definit pedagògicament com, per exemple, el que proposen Perrota, Featherstone, Aston i Houghton (2013, p. 11-12): (i) incloure els continguts i les activitats acadèmiques dins el joc i/o el context del joc, a fi d'establir un equilibri entre la diversió i l'aprenentatge; (ii) unificar de manera integral contingut acadèmic i joc, a fi d'evitar que el joc només sigui un complement; (iii) planificar el rol del docent —mediant l'experiència, proporcionant orientacions, garantint el compliment de les normes i mantenint un clima de respecte— en el joc; i (iv) evitar separar components descontextualitzats del joc (per exemple, puntuacions o insígnies) del context fictici i de les normes del joc.

Kapp (2012), en el seu llibre sobre la ludificació de l'aprenentatge, proporciona una sèrie de mètodes i estratègies per a la formació i l'educació basada en el joc que suggereixen una aplicació estudiada i prudent del joc. Per exemple, fent servir els elements del joc que són apropiats i sense oblidar que l'objectiu és que sigui una estratègia per millorar l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació, i no només una experiència lúdica (Perrota, Featherstone, Aston i Houghton, 2013). Així també ho manifesten Andrews, Leonard, Colgrove i Kalinoswki (2011) quan afirmen que els enfocaments d'aprenentatge actiu obtindran aquests resultats positius quan estiguin implementats per docents experts.

Exemples de recursos per a implementar a l'aula

GeniusUp, <goo.gl/smyQLr>



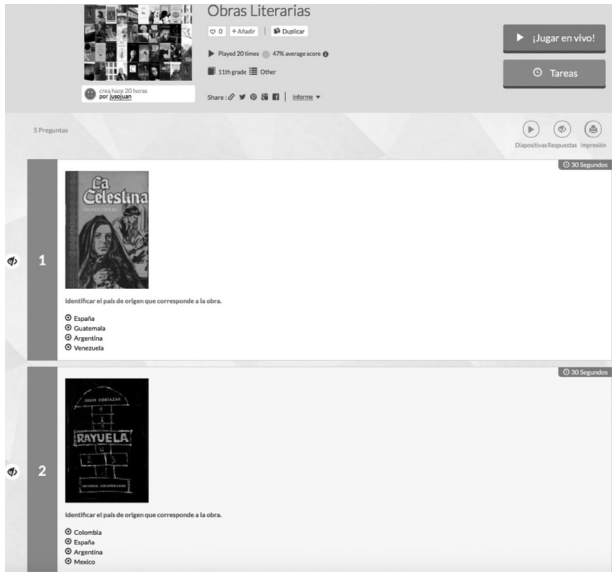
Imatge 1. Exemple d'interfície del GeniusUp

GeniusUp, desenvolupat gràcies al Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (POTU) <<http://seras.uib.cat/potu/>> de la Universitat de les Illes Balears, té per objectiu incrementar l'interès dels joves no universitaris per la ciència i per la tecnologia a través de la física, la química, la biologia i les matemàtiques. Similar al Candy Crush, és un videojoc de lògica en què els joves han de combinar —via moviments verticals i horitzontals— elements corresponents a aquestes quatre àrees de la ciència per a crear elements més complexos com molècules o relacions (vegeu Imatge 1).

Aquest recurs lúdic i educatiu que fa servir les tecnologies es complementa amb un joc de cartes didàctiques caracteritzat per quaranta científics i tecnòlegs rellevants. Aquestes cartes contenen: la biografia dels quaranta experts, un codi Bidi i un codi RA; enriquint el videojoc amb possibilitats de realitat augmentada i virtual. Ara bé, el joc de cartes didàctiques es pot utilitzar sense ordinador.

A l'actualitat GeniusUp s'ha implementat completament a l'àrea de química i pròximament es desenvoluparà a la resta d'àrees: física, biologia i matemàtiques. Per tant, es tracta d'un joc que permet ampliar nous continguts i adaptar la dificultat a les necessitat dels joves.

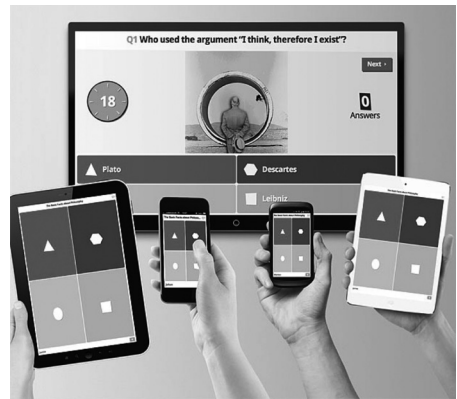
Quizizz, <<https://quizizz.com/>>



Imatge 2. Exemple d'interfície del Quizizz

Kahoot, <<https://kahoot.it/>>

Kahoot, recurs gratuït, permet crear jocs d'aprenentatge formats per preguntes d'opció múltiple. Aquestes preguntes poden estar acompanyades de vídeos, imatges i diagrames. Ara bé, també ofereix la possibilitat de treballar sobre jocs creats per altres usuaris i, fins i tot, adaptar-los. El seu ús està pensat per grups, per exemple, pot ser el grup-classe però també amb altres grups de diferents països. Els participants responen a través de dispositius connectats a Internet als jocs que apareixen a la pantalla de l'aula (vegeu Imatge 3). Una vegada s'ha respost a totes les preguntes, els participants poden crear o compartir els seus jocs per a profunditzar sobre els seus coneixements i per a dominar el contingut.

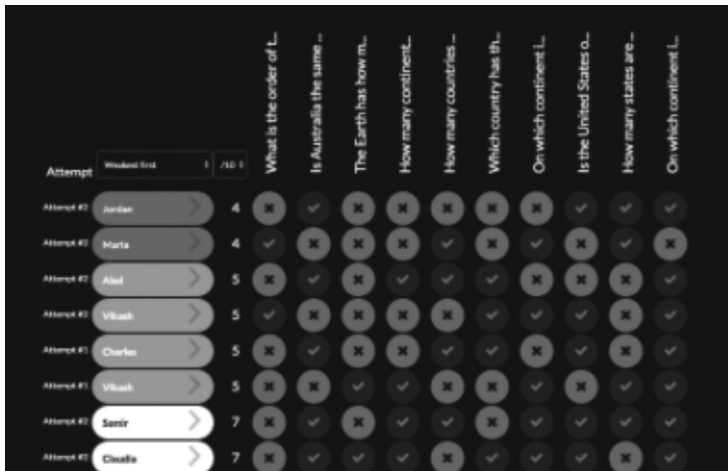


Imatge 3. Exemple d'interfície del Kahoot

En definitiva, Kahoot permet diferents opcions com: (i) introduir noves temàtiques, és a dir, es pot incloure, sobre la versió inicial, nous continguts o continguts revisats; (ii) desafiar el rendiment —teu o d'un altre participant—, és a dir, es pot jugar contra la puntuació anterior obtinguda a fi d'avaluar el progrés i reforçar els coneixements; (iii) promoure el desenvolupament professional, és a dir, es pot col·laborar amb companys i compartir coneixements; (iv) revisar els continguts,

repassar-los i reforçar-los; (v) jugar en temps real amb els teus companys o altres de 180 països; (vi) recompensar; (vii) convertir els estudiants en líders, és a dir, es pot motivar els estudiants perquè creïn —individualment o grupalment— els seus propis Kahoots per a aprofundir la comprensió dels continguts i dominar-los; (viii) avaluar el coneixement i l'evolució; i (ix) crear Kahoots com a enquesta per a saber les opinions i idees dels participants, per a iniciar debats i per a facilitar la discussió.

Quizalize, <<https://www.quizalize.com>>



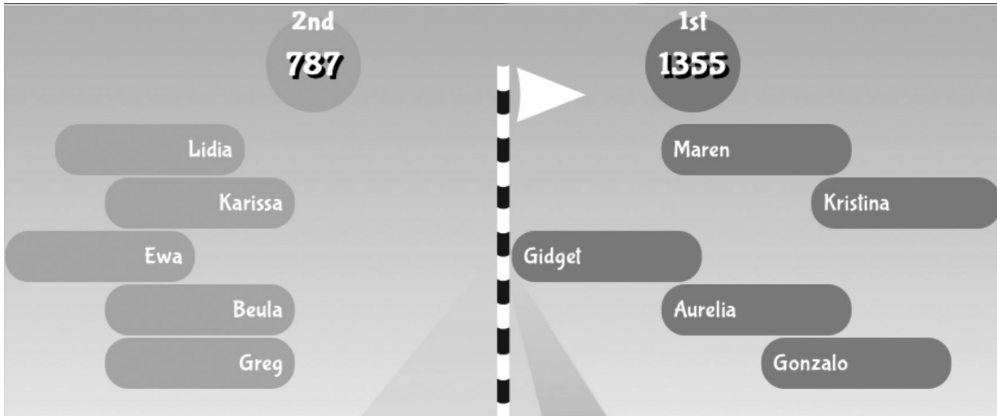
Imatge 4. Exemple d'interfície del Quizalize

Quizalize permet escollir entre 20.000 avaluacions sobre temàtiques específiques i crear-ne una de pròpia. Com la resta de recursos descrits, mitjançant Quizalize el docent pot involucrar el seu grup-classe en la realització de diferents tasques —interactives o grupals— i obtenir, en un moment, informació sobre el progrés de cada estudiant i de tot el grup, constatant les necessitats i les millores (vegeu Imatge 4).



Imatge 5. Un altre exemple d'interfície del Quizalize

Les puntuacions es calculen automàticament; la qual cosa permet al docent seguir el procés —en conjunt, individual i col·lectiu— i veure si hi ha un rendiment positiu (vegeu Imatges 5 i 6).



Imatge 6. Un altre exemple d'interfície del Quizalize

FazGame, <<https://www.fazgame.com.br>>

FazGame, plataforma per a crear, compartir i publicar jocs d'històries educatives, pretén ser un recurs d'aprenentatge que motivi i sigui dinàmic. Concretament, es tracta d'una plataforma que permet la creació de jocs mitjançant set fases —complementàries i no exclusives—: (i) el pla, és a dir, la planificació del projecte de creació del videojoc; (ii) la motivació, és a dir, donar als estudiants temàtiques que els estimulin a desenvolupar un videojoc educatiu; (iii) la recerca, és a dir, la investigació sobre la temàtica escollida perquè el contingut del videojoc tingui la qualitat educativa requerida; (iv) la creació, és a dir, el disseny i el desenvolupament del videojoc; (v) la prova, la publicació i l'avaluació dels indicadors d'aprenentatge; (vi) la difusió del videojoc a la comunitat educativa; i (vii) el registre, és a dir, el desenvolupament de registres per a analitzar l'ús i l'abast del videojoc (per exemple, a pàgines web educatives o a xarxes socials). Les habilitats que es poden adquirir mitjançant FazGame queden descrites a la Quadre 2.

