ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2024

Colonya

Fundació Guillem Cifre

JOAN AMER FERNÀNDEZ
DIRECTOR

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2024

Colonya
Fundació Guillem Cifre

UIB Universitat de les Illes Balears

GOIB CONSELLERIA EDUCACIÓ I UNIVERSITATS

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2024

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, la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació i Universitats. Així, i d'acord amb el present conveni, l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears.

Consell de Direcció

Director: Dr. Joan Amer Fernàndez
Subdirectora: Dra. Maria Antònia Gomila Grau

Vocals:

Dra. Carmen Orte Socias (UIB)
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló (UIB)
Dra. Belén Pascual Barrio (UIB)
Dra. Marga Vives Barceló (UIB)
Dra. María Valero de Vicente (UIB)
Dra. Lidia Sánchez Prieto (UIB)
Sr. Miquel Mariano Pons (UIB, coordinador Menorca)
Sra. Margalida Ferrer Marí (docent, coordinadora Eivissa i Formentera)

Consell assessor

Sra. Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals)
Dr. Lluís Ballester Brage (Investigador Col·laborador UIB)
Sra. Isabel Cortada Marín (Atenció Comunitària i Infància, Ajuntament de Palma)
Dra. Bárbara De Benito Crosetti (Universitat de les Illes Balears)
Sra. Marta Escoda Trobat (Servei d'Atenció a la Diversitat, Conselleria d'Educació i Universitats)
Dra. Sara González Gómez (Universitat de les Illes Balears)
Dr. Martí X. March Cerdà (Investigador Col·laborador UIB)
Sr. Joan Manel Martí Llufriu (Grup de Recerca en Educació de Menorca)
Dr. Andreu Mir Gual (Fundació Diocesana Ramon Llull)
Sra. Nanda Ramon Tous (docent)
Dra. Elena Sintes Pascual (Fundació Jaume Bofill)
Sra. Nieves Tobaruela Mendoza (docent, Eivissa)
Sr. Xavier Torrens Prats (EAPN-Illes Balears. Xarxa per la Inclusió Social)
Dr. Antoni Verger Planells (Universitat Autònoma de Barcelona)

* © tots els drets reservats
* © del text: els autors 2024
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
* Disseny i maquetació: ddc
* Impressió: Fundació amadip.esment
* ISSN: 1889-805X
* Dipòsit legal: PM-2548-2004

MIXT
Paper | Donant suport a la silvicultura responsable
FSC® C111336
FSC www.fsc.org

El contingut dels articles és responsabilitat dels autors. El seu parer no representa l'opinió de la Universitat de les Illes Balears ni de la Fundació Guillem Cifre de Colonya.
Els textos han estat revisats lingüísticament pel Servei Lingüístic de la UIB i per Catalina Serra Vidal.

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/dpde
- http://www.gifes.uib.es/

GIFES: Dr. Joan Amer Fernàndez. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.
Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
Tel.: 971 259 871 / Fax: 971 17 31 90 . E-mail: joan.amer@uib.cat

SUMARI

PRESENTACIÓ 7

Ja és aquí: digitalització, intel·ligència artificial i robòtica 8
Josep Antoni Cifre

PRÒLEG 11

Perspectives i reptes sobre l'educació a Balears. Vint anys d'anàlisi i reflexió 12
Direcció Anuari

I. INTRODUCCIÓ 17

Digitalització i sostenibilitat. L'escola com esperança per cuidar del futur 18
Núria Vallès Peris

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR 33

El sistema educatiu a les Illes Balears 34
Rut Garí Ruiz, Joan Amer Fernàndez, Belén Pascual Barrio i Marga Vives Barceló

El sistema universitari a les Illes Balears 66
Juan José Montaño Moreno i Andrés Nadal Cristobal

III. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 81

Projecte intermodular en el cicle d'Educació Infantil. Una experiència significativa per connectar teoria i pràctica 82
Ana Cristina Llull Carmona, Caterina Marta Munar Riera i Martina Perelló Contestí

Unim paletes per pintar l'horitzó educatiu: el cas del Projecte Sophia 98
Bernat Clar Sureda i Anselm David Cerdà Pérez