QUADRE 2. HABILITATS DESENVOLUPADES

Habilitats	Descripció
Planificació	Capacitat de preparació d'una activitat pensant en els seus objectius a curt i mitjà termini.
Creativitat	Capacitat per a tenir diferents idees de forma predeterminada, elaborada, complexa i original.
Col·laboració	Capacitat per treballar amb persones, amb diferents bagatges, opinions i interessos, per a aconseguir un objectiu.
Raonament lògic	Capacitat per a: (i) construir una estratègia per a resoldre un problema; (ii) planificar o descriure els esdeveniments; (iii) usar el raonament lògic en l'esfera verbal; (iv) poder respondre a preguntes com «què passaria si»; (v) crear i identificar patrons; (vi) aplicar l'abstracció i generalització; i (vii) fer servir l'assaig-error; i aprendre d'aquesta tècnica.
Solució de problemes	Capacitat per a: (i) avaluar el problema; (ii) recopilar informació; (iii) identificar possibles solucions; (iv) seleccionar la millor solució; i (v) avaluar els resultats.
Persistència	Capacitat per a mantenir-se constant en el temps, fent front a les frustracions i superant els obstacles.

Font: Ramos i Turini (s. d.)

3. CONCLUSIONS

Aquest article presenta una sèrie de recursos d'aprenentatge —GeniusUp, Quizizz, Kahoot, Quizalize i FazGame— que poden utilitzar-se en l'àmbit educatiu com a estratègies d'aprenentatge actiu. Tot i que hi ha un repte pendent per a engrescar els docents a integrar aquestes estratègies en la seva tasca (Kenny i McDaniel, 2009), no podem passar per alt la idea que no només s'ha de saber si el joc o l'estratègia de ludificació pot ajudar en la tasca d'ensenyar, sinó que s'ha d'avaluar si la seva inclusió pot enriquir l'aprenentatge (Contreras, 2016).

Entre altres beneficis prèviament apuntats, Marcell (2008) va provar que l'ús dels qüestionaris permetien una retroalimentació immediata; ajudaven a identificar àrees poc o mal assolides; motivaven els estudiants a profunditzar sobre els continguts; establien unes rutines de lectura i estudi; i milloraven els resultats dels estudiants en els exàmens.

Ara bé, no tots els estudis fan una comparativa entre els beneficis associats a la inclusió dels jocs a l'aula contra les metodologies més tradicionals (Marcell, 2008); situant els acadèmics i els pràctics davant una línia de recerca futura. Així mateix, podríem avaluar el rendiment acadèmic dels estudiants a escoles en què tots els docents implementin enfocaments d'aprenentatge actiu (Freeman et al., 2014).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A. i Kalinowski, S. T. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *CBE- Life Sciences Education*, 10(4), 394–405.
- Beck, J. C. i Wade, M. (2004). *Got game: How the gamer generation is reshaping business forever*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Benware, C. A. i Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755–765.
- Bonwell, C. C. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Recuperat de: goo.gl/nhd3wS
- Carstens, A. i Beck, J. (2005). Get ready for the gamer generation. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49, 22–25.
- Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Draper, S. W. i Brown, M. I. (2004). Increasing interactivity in lectures using an electronic voting system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(2), 81-94.
- Ferreiro, R. (2010). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura impresa*, 6, 72–85.
- Ferreiro, R. F. (2006). Generación net, nuevas formas de aprender. *Revista Istmo*, 287, 48– 56.
- Freeman, M., Blayney, P. i Glinns, P. (2006). Anonymity and in class learning: The case for electronic response systems. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 568–580.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. i Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kenny, R. i McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.
- Kirriemuir, J. i McFarlane, A. (2004). *Literature Review in Games and Learning*. Recuperat de: goo.gl/8ZmP9Y

Lantz, M. E. (2010). The use of 'Clickers' in the classroom: Teaching innovation or merely an amusing novelty?. *Computer in Human Behavior*, 26(4), 556-561.

Liu, Y., Zhao, G., Ma, G. i Bo, Y. (2014). The Effect of Mind Mapping on Teaching and Learning: a Meta-Analysis. *Standard Journal of Education and Essay*, 2(1), 17-31.

Marcell, M. (2008). Effectiveness of regular online quizzing in increasing class participation and preparation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-9.

Mason, R. B. (2011). Student Engagement with, and Participation in, an e-Forum. *Educational Technology & Society*, 14(2), 258-268.

Mitchell, A. i Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning. A review of literature*. Londres: Learning and Skills Development Agency.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.

Montana, P. J. i Petit, F. (2008). Motivating Generation X and Y on the Job and Preparing Z. *Global Journal of Business Research*, 2(2), 139-148.

Oblinger, D. i Oblinger, J. L. (Ed.). (2005). *Educating the net generation*. Washington, DC: Educause.

Perrota, C., Featherstone, G., Aston, H. i Houghton, E. (2013). *Game-based learning: latest evidence and future directions*. Recuperat de: goo.gl/yuvjSm

Porcaro, P., Jackson, D., McLaughlin, P. i O'Malley, C. (2016). Curriculum Design of a Flipped Classroom to Enhance Haematology Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 345-357.

Pratton, J. i Hales, L.W. (1986). The Effects of Active Participation on Student Learning. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 210-215.

Ramos, D. i Turini, M. (s. d.). *Guía practica educativa con Fazgame*. Recuperat de: goo.gl/xYXsf2

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema* (1a edició). Argentina: Troquel.

Sun, J. C-Y. i Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.

Veen, W. (2003). «A new force for change: Homo zappiens». *The Learning Citizen*, 7, 5-7.

Veen, W. i Vrakking, B. (2006). *Homo zappiens, growing up in a digital age*. Londres: Network Continuum Education.

Walsh, J. P., Sun, J. C-Y. i Riconscente, M. (2011). Online teaching tool simplifies faculty use of multimedia and improves student interest and knowledge in science. *CBE-Life Sciences Education*, 10(3), 298–308.

Yoder, J. D. i Hochevar, C. M. (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91–95.

Tesis doctorals relacionades amb l'educació presentades durant el curs 2015-2016 a la Universitat de les Illes Balears

Pep Lluís Oliver

I. TEORIES EDUCATIVES

1.1. Títol: *McLuhan. Un precedente en la concepción postmoderna de la educación*

Autor: Pedro Gelabert Amengual

Director: Dr. Antoni J. Colom Cañellas

Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació / Pedagogia i Didàctiques Específiques

Llengua: Castellà

1.2. Títol: *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario*

Autora: Paloma Llabata Pérez

Directors: Dr. Lluís Ballester Brage i Dr. Antoni J. Colom Cañellas

Departament: Pedagogia i Didàctiques Específiques

Llengua: Castellà

2. HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

2.1. Títol: *El pensamiento pedagógico a l'obra de Joan Mascaró i Fornés*

Autora: Margalida Calafat Matas

Director: Dr. Antoni J. Colom Cañellas

Departament: Pedagogia i Didàctiques Específiques

Llengua: Català

3. DIDÀCTICA I ESCOLA

3.1. Títol: *Bienestar y vida en educación infantil: un estudio de caso etnográfico en una escuela de Pistoia*

Autora: Catalina Ribas Mas

Directora: Dra. Maria Antònia Riera Jaume

Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació / Pedagogia i Didàctiques Específiques

Llengua: Castellà

3.2. Títol: *Las competencias ambientales del profesorado en formación inicial: un estudio comparativo*

Autora: Olaya Álvarez García

Directors: Dr. Jaume Sureda Negre i Dr. Rubén Comas Forgas
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

3.3. Títol: *La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso*

Autora: Ana Maria Franco Sánchez

Directora: Dra. Dolors Forteza Forteza
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

3.4. Títol: *El «guitarró» en el aula de educación infantil y primaria: una herramienta para la inclusión a través de la música.*

Autora: Irina Coromoto Capriles González

Directora: Dra. Dolors Forteza Forteza
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació / Pedagogia i Didàctiques Específiques
Llengua: Castellà

3.5. Títol: *La comprensión lectora en estudiantes de secundaria: la metodología audiovisual frente a la textual*

Autor: José Daniel García Martínez

Directors: Dr. Eduard Rigo Carratalà i Dr. Rafael Jiménez López
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

3.6. Títol: *El libro de texto: una barrera para el desarrollo de la escuela inclusiva*

Autora: María José Asensio Rodríguez

Directora: Dra. Dolors Forteza Forteza
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

4. PEDAGOGIA SOCIAL

4.1. Títol: *Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública.*

Autor: Pedro Ángel López Martínez

Directors: Dr. Juan José Montaña Moreno i Dr. Lluís Ballester Brage
Departament: Psicologia
Llengua: Castellà

5. NOVES TECNOLOGIES APLICADES A L'EDUCACIÓ

5.1. Títol: *Competencias TIC y necesidades formativas del profesorado usuario de Campus Extens de la Universitat de les Illes Balears*

Autor: Gabriel Antonio Horrach Sastre

Director: Dr. Santos Urbina Ramírez
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

5.2. Títol: *Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral*

Autor: Agustín Ignacio Aranciaga

Director: Dr. Jesús Salinas Ibáñez
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

5.3. Títol: *Un sistema de indicadores para el análisis del impacto de un modelo de e-learning en las estrategias de gestión del conocimiento en una institución universitaria*

Autora: María Elena Bain

Director: Dr. Jesús Salinas Ibáñez
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

5.4. Títol: *La participación digital en el ámbito cooperativo*

Autora: Alicia Inés Zanfrillo

Director: Dr. Jesús Salinas Ibáñez
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

5.5. Títol: *Análisis de las posibilidades del uso del libro electrónico enriquecido en formato EPUB 3 en la rama de Ingeniería y Arquitectura*

Autor: Juan Muñoz Gomila

Director: Dr. Santos Urbina Ramírez
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

6. ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

6.1. **Títol:** *Categorías de enseñanza-aprendizaje para alumnos con trastorno del espectro autista*

Autora: Isabel Morueco Alonso

Directors: Dr. Jordi Pich Soler i Dr. Joan Jordi Muntaner Guasp
Departament: Psicologia
Llengua: Castellà

6.2. **Títol:** *La evolución de las dificultades de lectura en los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje*

Autora: Lucia Buil Legaz

Directors: Dra. Eva Aguilar Mediavilla i Dr. Javier Rodríguez Ferreiro
Departament: Psicologia / Filosofia i Treball Social
Llengua: Castellà

7. EDUCACIÓ DE POSTGRAU

7.1. **Títol:** *Supervisión en línea de la investigación en postgrados. Estrategia metodológica de apoyo a la interacción y al desarrollo de competencias del investigador en formación*

Autora: Martha Lucía Orellana Hernández

Directors: Dr. Jesús Salinas Ibáñez i Dr. Alberto J. Cañas
Departament: Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Llengua: Castellà

8. EDUCACIÓ PERA LA SALUT

8.1. **Títol:** *Creación y desarrollo de programas de educación nutricional y de promoción de la actividad física para población pediátrica*

Autor: Jordi Fernández Blanco

Directors: Josep Antoni Tur Marí i Maria del Mar Bibiloni Esteva.

Departament: Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Llengua: Català

Relació entre la despesa per estudiant i els resultats acadèmics

Aina Mascaró

Rocío Rojas

Pep Lluís Oliver

RESUM

Aquest treball pretén fer una revisió sobre els resultats que ens aporta la literatura amb referència a la relació entre la despesa econòmica per estudiant i els resultats acadèmics. Fent una ullada a la situació dels darrers anys, ens adonam de la relació existent entre l'èxit acadèmic i els recursos destinats a l'educació, i pretenem indagar si la despesa realitzada per les administracions en l'educació pública és un factor clau. És una realitat la idea social que com més inverteixin els governs en educació, millors seran els resultats dels alumnes, i volem comprovar si la idea que en té la societat és l'encertada i, per tant, s'hauria de destinar més pressupost a l'educació.

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una revisión sobre los resultados que nos aporta la literatura en referencia a la relación entre el gasto económico por estudiante y los resultados académicos. Dando un vistazo a la situación de los últimos años, nos damos cuenta de la relación existente entre el éxito académico y los recursos destinados a la educación, y pretendemos indagar si el gasto realizado por las Administraciones en educación pública es un factor clave. Es una realidad la idea social de que a más inviertan los gobiernos en educación, mejores serán los resultados de los alumnos, y queremos comprobar si la idea que tiene la sociedad es la acertada y por lo tanto, se tendría que destinar más presupuesto a la educación.

I. INTRODUCCIÓ

La preocupació pel context educatiu hauria de ser una pedra angular en qualsevol política econòmica. Potser en aquest moment a Espanya estam en una de les situacions més crítiques pel que fa a fracàs i abandonament escolar; és a dir, que els nostres joves o bé no acaben la formació obligatòria o bé, si ho fan, no continuen en el món acadèmic per seguir amb estudis postobligatoris.

Evidentment, aquesta situació ve marcada per molts de factors determinants; segurament en cada cas individual trobaríem variables diferents que determinen aquest tipus d'eleccions. No obstant això, és una realitat inqüestionable que la darrera crisi econòmica al nostre país ha implicat un canvi en molts d'aspectes socials i, òbviament, l'educació se n'ha vist perjudicada.

Així que sentim l'obligació de fer un plantejament, gairebé lògic, de les necessitats que s'han deixat de banda en perjudici dels serveis més bàsics a una societat, i és el cas de l'educació. No podem cercar motius de la mala situació dels resultats acadèmics del nostre país, i de la comunitat balear en concret, sense fer una anàlisi de les polítiques que es duen a terme sobre els aspectes més bàsics, i és que pensam que, si no es fan inversions en educació, en recursos per als centres i en innovació, no podem esperar èxit dins del sistema.

Hem de tenir en compte que ens situam en un moment en què la majoria de les famílies es troben en una situació econòmica mitjana-baixa i que, per tant, lluiten per gaudir de les condicions més bàsiques de vida: un habitatge digne i subsistir amb els ingressos amb què compten. Per tant, han

de confiar que l'educació pública vetllarà per la qualitat de l'ensenyament i que les necessitats educatives dels alumnes quedaran cobertes.

Atesa la situació exposada, el nostre objectiu principal és fer una recerca sistemàtica dels principals estudis realitzats sobre aquesta qüestió: la relació de la despesa econòmica per estudiant i el fracàs escolar. Si realment podem concloure que hi ha una relació positiva entre les inversions realitzades per part de les institucions públiques i/o per part de les famílies del nostres joves, amb l'èxit i l'increment dels casos de joves que acaben els seus estudis obligatoris i continuen amb una carrera acadèmica i/o professional, deixant en relleu un factor important a l'hora de millorar el nostre sistema educatiu.

D'aquesta manera, i partint de la base que la despesa en l'àmbit educatiu és necessària per cobrir els recursos que fan falta als centres i als entorns culturals dels nostres joves, no només parlem d'una qüestió de despesa, sinó també de la gestió que se'n fa. La inversió no és la condició bàsica per fer dels rendiments acadèmics un èxit, els doblers donats per les institucions han de saber gestionar-se, per la qual cosa és un factor que també indagarem.

Per altra banda, existeix el pensament que l'escolarització privada pot garantir un major èxit en els resultats acadèmics. Així, són moltes les famílies que inverteixen salaris en educacions concertades o privades per als seus fills, amb la certesa que d'aquesta manera podran gaudir de millors infraestructures i millors recursos en el centre escolar. Per tant, ens trobam amb un altre dubte, el de si realment els doblers ingressats a les escoles privades/concertades poden garantir un millor pronòstic acadèmic als nostres joves i, si vertaderament aquest argument té fonament, podria voler dir que l'ensenyança pública en qualque moment s'ha descarrilat a l'hora de complir les seves funcions bàsiques.

2. DESENVOLUPAMENT DEL CONTINGUT I ESTAT DE LA QÜESTIÓ

La preocupació que ens ocupa no és actual, Hanushek (1989) i Hanushek, Rivkin i Taylor (1996) ja indagaren en el tema. En el seu estudi analitzen 377 documents en els quals troben que la relació entre els recursos (on ells es refereixen a despesa per estudiant o a relacions alumne-docent, depenent del tipus d'estudi) i els resultats acadèmics, per diferents nivells d'agregació (estatal, municipal, per col·legi i per estudiant), no és significativa en la majoria dels casos.

«Aunque la mayor demanda de educación de alta calidad de los últimos años puede traducirse en incremento de los costes por estudiante, numerosos estudios indican que no siempre tiene por qué ocurrir así. En un trabajo de Hanushek & Woessmann (2010), se observa que no hay una correlación significativa entre el gasto por estudiante y los resultados académicos, incluso controlando por otros factores como son el entorno familiar y otras características escolares, como el tiempo de instrucción. Es decir, los recursos escolares no importan tanto como las instituciones y la forma en la que se usan, tales como la autonomía y la rendición de cuentas de las escuelas, o los incentivos de los actores implicados en el proceso educativo.» (FEDEA, 2012)

A favor de l'estudi anterior, Woessmann (2003) du a terme una anàlisi amb dades de l'avaluació TIMSS en 39 països, amb la qual arriba a la conclusió que no hi ha millora en els resultats acadèmics

pel fet que hi hagi una major despesa per alumne o pel fet que hi hagi un menor o major nombre d'alumnes per classe.

No obstant això, podem trobar altres treballs que indiquen resultats contraris, com és el cas de Mina (2004) que, utilitzant un panell de 897 municipis durant un període de 1996 a 1999, analitza les variables que incideixen en la qualitat de l'educació i troba que la despesa per estudiant té un efecte positiu i significatiu en els resultats acadèmics, així com també incideixen de forma negativa la pobresa i la desigualtat.

Coincidint amb l'estudi anterior, a Dinamarca, Heinesen i Graversen (2005) s'interessen per analitzar la probabilitat que un estudiant continuï els seus estudis després de la secundària. Els resultats que troben són que els antecedents familiars, els indicadors socioeconòmics dels municipis i la despesa per alumne són variables significatives. A més, troben que els efectes que suposa la despesa per alumne són més significatius sobretot pels alumnes que es troben en condicions socioeconòmiques menys favorables.

Altres professionals també donen suport a la idea que la relació és significativa, com García (2007), dedicat a l'educació, que advoca per instar que la despesa pública en educació, com el tant per cent del PIB o com la despesa per alumne, és baixa a Espanya i que és necessari un augment per disminuir el fracàs escolar.

Calero i Escardibul (2007) pretenen comparar les diferències entre assistir a un tipus de centre educatiu o a un altre, específicament si és públic o privat, sobre els resultats acadèmics dels alumnes. Al programa PISA-2003, de l'OCDE, afirmen que les diferències es decanten a favor del centre privat, no per la titularitat, però sí per variables referides als usuaris, als seus companys i al mateix centre.

Molt comú és el pensament social que la inversió que han de realitzar les famílies en l'educació dels fills garantirà el seu èxit acadèmic. Pareix lògic que fer una gran despesa en una escola privada suposa invertir en el millor entorn per als alumnes, i és que als centres privats podem trobar grups menys reduïts d'alumnes per classe i, potser, millors condicions a nivell d'infraestructures i recursos. Ulregui, Melo i Ramos (2007) feren un estudi on mesuraren l'impacte de diversos factors relacionats amb el rendiment acadèmic. La mostra constava de 4.542 col·legis públics i privats en el 2002. Els resultats mostraren que les variables relacionades amb la infraestructura de l'escola i l'entorn socioeconòmic dels estudiants impacta de forma positiva i rellevant amb els resultats acadèmics.

Per la seva part, Pares i Paredes (2009) varen fer un estudi en la població xilena referent a la vinculació de la despesa pública sobre els estudiants de diferents municipis, ja que, tal com diuen els autors, les despeses per estudiant surten dels impostos damunt les propietats. Per tant, entenem que les capacitats econòmiques dels veïnats del municipis repercuteixen en la qualitat dels centres. No obstant això, en aquest estudi queda reflectit que el canvi de professors pels continus despatxos produïts tenen una influència rellevant pel que fa al fracàs escolar. Per altra banda, les diferències en el rendiment atribuïbles a la gestió dels recursos als centres dupliquen els resultats anteriors,

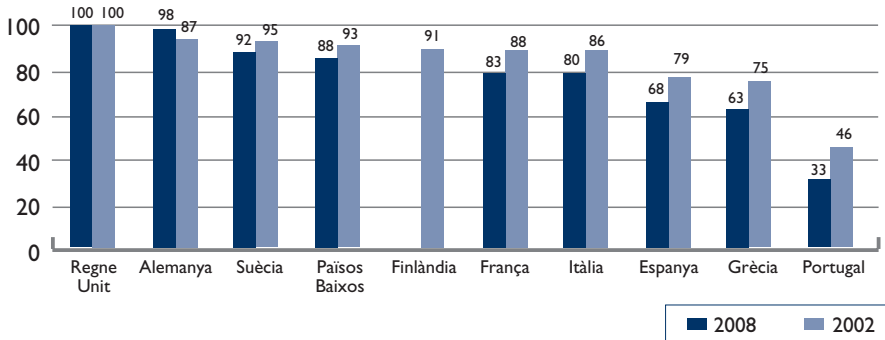
donant el doble de pes a la inversió en la despesa i a la iniciativa de la jornada escolar completa, cosa que incrementa la despesa, per tenir més hores de classe. Com més despesa, més hores lectives i, per tant, més èxit acadèmic.

Hanusheck i Woessman (2010) expliquen els avantatges dels estudis que comparen països vers els estudis nacionals. És una forma de veure la variació institucional, si el resultat és específic d'aquell país o més general, com a manera de comprovar si els efectes són sistemàticament heterogenis en qualsevol context, etc. També podem trobar desavantatges en aquest tipus d'estudis, com el nombre limitat d'observacions als països, el caràcter transversal de les dades disponibles i el possible biaix de factors no observats, com la cultura. Pretenen revisar la literatura econòmica respecte a les diferències internacionals en l'assoliment acadèmic. Les mesures quantitatives mostren poc impacte, en canvi el que realment mostra significació és l'estructura institucional i la qualitat de l'ensenyament. Les variacions en les habilitats mesurades amb tests internacionals estan relacionades amb els resultats individuals del mercat de treball i, potser més important, amb les variacions entre països respecte del creixement econòmic.