EDOFLEX: La flexibilització de l'ensenyament en entorns digitals als centres de les Illes des de la perspectiva dels docents i les famílies 110
Bárbara de Benito Crosetti, Antònia Darder Mesquida, Juan Moreno García, Jacoba Munar Garau, Francisca Negre Bennasar, Adolfina Pérez Garcias, Gemma Tur Ferrer, Santos Urbina Ramírez, Sofía Villatoro Moral

Inclusió i digitalització a la comunitat educativa a través de projectes europeus: ERASMUS+ a l'IES Nou Llevant 130
Fátima García Carballo

Integració ètica de la intel·ligència artificial en l'educació superior: explorant horitzons i forjant nous camins 140
M. Begoña Arenas Romero, Rosa María Martínez Vázquez i Andreia Morgado

Pedagogies d'aprenentatge actiu: idees per aplicar-les de manera realista i progressiva al nostre disseny i pràctica docent 154
David Sánchez Aguayo

El cultiu del benestar de la comunitat educativa a l'IES Isidor Macabich 170
Maria Vidal Bañuls i Victòria Alemany Franch

Increment dels problemes de comportament a les aules. Fem zoom des de l'equip d'alteracions del comportament de les Illes Balears 182
Gemma Llopis Domingo

Impulsar l'ús del català a l'escola: de l'acció individual a la tasca col·lectiva 194
Xisca Castell Orell i Isabel Crespí Riutort

I si les competències digitals s'aprenguessin amb la pantalla apagada? 208
Miguel Ángel Tirado Ramos

Una aposta per a una educació per a la transformació social 222
Miguel Ángel Sanz Chavarría, Mª Mar Carbonell Vidal, Manel Boluda Garrido, Paco Chiva Benajes i Joana Maria Cunill Lladó

El paper de FAPA Mallorca en la participació de les famílies i les seves associacions 238
Miquel Àngel Guerrero Company

El paper de les federacions en la participació de les famílies i les seves associacions a l'illa d'Eivissa 254
Pepita Costa Tur i Ana María Torres Martín

Les primeres colònies escolars de nins i de nines a les Illes Balears (1893 i 1904) 260
Carlos Menguiano Rodríguez

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS 273

Aixopluc, espai segur de participació 274
Eva Planellas Lliteras, Piedad Cuadrado Belmonte i Júlia Fiol Ferrando

El CEPA Calvià, el primer centre d'educació de persones adultes d'Espanya que va oferir Formació Professional 292
Francisca Muñoz Solomando

El projecte *A ball for all* 300
Francisco Javier Ponseti Verdaguer, J. Manuel Bermejo Díaz, Jaume Cantallops Ramón, Elisa Sánchez Romero, Elias Mastoras i Alexandre Garcia-Mas

Encontres musicals entre l'alumnat universitari dels graus d'Educació i l'alumnat escolar de les Illes Balears 318
Noemy Berbel Gómez, Francesc Vicens Vidal i Antoni J. Salvà Andreu

V. MONOGRÀFIC: ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ PISA 2022. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS 331

PISA 2022: de les opinions preconcebudes a la interpretació rigorosa dels resultats 332
Antoni Morante Milla

Anàlisi dels resultats de les Illes Balears a l'estudi PISA 2022 344
Rut Garí Ruiz i Aquilina María Pérez Sierra

Què han mesurat les proves PISA 2022? Cap a uns indicadors dels aprenentatges competencials 360
Antoni Salvà Salvà

Matemàtiques a les proves PISA 2022: anàlisi i propostes de millora 374
Juan Vicente Riera Clapés i Daniel Ruiz Aguilera

Informe PISA 2022: anàlisi dels resultats a les Illes Balears. Explorant les interaccions entre benestar, segregació i resiliència en el procés d'aprenentatge 390
Aina Amengual Rigo i Myriam Sánchez Ponce

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2024 405

PRESENTACIÓ

2024

JA ÉS AQUÍ: DIGITALITZACIÓ, INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL I ROBÒTICA

Josep A. Cifre Rodríguez
President de Colonya, Caixa d'Estalvis de Pollença
i de la Fundació Guillem Cifre de Colonya