És interessant com contínuament parlem de despesa, quan realment hauríem d'estar parlant d'inversió. Hanushek (2011) dona informació sobre l'efectivitat dels professors i l'impacte econòmic que tenen els elevats resultats acadèmics. Primer comença amb la relació entre la qualitat del docent i l'assoliment acadèmic, i això estableix la base per considerar la demanda de professorat en què la seva qualitat pugui crear un impacte en els resultats econòmics. Una desviació estàndard d'un professor per damunt de l'efectivitat mitjana anual genera guanys marginals de més de 400.000 \$ en valor present de guanys futurs, amb una mida mitjana de 20 a classe, de forma proporcional amb classes majors.

A Espanya augmenta, de cada vegada més, el nombre d'escoles concertades, tal com afirmen Fernández i Muñiz (2012), ja que pareix que la demanda d'aquest tipus de centres també està incrementant en detriment de l'escolarització merament pública. Aquest fet crea segmentació social, perquè anar a un centre privat o públic en gran mesura depèn de les condicions socioeconòmiques de les famílies. No és tant ja per la qualitat de l'educació a un tipus de centre o a un altre, sinó que ja ens referim a una qüestió de relacions socials al mateix estatus econòmic i cultural. Per la qual cosa, moltes diferències, més que per recursos econòmics, es poden donar per l'homogeneïtat dels centres privats que facilita la tasca, però que realment crea segmentacions a la societat.

No obtenir el títol de graduat a ESO, a Espanya, es considera un fracàs escolar i comporta dificultats per seguir estudiant. En canvi, altres sistemes europeus no funcionen de la mateixa forma. Pérez i Morales (2012) utilitzen aquests gràfics en el seu estudi. Com es pot veure al gràfic 1, Espanya, entre 2002 i 2008, es manté com el tercer país per davall en percentatge de població que aconsegueix acabar la primera etapa d'educació secundària, amb Grècia i Portugal per darrere. Encara que de 2002 a 2008 augmenti, se segueix mantenint en la tercera posició. També cal comentar que hi ha grans diferències a l'hora de com completen a cada país l'educació secundària, que es reflecteix en els percentatges i els resultats tan dispers. Això podria explicar els elevats valors del Regne Unit, Finlàndia i França.

GRÀFIC 1: PERCENTATGE DE LA POBLACIÓ DE 25 A 64 ANYS QUE ALMENYS HA ACONSEGUIT EL NIVELL DE LA PRIMETA ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (CINE 2). (ANY 2002 I 2008)

Font: Education at a Glance (2004 i 2010). Extret de Pérez i Morales (2012).

Per altra banda, resulta curiós que quan comparem les proves objectives com les de l'informe PISA (2009) Espanya i Portugal presenten resultats molt propers a la mitjana. Els països més potents quant a sistemes educatius (Finlàndia, Països Baixos i Alemanya) també compareixen i amb percentatges baixos, amb puntuacions inferiors a 2. Així i tot, Espanya, tenint resultats alts en fracàs escolar en la comparativa internacional, compta amb qualificacions superiors respecte a molts de països en els resultats de PISA. Això ocorre per la no possibilitat de seguir estudiant sense l'ESO i perquè l'abandonament educatiu és major. En qualsevol cas, s'ha de remarcar que aquestes dades pertanyen a una població molt àmplia i heterogènia (entre 25 i 64 anys) i que, en el cas espanyol, la situació ha millorat notablement els darrers anys, sobretot en la franja dels 25-34 anys, tal com senyala el darrer informe de l'OCDE, Education at a Glance 2011-13.

Al gràfic 2, observam que el percentatge d'alumnes que acaben sense obtenir el títol va disminuint, així com també s'ha reduït l'abandonament escolar de forma primerenca. En canvi, les diferències entre comunitats autònomes són més marcades. Potser per com d'atractiu resulta el sector turístic a les comunitats autònomes en què aquest sector està més present, però no és un únic factor per considerar, ja que en aquests llocs el fracàs comença a primària (Morales, 2011). Tots han millorat de forma similar, menys Cantàbria i el País Basc que han millorat de forma més significativa.

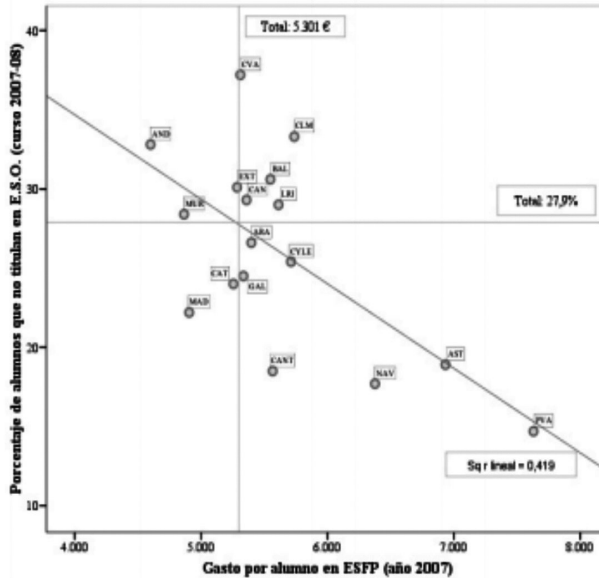
QUADRE 1. PERCENTATGE D'ALUMNES QUE ACABEN L'ESO SENSE OBTENIR UN TÍTOL

Comunitats Autònomes	Curs 2001-2002	Curs 2006-2007	Curs 2007-2008	% Δ 2001-2008	% Δ 2007-2008
Andalusia	32,3	34,2	32,8	1,6	-4,0
Aragó	24,5	26,7	26,6	8,8	-0,1
Astúries (Principat d')	18,9	15,7	18,9	0,0	20,4
Balears (Illes)	30,0	34,7	30,6	2,2	-11,6
Canàries	30,0	27,8	29,3	-2,2	5,5

Comunitats Autònomes	Curs 2001-2002	Curs 2006-2007	Curs 2007-2008	% Δ 2001-2008	% Δ 2007-2008
Cantàbria	23,5	19,8	18,5	-21,1	-6,4
Castella i Lleó	23,5	25,7	25,4	8,3	-1,1
Castella-la Manxa	31,2	33,1	33,3	6,5	0,5
Catalunya	22,9	23,2	24,0	5,0	3,4
Comunitat Valenciana	29,0	35,3	37,2	28,2	5,1
Extremadura	32,4	34,6	30,1	-7,2	-13,0
Galícia	24,9	27,2	24,5	-1,5	-9,9
Madrid (Comunitat de)	23,8	24,8	22,2	-6,9	-10,6
Múrcia (Regió de)	30,4	30,2	28,4	-6,6	-5,9
Navarra (Comunitat Foral de)	14,6	17,8	17,7	21,0	-0,4
País Basc	19,2	15,7	14,7	-23,2	-6,1
Rioja (La)	29,4	28,0	29,0	-1,6	3,3
ESPANYA	27,0	28,6	27,9	3,3	-2,4
Mínim	14,6	15,7	14,7	-23,2	-13,0
	(NAV)	(AST/PVA)	(PVA)	(PVA)	(EXT)
Màxim	32,4	35,3	37,2	28,2	20,4
	(EXT)	(CVA)	(CVA)	(CVA)	(AST)

Font: Les xifres de l'Educació a Espanya. ME (diversos anys). Extret de Pérez i Morales (2012).

Des del nostre punt de vista inicial, cal esperar que les comunitats autònomes amb més despesa per estudiant obtinguin millors resultats acadèmics i, tal com senyala el gràfic 3, les correlacions entre la despesa educativa i el fracàs escolar són negatives, fortes i altament significatives. Així, les comunitats amb major inversió dedicada a l'educació per alumne tenen un nombre més gran d'alumnes que acaben ESO. Si posam atenció a les diferències en despesa segons els nivells educatius, el més significatiu el trobam a la relació en la despesa als alumnes d'ESO, batxillerat i formació professional. Això no obstant, la correlació entre la despesa per alumne en EIP (educació infantil i primària) també és forta, altament significativa i negativa, encara que s'han utilitzat dades del curs 2000-01, fet que queda justificat ja que els alumnes que varen acabar ESO el 2007-08 cursaven primària al curs 2000-01. Amb aquesta dada de despesa podem considerar que el fracàs escolar pot començar a edats primerenques, per la qual cosa la despesa als cursos d'EIP també afavoreix el decrement de fracàs escolar. A més, el gràfic 3 mostra que com més gran és la inversió per alumne, menor és el percentatge d'alumnes no titulats a ESO. La Comunitat Valenciana, Castella-la Manxa i Balears són les que presenten major índex de fracàs escolar en relació amb la despesa pública per alumne a ESO. Cantàbria, Madrid, Catalunya i Navarra també estan enfora de la recta, els correspondria tenir més fracàs escolar, per ser les inversions per alumne més baixes, de manera que podem afirmar que en el fracàs escolar intervenen altres variables de tipus econòmic, educatiu i sociocultural.

GRÀFIC 2. PERCENTATGE DE NO TITULATS A ESO VERSUS DESPESA PER ALUMNE EN ES (€)

Font: extret de Pérez i Morales (2012).

Woessmann (2016) al seu estudi comenta que l'evidència que troba va en direcció de diferències en despeses i a la mida de la classe, que juguen un paper limitat a l'hora d'explicar les diferències en resultats acadèmics en països diferents. Els factors que varen trobar que afectaven de forma més significativa són la qualitat dels docents i el temps d'ensenyament. De manera que, el que suggereix, és més la gestió dels recursos i no la quantitat d'aquests. De forma conseqüent, les diferències en les estructures institucionals, en l'àmbit internacional, dels sistemes escolars com exàmens externs, autonomia de l'escola, competència privada i el seguiment, són variables importants en els resultats acadèmics.

Finalment, cal destacar Hong i Zimmer (2016), que expliquen com hi ha suport internacional sobre fer més despesa en educació pública, encara que hi ha un gran debat en la comunitat científica. Per extreure resultats, examinen l'impacte causal de la despesa en capital en les taxes de competència del districte escolar a Michigan usant els resultats electorals del referèndum. Els seus resultats evidencien que la despesa pot produir efectes positius en els nivells de competència dels estudiants.

3. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

Part del debat és una falta de coneixement causal dels impactes de les despeses en els resultats dels estudiants. Atès que molts d'estudis conclouen que la despesa econòmica no està relacionada amb els resultats acadèmics i alguns altres que sí, no ho podem considerar com un factor determinant.

Està clar que destinar una partida pressupostària suficient per procurar els recursos necessaris és important, però suposam que a partir d'aquí ja entra la gestió dels recursos com a factor més important. De manera que els centres, partint dels recursos dels quals disposen, haurien d'intentar gestionar-los de la millor forma possible, perquè gràcies a una bona gestió els alumnes se'n poden veure molt beneficiats.

Sobre les diferències entre les escoles públiques i privades, sí que se'n troben. A pesar que és veritat que els recursos econòmics són diferents, atès que les privades en disposen de més, també la diferència es pot deure a altres factors, com l'heterogeneïtat que hi ha en l'alumnat d'aquest tipus d'escoles, que en facilita la tasca.