Fa poc vaig assistir a una trobada on vaig tenir l'oportunitat d'escoltar el ministre de Transformació Digital i Administració Pública del govern espanyol, el senyor José Luis Escrivá Belmonte. Hi vaig anar amb l'esperança de trobar-hi referents, qualque guia i llum que ens alleugerís el camí davant d'un dels reptes que sembla que ja tenim ben damunt. La veritat és que vaig gaudir molt de les explicacions sòlides i ben motivades que ens va donar el ministre, acompanyat per la Secretaria d'Estat per a la Transformació Digital. Va descriure els contactes, trobades i viatges que havien fet per argumentar com ens trobam davant d'una tecnologia disruptiva, de la qual fa molt mal preveure les seqüències d'implementació i com els impactes sectorials seran diferents. Ens va reconèixer que es treballa de valent per bastir una regulació que permeti que aquesta tecnologia tengui un vestit normatiu que garanteixi la seguretat jurídica i protegeixi les persones, especialment en els seus drets i valors. En aquest sentit, ens va donar exemples molt tangibles de com pot afectar la societat, la cultura, el medi ambient, el mercat del treball..., els evidents avantatges (productivitat) però també els riscos, que en té i no són pocs. Així, reconeixia que és una tecnologia que genera un clar vertigen, que és complicat preveure'n els límits i fer pronòstics. Malgrat tot cal estar-hi al damunt, no quedar enrere i fer front amb intel·ligència i coherència al repte que ens planteja la intel·ligència artificial (IA).

I davant qualsevol repte social, cultural, econòmic, etc., com sempre, s'avança l'*Anuari de l'Educació*, donant respostes, suggerint conductes, cridant l'atenció, introduint coneixement, compartit experiències formatives i informació en relació amb l'educació a l'àmbit de les Illes Balears. I l'*Anuari* de l'any 2024 no en serà una excepció. A la vista del seu contingut, veig que la digitalització i la intel·ligència artificial estan ben presents i són tractats pels autors de forma natural i valenta. L'*Anuari* no decep mai.

És un honor per a la Fundació Guillem Cifre de Colonya poder participar amb el patrocini de l'*Anuari*, un treball que prestigia sense cap dubte l'Obra Social de Colonya Caixa Pollença. Un treball que representa el fruit de la feina que, any rere any, coordina i confecciona el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears. Moltes gràcies per la vostra generositat en compartir aquest treball.

PRÒLEG

2024

Perspectives i reptes sobre l'educació a Balears. Vint anys d'anàlisi i reflexió

Direcció de l'Anuari de l'Educació

L'*Anuari de l'Educació* es planteja com a objectiu contribuir al diagnòstic sobre el fenomen educatiu a les Balears, tot recollint recerques i experiències de bones pràctiques durant els darrers vint anys, des de 2004. La tasca es fa des d'una mirada que comprèn l'educació més enllà d'allò estrictament escolar. La centralitat de l'educació en el debat públic i polític és una constant a escala illenca, estatal i internacional. Prenent com a referència els informes estatals i internacionals, l'*Anuari* posa el focus en els temes emergents i rellevants per a la comunitat educativa, així com també fa seguiment de les dades educatives.

En l'edició d'enguany, conjuntament amb els blocs habituals, es posa especialment el focus en la tecnologia educativa i en els resultats PISA 2022. Ambdós temes disposen de quatre i cinc capítols, respectivament. Pel que fa a la tecnologia educativa, es parteix de les premisses manifestades per la UNESCO (2023): primer, que els sistemes educatius han de garantir que els interessos dels qui aprenen han d'estar en el centre; i, segon, que les tecnologies han d'acompanyar i no substituir la interacció humana.

Recomanam especialment la lectura del capítol o ponència introductòria d'enguany en què, sota el títol «Digitalització i sostenibilitat. L'escola com a esperança per cuidar el futur», Núria Vallès-Peris ens exposa que els dissenys i desenvolupaments tecnològics no són simples eines, sinó que conformen noves metodologies i experiències educatives. Afegeix que aquests dissenys i desenvolupaments tecnològics estan oberts a l'anàlisi social i política. L'autora proposa pensar nous marcs interpretatius en la relació educació-tecnologia, que també tenguin en compte les desigualtats, els riscos i les materialitats o costos ambientals de la tecnologia. Afegeix que cal major avaluació i seguiment per disposar d'evidències empíriques, tant dels usos com de les regulacions o limitacions a la tecnologia educativa.

Sobre el debat de les tecnologies educatives, cal destacar el capítol de De Benito et al., en el qual es fa un estudi detallat de la situació actual dels centres educatius de Balears en relació amb l'ús de les tecnologies digitals. En aquest sentit, s'analitzen els usos de les famílies, el professorat i els alumnes. En el cas del professorat, es detallen les estratègies per a la flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, els autors impulsen una aplicació que permet la creació i intercanvi de situacions d'aprenentatge, així com la seva incorporació a una aula virtual. També en relació amb les tecnologies, en el capítol d'Arenas et al. s'afirma que la intel·ligència artificial (IA) pot contribuir a la personalització de l'aprenentatge i a la detecció de dificultats. Apunten, emperò, que cal establir estàndards ètics per vetllar per a un ús responsable, així com per a la protecció de drets. En darrer lloc, Tirado detalla com les competències digitals requereixen un entrenament important fora de línia o desconnectats. D'acord amb aquest autor, les competències de lectura i escriptura s'han de treballar de manera molt seriosa i independent de les tecnologies digitals, davant el risc acreditat d'una davallada en els resultats cognitius de l'aprenentatge. A més,

com manifesta l'autor, la tecnologia pot donar major recorregut a l'acció docent, emperò no la pot substituir.

La segona línia temàtica rellevant de l'edició de l'*Anuari* d'enguany és l'anàlisi dels resultats PISA 2022. A aquest aspecte se li dedica el monogràfic de l'edició, amb un total de cinc capítols especialitzats en l'estudi dels resultats d'aquesta investigació internacional. Com apunta Morante en el seu capítol d'introducció, l'estudi PISA cerca orientar les polítiques educatives, tot aportant informació sobre competències i actituds envers l'aprenentatge, així com sobre els resultats d'aprenentatge relacionats amb el seu context familiar i escolar. L'autor assenyala la importància de l'índex socioeconòmic i cultural (ISEC) a l'hora d'estudiar els resultats de l'alumnat. Cal subratllar la convergència dels resultats de les Balears amb els resultats a escala estatal, europea i de l'OCDE, tot situant-se a prop de les mitjanes de resultats en aquestes tres escales, malgrat el descens en els resultats associats amb la pandèmia de la covid. Conjuntament amb el capítol introductori de Morante, el monogràfic disposa, primer, d'un capítol amb més detall sobre els resultats d'avaluació de PISA 2022 a les Illes Balears (capítol de Garí i Pérez). Segon, el capítol de Salvà exposa la fonamentació pedagògica dels instruments de l'estudi PISA per contribuir a l'anàlisi dels resultats. Tercer, Riera i Ruiz entren en l'estudi aprofundit sobre els resultats de la competència matemàtica a l'arxipèlag. Els autors també elaboren unes propostes de millora. I en darrer lloc, Amengual i Sánchez recullen com l'informe PISA 2022 treballa l'impacte dels factors de benestar, segregació i resiliència en el rendiment.

Conjuntament, a aquests capítols més especialitzats, l'*Anuari* recull tot un ventall de propostes. En el primer bloc, del sistema educatiu de les Illes Balears, s'analitzen les principals dades tant del sistema educatiu no universitari com de l'universitari, en dos capítols diferenciats. El primer dels dos capítols s'elabora, un any més, sota el lideratge de l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, i amb la col·laboració d'autors de la Universitat de les Illes Balears. En el segon capítol, els professors de la UIB Montaño i Nadal estudien les dades de la UIB i d'altres universitats públiques i privades que operen a l'arxipèlag.

En el segon bloc, de recerca i innovació pedagògica, es compta amb fins a catorze aportacions que inclouen des de propostes per a l'impuls de l'ús del català a l'escola, estudis sobre l'educació infantil, les relacions família-escola, la codocència, la promoció de la mobilitat escolar internacional, les pedagogies d'aprenentatge actiu, l'educació emocional, propostes d'intervenció en el comportament, la vocació social d'un centre educatiu concertat i una investigació historicoeducativa sobre les colònies escolars.