De manera que, a part de tenir en compte altres factors, el que ens ocupa és l'econòmic. Sobre aquest el que podem fer és establir la millor forma de gestionar-lo, encara que per tenir recursos es necessita una partida pressupostària suficient; per molt que aquesta sigui elevada, si no es gestiona de manera adequada, no es veu reflectit en els resultats acadèmics. Els professionals tenen una important tasca en aquest sentit, ja que són els principals responsables de fer-ne una bona gestió.

Després de dur a terme aquesta recerca sistemàtica i de revisar tots els documents triats, podem dir que ens hem acostat als nostres objectius inicials, encara que també en queden d'altres per indagar.

Com caldria esperar al començament de la recerca, són molts els estudis que contrasten la hipòtesi que com més gran és la despesa pública per alumne, millors resultats acadèmics trobam, tant en l'àmbit regional com en l'àmbit estatal. Dit això, és imprescindible comentar que hi ha altres estudis, també nombrosos, que donen llum a propostes alternatives; això és, que la quantitat de la despesa per estudiant no implica necessàriament l'èxit acadèmic, cosa que tampoc és discordant amb el discurs inicial d'aquest escrit.

És una realitat que l'educació necessita recursos per poder dur a terme bé les funcions encomanades a qualsevol comunitat. No obstant això, hi ha variables que poden suposar un impediment al bon funcionament d'un sistema educatiu ben finançat. Deixant de banda les situacions personals de cada alumne (les quals també poden ser analitzades), la quantiosa despesa per alumne que es pugui realitzar ha d'anar inseparablement acompanyada d'una bona gestió i de bones intencions per part dels membres de cada comunitat educativa. Sense professors implicats en l'ensenyament o sense una despesa ben invertida en els recursos necessaris, la despesa per alumne no garanteix cap avanç encaminat a l'èxit acadèmic.

Dit això, la despesa és un punt molt fort a l'hora de potenciar un bon sistema educatiu, però una bona gestió d'aquesta suposa mantenir un professorat ben format, unes infraestructures accessibles a tots els estudiants i la possibilitat d'accés a la formació de tota la joventut.

En aquest punt, ens trobam amb la necessitat de continuar cercant respostes, quant a saber com es divideix la despesa segons els objectius marcats; és a dir, si existeix una xifra de despesa per estudiant òptima. Probablement la significació de la inversió pública sobre el rendiment acadèmic de

l'alumnat sigui un factor significatiu fins que s'arriba a un determinat llindar, que vendria a marcar el límit de l'eficiència. Potser no es tracti només d'una qüestió de quantitat monetària, sinó del seu ús, tant en l'àmbit públic com en el privat dins de l'ensenyança, però per tenir els recursos suficients a tots els nivells sempre és necessari destinar una partida pressupostària suficient.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Calero, J.; Escardíbul, J. O. (2007). «Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003». *Hacienda pública española*, 183 (4), 33-66.

Calero, J.; Escardíbul, J. O. (2007). «Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003». *Hacienda pública española*, 183 (4), 33-66.

FEDEA (2012). «Manifiesto para mejorar el rendimiento del sector educativo en España», disponible a: <http://www.fedea.net/educacion/manifiesto_educacion_2012_print_def.pdf>

Fernández, R.; Muñiz, M. (2012). «Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso». *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.

García, J. S. M. (2007). «Fracaso escolar, clase social y política educativa». *El Viejo Topo*, 238, 45-49.

Hanushek, E. (1989). «The impact of differential expenditures on school performance». *Educational Research*, 18, 45-51.

Hanushek, E.; Rivkin, S.; Taylor, L. (1996). «Aggregation and the estimated effects of school resources». *The Review of Economics and Statistics*, 78, 611-627.

Hanushek, E. A.; Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement* (No. w15949). National Bureau of Economic Research.

Hanushek, E. A. (2011). «The economic value of higher teacher quality». *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479.

Heinesen, E.; Graversen, B. K. (2005). «The effect of school resources on educational attainment: Evidence from Denmark». *Bulletin of Economic Research*, 57 (2), 109-143.

Hong, K.; Zimmer, R. (2016). «Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement?». *Economics of Education Review*.

Iregui, A. M.; Melo, L.; Ramos, J. (2007). «Análisis de eficiencia de la educación en Colombia». *Revista de Economía del Rosario*, 10 (1), 21.

Mina, A. (2004). *Factores asociados al logro educativo a nivel municipal*. Documento CEDE 2004-15. Universidad de los Andes: Bogotá.

Morales, S. (2011). *La descentralización de la educación no universitaria en España: efectos sobre la convergencia regional desde la perspectiva del gasto público*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Madrid.

Paredes, R. D.; Paredes, V. (2009). «Chile: rendimiento académico y gestión de la educación en un contexto de rigidez laboral». *Revista de la CEPAL*, 99, 119-131.

Peréz, C.; Morales, S. (2012). «El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas». *Revista de estudios regionales*, 94, 39-70.

Singh, A. (2015). *Learning more with every year: School year productivity and international learning divergence*. University of Oxford, Mimeo. Disponible a: <<http://www.cesifogroup.de/de/ifoHome/events/Archive/conferences/2015/09/2015-09-11-ee15-Hanushek/Programme.html>>

Woessmann, L. (2003). «Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), 117-170.

Woessmann, L. (2016). «The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement». *The Journal of Economic Perspectives*, 30 (3), 3-31.

**VI. EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ:
ELS CAMPS
D'APRENTATGE**

Realitat augmentada i descoberta de l'entorn als Camps d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó

Gabriel Cabot

Antoni Roselló

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer les aportacions i potencialitats que ens ofereix la realitat augmentada (RA) als Camps d'Aprenentatge. Es descriu l'àmbit contextual de referència i després s'explica i es fa l'anàlisi d'una sèrie d'experiències que s'han implementat de forma experimental aquest curs (2016-2017) als Camps d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó relacionades amb la RA aplicada a la descoberta del patrimoni natural i cultural de la serra de Tramuntana.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer las aportaciones y potencialidades que nos ofrece la realidad aumentada (RA) en los Camps d'Aprenentatge. Se describe el ámbito contextual de referencia para posteriormente explicar y analizar una serie de experiencias que se han implementado este curso escolar (2016-2017) en los Camps d'Aprenentatge de Orient y Binifaldó relacionadas con la RA aplicada al descubrimiento del patrimonio natural y cultural de la Serra de Tramuntana.

I. INTRODUCCIÓ

Els Camps d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó reben la visita d'alumnes que, massa sovint, ens sorprenen amb demandes o preguntes com: "avui veurem esquiroles?", "hi ha llops a l'alzinar?"..., preguntes que denoten, per una banda, l'interès per la fauna i, per l'altra, un desconeixement i una desconexió important dels alumnes del seu entorn natural més proper. Investigadors del Grup d'Ecologia de Poblacions de l'IMEDEA (CSIC-UIB) mitjançant estudis científics han confirmat les nostres sospites: els adolescents de Mallorca coneixen molt més els vertebrats exòtics que les espècies de vertebrats locals comunes o en perill d'extinció i alerten que "el coneixement és essencial en conservació. El que indiquen els resultats podria suposar un greu problema per a la conservació del patrimoni natural local" (Genovart et al., 2013, p. 481). A més, una de les causes que apunta l'estudi és la manca de material didàctic específic de ciències naturals adaptat a les nostres particularitats locals i l'abús d'espècies exòtiques en l'elaboració de materials didàctics d'altres assignatures (per exemple, per ensenyar a llegir molts llibres de text fan servir animals exòtics, en comptes d'animals locals, és a dir, ensenyen la E d'elefant en comptes de la E d'erició; la F de foca en comptes de la F de ferreret, etc.). La constatació d'aquesta realitat, l'aparició de jocs com Pokemon Go i la dificultat de poder veure els animals salvatges al seu entorn natural ens va esperonar a aprofitar les possibilitats que ens ofereixen les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) i crear activitats fonamentades en la realitat augmentada (RA).

La RA ens permet visualitzar aquests animals sense renunciar a l'entorn on desenvolupam la nostra tasca pedagògica: l'alzinar de la serra de Tramuntana. Seguint un itinerari per l'alzinar, els alumnes han d'explorar amb un dispositiu mòbil (tauleta o mòbil) l'entorn natural per trobar els animals virtuals de la fauna local que volem difondre. D'aquesta manera, s'incentiva l'alumnat a explorar l'entorn i relacionar millor l'animal amb el seu hàbitat i, per tant, generar un aprenentatge més

significatiu. Un altre aspecte a tenir en compte és que la gammificació d'aquesta activitat ha permès que la implicació i la motivació per conèixer la fauna autòctona hagi augmentat considerablement entre els alumnes que ens visiten. Som conscients que es tracta d'un inici en l'enorme ventall de possibilitats que ens proporciona als docents de les Illes Balears la RA per fomentar la descoberta de l'entorn entre els nostres alumnes.

2. CONTEXTUALITZACIÓ: QUI SOM, QUÈ FEM I COM?

Els **Camps d'Aprenentatge (CdA)** són centres educatius que depenen de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Universitat. Ofereixen a tots els alumnes dels centres docents de les Illes Balears la possibilitat de desenvolupar aspectes del currículum escolar mitjançant l'observació, l'experimentació i el treball de camp en un medi singular de les Illes Balears, natural o cultural, i es fa molta atenció als continguts de l'educació ambiental. En conseqüència, els docents encarregats dels Camps d'Aprenentatge hem d'adaptar les diferents activitats que es proposen per complementar i, sobretot, vivenciar els coneixements que han assimilat a l'aula en un entorn real. Per això, cal esmentar la importància de combinar el treball conjunt, cooperatiu i coherent entre els camps d'aprenentatge i els docents.

Actualment els camps d'aprenentatge que ofereixen activitats són els següents: Son Ferriol (Palma), Orient (Bunyola), es Palmer (Campos), Binifaldó (Escorca), es Pinaret (Ciutadella), Far de Cavalleria (es Mercadal), sa Cala (Eivissa) i Formentera (Formentera).

En concret, el CdA d'Orient i Binifaldó ofereix un ampli ventall d'activitats relacionades amb el descobriment de l'entorn natural i cultural mitjançant la realització d'una sèrie d'itineraris educatius guiats i dinamitzats per aquests entorns singulars de la serra de Tramuntana amb la finalitat educativa de "proporcionar a l'alumne els coneixements, eines i valors per descobrir i integrar-se a l'entorn proper, per aprendre a habitar-lo, respectar-lo, conservar-lo, millorar-lo i, sobretot, estimar-lo" (Calviño i Sampol a Alorda, Bellver i Mora, 2011, p. 90).

El Camp d'Aprenentatge d'Orient està situat al llogaret d'Orient que pertany al municipi de Bunyola (Mallorca). Aquesta vall està ubicada a la serra de Tramuntana i està envoltada de muntanyes amb altituds compreses entre els 600 i 1.000 metres. Cal esmentar el torrent des Freu, que recull les aigües de gran part de la vall. La vegetació característica és l'alzinar. També trobam oliverar a peu de muntanya, arbres fruiters (pomeres i cirerers) a la vall i diferents farratges per a la ramaderia a les planes.