En el tercer bloc, d'educació social, es recullen tot un seguit d'iniciatives educatives que van més enllà del sistema escolar o que destaquen per la seva dimensió social. Primer, es parla de la proposta socioeducativa «Aixopluc», de l'entitat Naüm de Son Roca, que promou la participació infantil i adolescent en la

protecció contra la violència contra les nines i els nins. Segon, s'inclou un capítol del CEPA Calvià, pioner a Espanya en la introducció dels estudis de formació professional en l'educació d'adults. Tercer, s'exposa un projecte europeu de caràcter educatiu i d'inclusió social per a persones amb discapacitat visual, projecte denominat «A Ball for All». En darrer lloc, hom pot conèixer una original proposta d'educació musical i artística que comporta encontres musicals entre alumnat universitari i alumnat escolar de les Illes Balears.

Com s'ha apuntat, els vint anys de l'*Anuari de l'Educació* han estat orientats a promoure la discussió pública sobre el fenomen educatiu a les Balears, tot aportant evidències basades en la recerca i recollint experiències de bones pràctiques, per promoure'n la difusió. En l'edició d'enguany, s'ha posat l'accent, primer, en l'impacte de la tecnologia educativa i, segon, en l'estudi dels resultats de l'informe PISA 2022 a les illes. Igualment, s'han reunit dades i indicadors, experiències i investigacions escolars així com propostes socioeducatives que contribueixen a comprendre millor l'educació a l'arxipèlag, i volen aportar idees per a les línies de futur de la comunitat educativa.

Referències

UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?*

INTRODUCCIÓ

2024

Digitalització i sostenibilitat. L'escola com a esperança per cuidar del futur

Núria Vallès Peris

"Els infants i els adolescents necessiten un ideal. Necessiten una visió del futur. Avui en dia, és complicat: contràriament al que passava quan jo era jove, quan tothom estava convençut que el futur seria millor que el passat, el futur és ara més incert que mai. Però el veritable problema del futur, el que més ens aglutina en tot cas, és la qüestió de la crisi ecològica. Per què? Perquè l'ecologia és el futur del nostre planeta. És la solidaritat entre els humans, i entre els humans i el planeta."

Philippe Meirieu, 2022: 56 (a Irigoyen, 2022)

Introducció

L'època actual està marcada per la creixent producció de dades (digitals) i algoritmes, la intensificació de la narrativa del solucionisme tecnològic (segons la qual qualsevol problema social es pot resoldre amb tecnologies digitals) i la creixent polarització social. En aquest panorama, la pandèmia de la COVID-19 ha augmentat l'ús i la narrativa al voltant de la digitalització en molts àmbits de la vida quotidiana, inclosa l'educació. A l'àmbit educatiu les tecnologies digitals sovint es presenten com la solució a problemes complexos, com l'abandonament escolar, la manca de motivació de l'alumnat, la inclusió educativa o la detecció de trastorns o situacions d'abús. Un procés, sens dubte, ple de debats i controvèrsies molt presents en la comunitat educativa.

Enfront dels dilemes i incerteses que suposa la digitalització, una tendència generalitzada és la polarització entre discursos utòpics o distòpics, un procés en què la definició de la situació i la proposta de mesures es mou entre dos pols oposats. Aquest posicionament deixa poc espai per al diàleg i, sovint, parteix del mateix marc de determinismes (tant sigui determinisme social com determinisme tecnològic). En aquest context controvertit, en l'àmbit educatiu un posicionament força consensuat és aquell que respon als debats sobre la digitalització a partir de la idea dels usos: les tecnologies digitals seran positives per a l'escola si en fem un bon ús, és a dir, si aquestes eines s'utilitzen per comunicar-se millor o per fer coses que no es poden fer sense aquestes (com un aprenentatges a través de jocs digitals o programes informàtics de simulació, per exemple) (Irigoyen, 2022).

Ara bé, si bé és cert que els efectes de qualsevol tecnologia depenen dels seus usos específics i que des de l'escola el professorat sovint utilitza les eines digitals de manera creativa per adaptar-les als objectius de l'escola, respondre a les necessitats de l'alumnat i potenciar l'aprenentatge cooperatiu, també es cert que limitar el debat sobre les tecnologies digitals a l'escola al voltant dels usos deixa massa qüestions a l'ombra.

El procés de digitalització i informatització en tots els àmbits de la nostra vida coincideix amb una creixent consciència de la crisi mediambiental, de l'impacte de l'activitat humana en el canvi climàtic i del preocupant deteriorament del nostre ecosistema que requereix una acció urgent. No és freqüent reflexionar conjuntament sobre digitalització i sostenibilitat, i mentre és cada cop més evident la nostra preocupació per la crisi mediambiental, continuem esclavitzats per la innovació tecnològica i angoixats pels efectes de la digitalització, sense tenir en compte la relació que aquest fenomen té per al nostre ecosistema (Nowotny, 2021).

En l'àmbit educatiu el debat sobre digitalització i escola no és aliè a aquesta "ceguesa". En aquest article em proposo reflexionar, a mode d'apunts, potser de manera poc ordenada, sobre aquestes qüestions i ho faig des de la comprensió de l'escola com un espai d'esperança. Com diu Carlos Magro (2024), l'escola no

pot viure aïllada del món, l'escola és del món i treballa amb les coses del món. Citant Philippe Meirieu, "l'escola expressa la voluntat de la generació d'aquells que ja estan al món de cuidar el futur. Cuidar un futur: un futur dels nostres fills i filles i un futur del món. Un futur dels nostres fills preservant la integritat del món. Un futur del món sostenint els nostres fills perquè puguin prolongar el món" (Meirieu, 2006).

Digitalització educativa i controvèrsies

En el discurs dominant les tecnologies digitals sovint es presenten com la solució a problemes complexos, per abordar qüestions com la proporció inadequada d'alumnat-professorat, les pràctiques d'avaluació fraudulentes, els biaixos en la presa de decisions humanes, els mètodes d'ensenyament i aprenentatge obsolets, o un accés limitat a l'educació en zones desfavorides i remotes. La promoció de la IA generativa des de finals de 2022 (amb l'entrada al mercat de ChatGPT) representa l'última promesa tecnològica per transformar l'educació, apuntant una sèrie de beneficis potencials relacionats amb la promoció d'un aprenentatge més personalitzat i individualitzat, basat en l'anàlisi integral de dades (OCDE, 2021). Les promeses de la digitalització en l'educació van des de l'ús de la IA per oferir un aprenentatge personalitzat, detectar, mesurar i intervenir en els comportaments de l'alumnat, igualar l'accés a l'educació, reduir les bretxes de rendiment educatiu, utilització d'aplicacions digitals per innovar en les pedagogies, estalviar temps per a professorat i institucions en l'avaluació o utilitzar sistemes tecnològics per tal d'augmentar la motivació de l'alumnat i evitar la desvinculació amb l'aprenentatge escolar.

Sens dubte la creixent digitalització de l'escola planteja nombrosos conflictes i controvèrsies en el debat públic, polític i acadèmic, sovint intensificant preocupacions ja existents en el passat. Paral·lelament a la narrativa sobre les promeses de la digitalització i a la clara intenció de les administracions públiques d'arreu del món de potenciar l'expansió d'aquestes tecnologies a l'àmbit educatiu (Davis et al., 2021) es plantegen cada cop amb més intensitat diverses problemàtiques. Entre la comunitat educativa hi ha una preocupació creixent pel que fa als possibles impactes nocius de les tecnologies digitals sobre l'alumnat, com ara l'efecte perjudicial sobre les relacions i el desenvolupament cognitiu a causa de l'ús de telèfons intel·ligents o preocupacions sobre els valors de la justícia social i l'equitat en un context on la reconstrucció de l'educació està liderada per la indústria EdTech global i la seva xarxa de volum de negoci local. Darrere la introducció de formes de digitalització a l'escola hi ha importants interessos econòmics i financers, que promouen processos sovint més relacionats amb la "capacitació" que amb les pedagogies, ja que el disseny de programaris individualitzats que permeten als infants aprendre al seu ritme de vegades poden no complir objectius educatius (Meirieu, 2020).

Tanmateix, a hores d'ara hi ha poques evidències empíriques sobre com les noves tecnologies poden "millorar" o "empitjorar" l'educació i els processos d'aprenentatge (Perrotta i Selwyn, 2020). La majoria de tecnologies digitals

així com també les estrictes formes de regulació (pensem, per exemple, en la discussió al voltant dels telèfons mòbils) s'estan aplicant a l'escola amb escassa reflexió crítica, poca responsabilitat i una deficient avaluació i seguiment del seu impacte. Definir què significa *millora* en l'educació, qui es beneficia d'aquestes millores i qui defineix la direcció del canvi són qüestions polèmiques i sempre controvertides en les societats democràtiques (Vallès-Peris i Domènech, 2024).