Les instal·lacions del CdA d'Orient i Binifaldó consten d'una oficina al centre CEE de Son Ferriol i un refugi al llogaret d'Orient, al número 3 del carrer de la Creu. L'edifici consta de dues plantes. La planta baixa disposa d'una sala d'ús múltiple i menjador, cuina i banys amb dutxes. A la planta superior hi ha tres dormitoris per a 32 persones i un bany.

Els destinataris dels Camps d'Aprenentatge de les Illes Balears des de fa més de trenta anys són tots els alumnes dels centres educatius de les Illes Balears. Per fer accessibles i atractius

els valors naturals i culturals de la serra de Tramuntana vàrem decidir que el disseny de l'estada al camp d'aprenentatge necessàriament ha de tenir en compte una adequació dels materials, els ritmes i les metodologies en funció de les singularitats dels alumnes, el nivell educatiu i les necessitats educatives. En conseqüència, hem de ser prou flexibles per triar en cada moment i grup la metodologia més adient. Els criteris que han d'orientar la manera de fer i les estratègies didàctiques que hem d'emprar són: organitzar activitats que utilitzin diferents estratègies de **participació** que s'adaptin a diferents realitats i grups, promoguin l'aprenentatge **cooperatiu** i seqüencial, treballin **emocions** (formació integral: raó i emocions), facilitin el **pensament crític**, provoquin la construcció teòrica a partir de la **pràctica** i, sobretot, que estiguin **orientades a l'acció**.

Hi ha molts mètodes d'aprenentatge: experimental, resolució de problemes, anàlisi de casos... No existeix el mètode ideal. El que importa és triar el mètode que millor s'adapta a les característiques del grup-classe, l'entorn i els objectius que ens hem proposat. De totes maneres, el context que ens proporciona el bosc i el fet de fer feina en un medi obert ens permeten prioritzar una sèrie de metodologies com:

- **Mètode experiencial**, que fa incidència especialment en la participació activa en què predomina l'aventura i el misteri consistent en el desig de descobrir el que és desconegut.
- **Mètode científic**, per trobar una explicació raonada a problemes pràctics. Practicar el mètode científic de feina, prenent com a punt de partida problemes senzills i fàcilment observables.
- **Aprenentatge servei**. Es tracta d'una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat. Els participants es formen treballant en necessitats reals del seu entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Els alumnes, alhora que ofereixen un servei comunitari, aprenen a ser ciutadans i a desenvolupar el compromís cívic.
- **BYOD** (*bring your own device*) és una metodologia fonamentada en l'ús dels dispositius mòbils dels alumnes per descobrir l'entorn. Un mòbil és: brúixola, navegador, lupa, clau dicotòmica, enciclopèdia, càmera, etc. Es tracta d'una opció molt motivadora per als alumnes més grans i una oportunitat per educar en l'ús dels dispositius mòbils.

3. LESTAC I EL CAMP D'APRENTATGE D'ORIENT I BINIFALDÓ

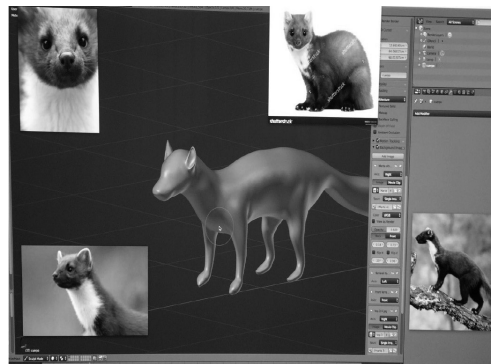
Un dels principals objectius del CdA és proporcionar activitats i recursos perquè els alumnes que ens visiten puguin descobrir de forma participativa i tan autònoma com sigui possible els valors naturals i patrimonials de la serra de Tramuntana. Els Camps d'Aprenentatge són vius, estan en transformació contínua i adapten els continguts i metodologies a les necessitats dels centres educatius que ens visiten. Les activitats formatives que s'hi duen a terme han hagut d'evolucionar de la mateixa manera que passa amb la societat.

Al Camp d'Aprenentatge hem començat a desenvolupar una metodologia fonamentada en l'ús dels dispositius mòbils, com ara tauletes o mòbils intel·ligents. En el cas dels alumnes d'ESO hem prioritzat l'ús dels seus propis mòbils amb les aplicacions necessàries perquè els alumnes puguin explorar l'entorn i, fins i tot, generar continguts i coneixements que després poden ser útils per a diferents organismes i institucions. Tasques com geolocalitzar elements etnològics, avaluar l'impacte dels banyarriquers, quadern de camp, avaluar l'accessibilitat dels itineraris proposats... es poden dur a terme amb les aplicacions adients instal·lades al mòbil.

3.1. La Realitat Augmentada

La realitat augmentada (RA) és un recurs tecnològic que afegeix informació virtual a un context real i crea una realitat mixta en temps real. Aquesta és la principal diferència amb la realitat virtual, ja que no substitueix el context real, sinó que el complementa amb informació virtual que apareix superposada a la pantalla quan enfocam amb la càmera del mòbil el marcador que l'activa. Conscients que no podíem renunciar a l'entorn que ens envolta (l'alzinar) vàrem trobar la solució en la RA. La realitat augmentada ens permet fomentar la descoberta activa de l'entorn per part de l'alumne i afegir de forma virtual la fauna local.

El concepte de realitat augmentada ja era utilitzat al segle passat per diferents investigadors i científics que la utilitzaven per a la seva feina. Però no fou fins als anys noranta que Tom Caudell, investigador de Boeing, li va donar el nom. La realitat augmentada ens permet combinar elements de l'entorn real amb altres de virtuals. Aquest procés es porta a terme a través dels dispositius mòbils i diferents aplicacions que ja podem trobar fins i tot de manera gratuïta. D'aquesta forma, es pot afegir informació visual a la realitat i això ens permet enriquir el canal de comunicació amb l'alumnat.



Imatges del resultat i procés d'elaboració. Font: Elaboració pròpia

3.1.1. Aplicacions mòbils (app) de realitat augmentada

Per triar l'aplicació que ens pot ser més útil ens vàrem fixar una sèrie de criteris perquè desenvolupem la nostra tasca didàctica en medi obert mitjançant itineraris per alzinar de muntanya i això comporta una sèrie de limitacions, sobretot de connectivitat a Internet. Criteris:

- aplicacions que es puguin fer servir en dispositius mòbils,
- prioritització d'aplicacions que puguin funcionar fora de línia, és a dir, sense connexió a Internet,
- aplicacions fàcils d'usar i gratuïtes.

Seguint aquests criteris hem seleccionat aquestes dues aplicacions:

- **Aurasma.** Va ser de les primeres aplicacions que vàrem fer servir i destaca per la facilitat d'ús i de crear escenaris de RA des del mòbil fent servir com a marques (elements activadors de la informació virtual) elements presents en l'entorn. La càmera del mòbil, o la tauleta, identifica els objectes que té davant, que funcionen com a marques, i els relaciona amb la informació virtual. Inconvenients: per funcionar necessita connexió a Internet. Avantatges: facilitat per crear escenaris de RA des del mòbil i per compartir-los, ja que s'hi pot crear un canal (*channel*) que emmagatzema totes les teves *auras* (escenaris de RA).
- **Augment.** Aquesta aplicació ofereix les mateixes prestacions que Aurasma amb un avantatge: en el nostre cas és molt important el fet que l'aplicació funciona fora de línia i permet crear escenes des del dispositiu mòbil i, fins i tot, seleccionar l'objecte virtual per fer possible la visualització i la manipulació de l'objecte des de diversos angles. Inconvenients: s'han d'introduir els elements virtuals des de la pàgina web de l'aplicació i no permet compartir els escenaris que es creen des dels dispositius mòbils.

Aquestes són les aplicacions que fem servir, però segur que hi ha moltes altres aplicacions de realitat augmentada que poden ser útils, ja que és una tecnologia en contínua expansió i actualització.

3.1.2. Informació virtual

Aquesta informació virtual que s'afegeix a l'entorn real pot ser de naturalesa diversa: una fotografia, una animació en 3D, un vídeo, informació sonora, text escrit, una narració oral... D'entre totes, la informació virtual que proporciona més realisme són els objectes en 3D, ja que són fàcilment integrables a l'entorn, es poden animar i s'hi poden afegir sons. A més, l'alumne pot observar i manipular la imatge des de diferents angles i explorar en més detall aspectes de l'anatomia dels animals, la qual cosa no es pot fer amb una imatge plana. Desgraciadament, la fauna local té molt poca presència a les galeries d'imatges en 3D disponibles a Internet i, en el cas de les espècies endèmiques, és nul·la. Per això, vàrem comptar amb la col·laboració d'Adrià Pujol, dissenyador en 3D en formació d'una escola de disseny gràfic de Palma, anomenada CEF Escuela de Imagen y Sonido que, amb l'assessorament del Dr. Pinya, professor del Departament de Biologia de la UIB, ha elaborat i animat imatges en 3D de la fauna local autòctona i endèmica. D'aquesta manera, hem començat una tasca genuïna i important en la difusió i creació d'una biblioteca d'imatges en 3D d'espècies autòctones i endèmiques de la serra de Tramuntana que ens permetrà augmentar de forma considerable la qualitat de les activitats de realitat augmentada disponibles per a tota la comunitat educativa.

3.2. Dispositius mòbils i metodologia Byod

Un dels principals problemes és la necessitat de dispositius mòbils per poder treballar amb realitat augmentada a la muntanya. Una de les opcions, però la més costosa econòmicament, és comprar tauletes. Però aprofitant el fet que actualment la majoria d'alumnes d'ESO tenen mòbil i que en les sortides escolars dels instituts les deixen portar, hem implementat la metodologia BYOD al Camp d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó.

Al Camp d'Aprenentatge entenem que el mòbil ha esdevingut un recurs educatiu i comunicatiu que s'ha d'integrar a l'aula. Volem intentar transmetre les competències que volem desenvolupar a l'alumnat des del seu llenguatge i recursos més propers i quotidians però, sobretot, educar en l'ús del mòbil.

Actualment els joves viuen "amb" el mòbil i en alguns casos extrems "per a" el mòbil. Aquest aparell de butxaca ha esdevingut el mediador entre aquestes persones que estan configurant la seva personalitat, el món i les persones que les envolten. És per això que des de l'educació no podem girar l'esquena a una tecnologia que està canviant de forma tan profunda la manera com ens relacionam i interactuam amb el que ens envolta i amb qui ens envolta.