L'EXEMPLE DE LA IA GENERATIVA

Un exemple paradigmàtic sobre les accelerades i polaritzades dinàmiques de discussió al voltant de les tecnologies a l'àmbit educatiu (i en qualsevol altre àmbit) és el cas de ChatGPT. ChatGPT és un prototip de bot de conversa d'IA especialitzat en el diàleg, desenvolupat per l'empresa OpenAI, que es va llençar de manera gratuïta al desembre del 2022, amb la previsió de convertir-lo a curt-mitjà termini en una eina de pagament. Al cap de pocs dies del seu llançament ja tenia més d'un milió d'usuaris i des de nombrosos canals de comunicació tradicionals i xarxes socials es va pronosticar el fort impacte que tindria ChatGPT en múltiples àmbits, molt especialment en l'educatiu. Fins i tot des de l'àmbit acadèmic s'han exaltat les seves habilitats, amb discussions entusiastes sobre els usos potencials, i el seu impacte en la transformació dels processos d'aprenentatge i les formes d'avaluació per detectar el plagi. Com diu l'experta en ciència cognitiva computacional Iris van Rooij (2023) és com si des de l'acadèmia i els mitjans de comunicació estiguessin ansiosos per fer la feina de relacions públiques i la campanya de màrqueting d'OpenAI.

ChatGPT es desenvolupa, s'anuncia i es divulga sota la ideologia dels fundadors d'OpenAI, que es pot contextualitzar en el marc del que es coneix com a *altruisme efectiu* (Gebru, 2022). L'altruisme efectiu és una ideologia i filosofia que apareix vinculada amb el desenvolupament de la IA, que parteix de la voluntat de descobrir com beneficiar els altres tant com sigui possible i evitar el que suposa que és el problema més greu del nostre món, que és una mena d'apocalipsi en el qual un ésser artificialment intel·ligent creat per humans ens extermini. Per evitar aquest apocalipsi, i com que la IA és inevitable, l'altruisme efectiu finança una sèrie d'iniciatives per fer una IA beneficiosa per a la humanitat (que estaria contraposada a aquest suposat ésser artificialment intel·ligent demoníac), amb un grup liderat per empresaris i inversors multinacionals (Gebru, 2022). L'altruisme efectiu expressa una dramatúrgia sense precedents de mal infinit, justícia i redempció. Es defineix un escenari distòpic al qual s'oposa l'altruisme efectiu, un moviment que "intenta esbrinar, de tots els diferents usos dels nostres recursos, quins usos faran el més bé, considerats imparcialment".

I, en darrer lloc, també és rellevant tenir en compte que és ben sabut que els LLM (Large Language Models - Grans Models Lingüístics), com ChatGPT, no comprenen el llenguatge i els significats de la comunicació i, per tant, no es pot garantir que els resultats que produeixen en un context escolar siguin fiables,

sigui en el suport per elaborar plans docents, fer treballs, orientar diagnòstics o corregir. En realitat, però, això no és un fracàs dels LLM, sinó que és el que l'investigador en IA de Yale Drew McDermott als anys vuitanta va anomenar *mnemotècnia dels desitjos* (Suchman i Sharkey, 2013). La mnemotècnia dels desitjos té a veure amb el fet que utilitzem paraules com *comprèn* o *coneix* per referir-nos a la IA, però aquests termes fan referència a una aspiració, això no és el que fan els algoritmes actualment, que reconeixen símbols i estableixen patrons. Tot i que aquest fenomen pot ser inofensiu en converses quotidianes entre desenvolupadors, és una base perillosa per a la discussió educativa, legal i política sobre la IA. No és difícil imaginar l'impacte sobre l'educació, el periodisme, la legislació o les persones usuàries en general si creuen que ChatGPT pot comprendre i discernir significats i, per tant, pot fer un raonament moral sobre el que està bé o està malament i distingir entre allò que és veritable o fals. Alhora, al costat de la confusió entre text sintètic i text significatiu, el llenguatge de la mnemotècnia dels desitjos pot naturalitzar el biaix que sabem que generen els LLM, reproduint els biaixos existents en les dades i amplificant formes d'estigmatització i reproducció de desigualtats.