Com a docents hem d'educar en el seu ús i als CdA això es pot fer. Ha de ser un treball de col·laboració entre el centre que ens visita i els CdA. S'han de respectar les normes d'ús que en regeixen la presència al centre i de les quals ens hem d'apropiar al camp d'aprenentatge. Als centres educatius es produeix un debat sobre la presència dels mòbils a l'aula. Encara que el que és segur és que el mòbil ha vingut per quedar-se. Quantes vegades en els claustres s'ha parlat de la necessitat de regular l'ús del mòbil no només pel que fa als alumnes sinó moltes vegades també pel que fa al professorat en horari lectiu? En resum, sembla que ens molesta que se'n faci ús però alhora no podem viure sense. Alguns dels punts a favor que implica l'ús dels dispositius mòbils són:

- La portabilitat. En el cas dels mòbils, caben en una butxaca.
- La majoria d'estudiants disposen de dispositiu mòbil.
- Podem trobar una aplicació per a quasi tot. En una sortida en medi obert es pot convertir en un bon quadern de camp per fer un treball de camp. Permet accedir a una font inesgotable i en continu creixement d'aplicacions i recursos per crear coneixement.
- Cada vegada són més potents i útils i hi ha models amb un rendiment extraordinari.
- Els estudiants d'avui en dia ja han crescut en un món totalment digital. No recorden o no saben/entenen veure un món sense aquests dispositius.
- Aprendre a fer un bon ús de les tecnologies.
- Augmenta la motivació i la participació de l'alumnat en les tasques proposades.

En resum, no podem girar l'esquena al mòbil i per extensió a les TAC en el sistema educatiu. Segons Ballester (2016) al diari *Ara Balears*, "hem d'apostar per un model pedagògic que ensenyi a créixer la societat envoltada de tecnologies. L'objectiu? Treure'n tot el profit i fer que la balança dels efectes positius i negatius es decanti a la banda dels avantatges. En efecte, fer pedagogia", és a dir, que "no és un bon camí prohibir-ne l'ús en lloc d'assumir el repte."

En el nostre cas, la **metodologia BYOD**, *bring your own device*, o el que és el mateix "porta el teu dispositiu", és la més adient. Consisteix a deixar que l'alumnat porti els seus dispositius (mòbil, tauleta, portàtil) per fer-ne ús. Hem de tenir en compte que als instituts la major part de l'alumnat ja disposa de mòbil. Cal destacar que aquesta manera de funcionar, primerament, es va aplicar a l'empresa privada i, després, va passar a l'educació.

En certa manera, això és bo per als centres educatius, ja que, d'aquesta manera, es poden estalviar doblers en la renovació d'equipaments i centrar els recursos en altres temes. Avantatges d'aquesta metodologia:

- Els alumnes coneixen bé com funciona el seu dispositiu i a l'hora d'utilitzar les aplicacions recomanades, si hi ha algun problema, ràpidament poden resoldre la situació.
- Són els primers interessats a mantenir en bon estat el seu aparell.
- Per als alumnes fer servir el seu propi mòbil per descobrir l'entorn és molt motivador.
- Afavoreix la transferència de les competències, recursos i coneixements (app, navegadors...) a la vida quotidiana dels alumnes.
- Totes les aplicacions que empram són gratuïtes i la majoria funcionen fora de línia. En el nostre cas, és important, ja que la nostra tasca es fa en medi obert i de vegades la connectivitat és baixa o nul·la.
- No depenem de l'economia del centre per implementar-la. Els alumnes porten el seu dispositiu. Fins i tot, no és necessari que tots en tinguin, ja que sovint es fa un treball col·laboratiu i no és necessari que tots els membres del grup el duguin.

4. EXPERIÈNCIA PRÀCTICA

Totes les activitats que es fan als CdA d'Orient i Binifaldó estan englobades dins algun dels itineraris que se segueixen. El treball que es fa en aquests itineraris és totalment interdisciplinari i en funció del que vol que es treballi el centre que ens visita, biologia, geografia, història... Com ja hem explicat, el problema el teníem en el moment en què es desitjava veure fauna. Per veure insectes i ocells no hi ha gaire problema, però sí per veure els petits mamífers que habiten la serra.

La nostra proposta és que els alumnes que fan un itinerari per Orient o Binifaldó arribin a determinats llocs del bosc on, amb l'ajuda d'un dispositiu mòbil, hauran d'explorar l'entorn per localitzar un animal de la fauna local que prèviament hauré introduït de forma digital mitjançant la creació de marques amb elements (roques, arbres...) del mateix entorn, que, en ser detectades per la càmera del mòbil, s'activaran i se superposarà la imatge en 3D de l'animal a la pantalla. Així es generarà la realitat mixta o augmentada. El procés comença abans de la visita, ja que els alumnes han de venir del centre educatiu amb les aplicacions descarregades (Aurasma i Augment). Això permetrà no usar dades mòbils debades. Igualment hauran de tenir coneixements mínims de l'ús de les aplicacions. En aquest sentit, no passam gens de pena, ja que la joventut d'avui en dia se'n surt molt bé amb la utilització del mòbil i les diferents aplicacions. A més, tenim previst incloure activitats prèvies a la visita per entrenar-los en l'ús de les aplicacions mitjançant llibres híbrids o llibres RA, és a dir, llibres als quals s'afegeix una capa virtual que pot ser visualitzada mitjançant un telèfon intel·ligent.



Quan són al CdA se'n pot fer un petit repàs del funcionament i a partir d'aquí comença la caça de fauna autòctona. Arribats als llocs seleccionats per dur a terme l'activitat, els alumnes amb el seu telèfon mòbil comencen a cercar els diferents animals que han de trobar. Una vegada han trobat l'animal amb la mateixa aplicació, en fan una fotografia i la guarden a l'àlbum de fotografies del mòbil amb el nom de l'animal que pensen que han trobat. Per acabar, podem avaluar l'activitat visualitzant les fotografies dels animals que han trobat i comprovem si els han sabut identificar correctament. També podem avaluar la competència digital dels alumnes, és a dir, avaluar el grau d'autonomia i la capacitat d'utilitzar el programari.



Diferents imatges fetes amb el programari de la RA (Aurasma i Augment)

Font: Elaboració pròpia

5. CONCLUSIONS

En l'actualitat l'accés massiu de la població de totes les condicions socials i edats als dispositius mòbils (telèfons, telèfons intel·ligents, PDA, tauletes, llibres digitals...) amb una quantitat d'aplicacions, la majoria gratuïtes, que permeten fer un ventall de tasques molt diverses i extenses, juntament amb les creixents facilitat i velocitat amb què es pot accedir a Internet, ha permès una democratització de l'accés a la informació de la població en general i l'aparició d'un ventall de paradigmes educatius amb molt potencial. Aquest escenari permet que la **realitat augmentada (RA)** deixi de ser una tecnologia

relegada als experts i a l'oci i pugui esdevenir una eina educativa de primer ordre perquè pot proporcionar experiències d'aprenentatge més immersives i, en conseqüència, més significatives.

Per una altra banda, l'accés immediat a la informació en qualsevol lloc possibilita que qualsevol espai pugui esdevenir un escenari de formació i metodologies com la **BYOD** al Camp d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó han fet possible que, mitjançant la realitat augmentada, puguem implementar experiències d'aprenentatge contextualitzades i vivenciades, és a dir, en el seu entorn real (l'alzinar) i, en conseqüència, es produeixin aprenentatges més significatius i motivadors. La RA aporta noves formes d'interacció de l'alumne amb el món físic que l'envolta i els continguts d'aprenentatge. Al contrari de la realitat virtual, la RA es basa en la nostra realitat, i en facilita la comprensió. Combina la nostra realitat amb elements virtuals per tal que aquesta comprensió o adquisició de conceptes i coneixements sigui més completa i significativa, és a dir, contextualitza els continguts d'aprenentatge. El que fem és enriquir la percepció de l'entorn que no es pot veure, perquè ha desaparegut o perquè no ens és accessible en aquell moment, i n'afavorim la interpretació i el descobriment.

Aquest curs escolar hem començat amb la fauna local i endèmica però el potencial educatiu de la RA i la contínua expansió i actualització d'aquesta tecnologia ens fa ser optimistes. I en un futur pròxim, volem fer servir la realitat augmentada perquè els infants puguin veure com eren en el seu estat original elements etnològics de la serra de Tramuntana que podem trobar per la muntanya en mal estat de conservació. Podrem veure senceres i en funcionament infraestructures de pedra en sec que en l'estat actual, per manca de manteniment i ús, són pràcticament irreconeixibles, com forns de calç, forns de pedra, barraques de carboner... i altres elements etnològics desapareguts, com sitges. La realitat augmentada també ens permet fer reconstruccions virtuals d'edificacions prehistòriques (talaiots) i històriques (castells, murades...). A partir de la RA podem generar entorns immersius que ens permetran passejar entre les restes, veure el seu estat original en tres dimensions i accedir a informació que hi està relacionada in situ. Com podeu veure, el límit és en la nostra imaginació. A més, la **gammificació** d'aquesta activitat ens ha permès que l'autonomia i la motivació per conèixer la fauna autòctona hagin augmentat considerablement entre els alumnes que ens visiten. En el futur esperam poder seguir endavant amb el projecte ampliant l'alt potencial que aquesta eina tecnològica ofereix i pot aportar a l'educació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alorda, M. F., Bellver, C. i Mora, J. (2011). *25 anys. Camps d'aprenentatge de les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. DG d'Innovació i Form. del Professorat.

Ballester, L. (2 octubre 2016). Un adolescent de 14 anys és un consumidor de prostitució que no ho sap. Ara Balears. Recuperat de http://www.arabalears.cat/balears/adolescent-anys-consumidor-prostitucio-que_0_1661233960.html

Feliu, M., Pomar, A. i Vidal, A. (2011). *Fora de classe. Guia de criteris de qualitat per a les activitats d'educació ambiental*. Barcelona: SCEA, Societat Catalana d' Educació Ambiental.

García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. i Haywood, K. (2010). Informe Horizon: Edició Iberoamericana 2010. Austin, Texas: The New Media Consortium i la Universitat Oberta de Catalunya.

Genovart, M., Tavecchia, G., Enseñat, J. J., i Laiolo, P. (2013). Holding up a mirror to the society: Children recognize exotic species much more than local ones. *Biological Conservation*, 159, 484-489.

Currículum dels autors "Realitat augmentada i descoberta de l'entorn als Camps d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó"

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2017**

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017

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.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomant en Treball Social, doctor en Filosofia per la Universitat de les Illes Balears i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. 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). És autor, entre d'altres, de l'obra *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (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). Ha estat director de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

TOMEU BARCELÓ ROSSELLÓ

Vilafranca (Mallorca) 1961. Diplomant en Magisteri (Filologia) per la UIB i llicenciat en Filosofia per la UNED. Ha estat mestre, cap d'estudis i director de centres educatius, Focusing-Trainer i Certifying Coordinator pel International Focusing Institute, Coordinador Nacional de l'Instituto Español de Focusing, Especialista en Dinàmica de Grups pel Center for Studies of the Person de La Jolla, Califòrnia. Autor dels llibres *Centrar-se en les persones*, *Creixer en grup*, *Entre Persones* i *La Sabiduría Interior*. Coautor del llibre *Manual práctico del focusing de Gendlin*.

MARIA ANTÒNIA BERNAT NICOLAU

Llicenciada en filologia anglo-germànica per la universitat de Barcelona i postgraduada a la universitat de Glasgow. Ha desenvolupat la seva tasca docent com a professora d'anglès a diferents centres de secundària, a l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma i a la de Calvià, de la qual és la directora des de la creació d'aquest centre al 2005.

GABRIEL CABOT CARBONELL

Palma 1970. Diplomant en Magisteri i llicenciat en Geografia per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és un dels responsables dels Camps d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó, centre dependent de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa.

MARÍA FÉLIX ARRANZ

Madrid, 1988. Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Màster Oficial de Psicofarmacologia i Drogues d'Abús per la Universidad Complutense de Madrid. Experta en Prevenció i Tractament sobre les Drogodependències per la Universitat Ramon Llull. Des de 2015 treballa a Projecte Home Balears.

MARÍA J. HIDALGO TORTOSA

Llicenciada en Filologia anglesa per la Universitat de Barcelona. Ha treballat com a professora de secundària a Barcelona durant 16 anys i, posteriorment, com a professora d'Escola Oficial d'Idiomes des del 2002. Actualment és directora de l'EOI Eivissa i Formentera i membre del departament d'anglès.

MIREN FERNÁNDEZ DE ÁLAVA

Vitoria-Gasteiz, 1985. Llicenciada en Traducció i Interpretació i doctora en Educació amb menció internacional per la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva del Ministeri d'Economia i Competitivitat al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. La seva recerca se centra, principalment, en l'aprenentatge informal, els col·lectius vulnerables, la interculturalitat i els joves, i el gènere. És membre del GIFES de la UIB.

JAVIER GÁMEZ BAUZÁ

Palma, 1975. Llicenciat en Ciències Físiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor de secundària. Actualment és membre de l'equip tècnic de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educació (IAQSE).

VIRGINIA GARCÍA LÓPEZ

Llicenciada en Traducció i Interpretació (UA), Màster en Marketing Internacional (IM, Fachhochschule Reutlingen). Des de l'any 2009 exerceix la seva activitat professional a l'Escola Oficial d'Idiomes de Maó com a professora d'alemany i com a directora del centre des de 2014.

MARIA CONSOLACIÓ GENOVART RAPADO

Petra, 1982 (Mallorca). Llicenciada en Geografia (2009), Màster Universitari de Formació del Professorat (2011) i Doctora en Geografia (2016), estudis cursats a la Universitat de les Illes Balears. Des del 2010 és professora associada al Departament de Geografia impartint docència als graus de Geografia, Educació Primària, Educació Infantil i Turisme. Investigadora en el Grup de Recerca de Climatologia, Hidrologia i Riscs Naturals i Territori i col·laboradora en el Grup de Recerca de l'IRIE d'Estudis de la Cultura, la Societat, la Comunicació i el Pensament Contemporani. Els principals temes d'investigació són didàctica general, i específicament, didàctica de les Ciències Socials, Geografia.

CARMEN GITU CHACÓN

Nairobi, 1975. Llicenciada en Psicologia per la UNED. Psicòloga general sanitària. Màster d'Intervenció Socioeducatiu amb Menors i Família (UIB). Expert en Psicoteràpia Psicoanalítica (ACIPPIA). Pèrit judicial en Violència de Gènere i Intrafamiliar (UNED). La seva experiència laboral se situa en el treball amb adolescents i joves amb dificultats socials i necessitats especials. Actualment treballa al centre socioeducatiu Es Pinaret.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU

Llicenciada en Ciències Polítiques i Sociologia en l'especialitat d'Antropologia Social a 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. 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.

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.

MARIA JESÚS MAIRATA CREUS

Llicenciada en Pedagogia i diplomada en Professorat d'EGB (especialitat Ciències) per la UIB. És cap del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB i professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.

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.

AINA MASCARÓ JUAN

Manacor (Illes Balears), 1989. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Màster en Mediació en Conflictes per la Universitat de Barcelona i Màster en Formació del Professorat per la UIB. Actualment és tècnica d'investigació del Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

EMILIO MENÉNDEZ BENITO

Avilés (Astúries), 1991. Graduat en Educació Primària i diplomat en Mestre Especialitat Educació Física per la Universitat d'Oviedo. Ha cursat el Màster en Protecció Jurídica de Grups Vulnerables i en Risc d'Exclusió Social a la mateixa universitat; es va especialitzar en processos d'abandonament i desenganxament escolar en comunitats deprimides, així com experiències i itineraris d'inserció sociolaboral en col·lectius de joves en risc. Ha dut a terme treballs en el marc de la investigació sociojurídica en l'àmbit d'avaluació d'estratègies normatives i jurisprudència en matèria de transferència al mercat laboral de col·lectius juvenils; i en el pla pedagògic, en metodologies didàctiques basades en l'alumne com a element d'autoaprenentatge. Ha treballat en diversos programes i projectes en el marc de l'atenció a la diversitat ètnica i cultural entre 2012 i 2014 per a diverses fundacions al Principat d'Astúries. Actualment, és alumne de Doctorat en Educació (TEDU) a la Universitat de les Illes Balears.

RAFAEL MONREAL IGLESIA

Vicedirector de l'EOI de Palma 1991-93. Cap d'Estudis de l'EOI de Palma 1993-94 i 1998-99. Director de l'EOI de Palma des del curs 2000-01

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Palma (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) i actualment director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears. Premi extraordinari de Llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics a la UIB: 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) i director del Departament de Psicologia (2013-2015).

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

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 Específiques 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 d'investigació educativa i les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundària i universitària.

PEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ

Barcelona, 1960. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació. Doctor en Pedagogia. Professor titular de Pedagogia Social a la Universitat de les Illes Balears. Membre de GIFES. En l'actualitat ocupa el càrrec de degà de la Facultat d'Educació a la UIB. La seva recerca se centra en l'atenció a les necessitats de la infància, joventut i família, protecció de menors i pobresa infantil.

CARMEN ORTE SOCÍAS

Santander, Cantàbria. Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació; catedràtica d'universitat de Pedagogia de la Inadaptació Social del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. IP del Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Directora del Laboratori d'Investigació sobre Família i Modalitats de Convivència (LIFAC). Directora del Màster Universitari. Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família (MISO). Codirectora de l'Anuari de l'educació de les Illes Balears. Directora de la International Summer Senior University.

Està especialitzada en temes d'inadaptació social i en educació de persones grans. El curs 1997-1998, juntament amb el professor Martí X. March Cerdà, va crear la Universitat Oberta per a

Majors (UOM) a les Illes Balears, que ha dirigit fins al mes de juliol de 2013. És la directora de la Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal de la UIB des de 2007. Ha dirigit i dirigeix projectes de R+D i altres projectes de tipus educatiu i social, sobre els quals ha fet diverses publicacions en l'àmbit nacional i internacional.

Des de 2003 és investigadora principal en diversos estudis competitius sobre la prevenció del consum de drogues i altres conductes problemàtiques, i sobre l'educació per a la competència familiar del Ministeri d'Economia i Competitivitat, i també de diverses investigacions europees en el context de la formació de formadors en prevenció de drogues, de la formació al llarg de tota la vida per a persones grans i de l'educació intergeneracional en diversos països europeus.

MARIA PALOU OLIVER

Llicenciada en Psicologia i diplomada en Treball Social per la Universitat de les Illes Balears. Funcionària de carrera dels cossos generals de la Universitat. Ha treballat en diverses unitats i oficines dedicades a la qualitat dels estudis i dels serveis universitaris, a l'adaptació dels plans d'estudis i a la formació del professorat universitari. Actualment presta serveis en el Servei de Recursos Humans (UIB).

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, 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.

GLÒRIA PASCUALVIVÓ

Felanitx (Mallorca), 1963. Llicenciada en Filologia anglesa per la Universitat de Barcelona (1986). Va ingressar en el cos de professors de Secundària per oposició el 1987 i va exercir de professora a l'IES J M Quadrado fins l'any 1999. El curs 1999-2000 es va posar en funcionament l'Extensió a Ciutadella de l'EOI de Maó i en va ser la coordinadora en comissió de serveis fins el 2009. Al 2009 va obtenir plaça en les oposicions al cos d'EOI. Actualment és la directora de l'EOI de Ciutadella des del curs 2014/15.

FRANCESC PEDRÓ GARCÍA

Barcelona (1960). Director de polítiques educatives a la UNESCO i, anteriorment, analista sènior del Centre de Recerca i Innovació Educativa de l'OCDE. Catedràtic del Departament de Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra. Ha estat director, conjuntament amb en Bernat Albaigès, de l'Anuari d'Educació 2017 de la Fundació Jaume Bofill.

ROSARIO POZO GORDALIZA

Diplomada en Educació Social i llicenciada en Psicopedagogia amb diverses especialitzacions (màster) en problemes socials, etnicitat i gènere, entre d'altres. Doctora en Sociologia. Ha estat becària FPU del Departament de Sociologia de La Universitat de Granada i consultora internacional en temes de gènere i desenvolupament a Àsia. Actualment és professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

JAVIER REAL VILA

Palma, 1982. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor de secundària. Actualment és membre de l'equip tècnic de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatió (IAQSE).

ROCÍO ROJAS MOLINERO

Palma, 1988. Llicenciada en Psicologia amb especialitat clínica per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Col·laboradora de la Unitat d'Assessorament Psicològic Infantil (UAPI). Postgrau en Maneig de Conductes Problema per Pares i Professors i Màster en Formació del Professorat per la UIB.

ANTONI ROSELLÓ GONZÁLEZ

Palma 1978. Diplomant en magisteri, especialista en Educació Musical i llicenciat en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Ha exercit com a orientador i mestre de música en diferents centres educatius concertats i públics. Actualment és mestre responsable del Camp d'Aprenentatge d'Orient i Binifaldó, centre dependent de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa.

MISAEAL RUIZ ALBARRACÍN

Llicenciat en Filologia anglesa i professor de les Escoles Oficials d'Idiomes des de l'any 1987. Actualment és director de l'Escola Oficial d'Idiomes d'Inca.

ALEJANDRO TAMAYO ORTIZ

Mallorca, 1992. Estudiant de Pedagogia de la Universitat de les Illes Balears, alumne col·laborador a la Universitat Oberta per a Majors (UOM) i en el Projecte d'Innovació Docent del Màster d'Intervenció Socioeducativa sobre Menors i Família de la Universitat de les Illes Balears (MISO).

MARÍA VALERO DEVICENTE

Oriola (Alacant), 1988. Llicenciada en Psicologia. Màster en Intervenció Psicològica en Àmbits Clínics i Socials amb intensificació en Psicologia Clínica i Neuropsicologia. Actualment és estudiant de doctorat en Educació i membre del Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears.

MARIA LLUCIA VANRELL MAS

És llicenciada en filologia anglo-germànica per la Universitat de Barcelona. Ha desenvolupat la seva tasca docent a les Escoles Oficials d'Idiomes de Palma, Inca i Manacor. Actualment és professora del departament d'alemany i directora a l'EOI de Manacor.

MARGALIDA 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. És participant 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.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2017



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I UNIVERSITAT
B