Per descomptat no tots els debats al voltant de la digitalització educativa responen a les mateixes lògiques. Existeix un debat rellevant que no encaixa en aquesta filantropia neoliberal, amb una creixent anàlisi crítica, política i matisada sobre les tecnologies digitals. Però l'exemple de ChatGPT il·lustra com s'articula un tipus de discussió pública habitual al voltant d'aquestes qüestions, caracteritzada per: una narrativa vinculada a la utopia/distopia; la utilització d'expressions com "beneficiós" o "responsable" independentment de les pràctiques de producció tecnològica i el model ideològic, polític i econòmic que la sustenten; així com per una ràpida popularització que assumeix com a inevitable qualsevol novetat tecnològica. Si assumim aquest escenari com a únic possible, com deia al principi, només ens queda discutir sobre els usos.

La necessitat d'un nou marc interpretatiu

El desbordament de les discussions sobre les tecnologies que utilitzen els nostres infants i joves des de plantejaments tecnofòbics o tecnofílics ens deixa una mica a les palpentes i dificulta que puguem orientar-nos. He posat l'exemple de la IA generativa, però també podríem aplicar aquesta situació al debat al voltant dels telèfons intel·ligents o la substitució dels llibres per pantalles. Relats que ens assenyalen els beneficis extraordinaris o els perills terribles d'una tecnologia associats al seu enorme poder no són nous, quasi diria que és una constant de la modernitat i el relat de progrés. Però en qualsevol cas, com fem nosaltres per orientar-nos en aquesta dramatúrgia que es mou entre les promeses desfermades o la por paralitzant? Com fem, des de l'escola, per introduir sistemes tecnològics que maximitzin els suposats beneficis promesos i que, en canvi, neutralitzin les amenaçant de risc? Doncs potser de cap manera i el que ens cal és canviar de preguntes i de marc interpretatiu.

Històricament des del món de la innovació i la digitalització es parla sovint dels importants canvis per a la humanitat d'un nou artefacte o aplicació, reforçant la idea que les tecnologies són totalment autònomes. És a dir, es generen de manera espontània i evolucionen soles, i l'únic que podem fer els humans és adaptar-nos-hi. Però, les especulacions sobre el futur, valga la redundància, són això, especulacions. En cap cas aquesta crítica sobre els discursos utòpics o distòpics de les tecnologies digitals com a elements absolutament disruptius per a les nostres vides pretén posar en dubte els avenços tècnics innegables en la recerca i el desenvolupament de la ciència computacional. Però sí que apunta a una tendència existent en els relats al voltant de la digitalització, també de la digitalització educativa, de referir-se als seus impactes socials de manera immediata i sense contrastar-se en evidències empíriques. En qualsevol cas, parlar de tecnologies disruptives requereix una perspectiva històrica que ara mateix no podem tenir, simplement perquè artefactes com el telèfon mòbil o la IA, i molt especialment la IA generativa, formen part d'un present massa immediat. A més, en sentit estricte, les tecnologies per si soles no tenen "impactes", no irrompen en la societat caigudes del cel ni generen efectes de manera mecànica. Les tecnologies es dissenyen, desenvolupen i produeixen en un context històric, econòmic i cultural concret, i una mateixa tecnologia pot tenir conseqüències i usos molt diferents en entorns socials específics.

Contràriament al que suggereixen les visions especulatives sobre l'impacte de les tecnologies digitals, el vincle entre innovació tecnològica i els seus efectes socials no és ni mecànic, ni automàtic, ni instantani, ni tan sols és unívoc. La lògica de les tecnologies digitals com un ens autònom amb un poder enorme, amb grans beneficis o riscos que, suposadament, preocupen els mateixos gurus i innovadors de les BigTech que controlen el mercat és una lectura certament irresponsable, perquè mistifica la tecnologia i enfosqueix o oculta una sèrie de dinàmiques que l'acompanyen.

Per tant, el primer pas per tal de desmitificar les tecnologies digitals és moure'ns més enllà de les representacions abstractes i del món futurible, i entendre-les com a coses concretes, específiques, palpables. I analitzar, de manera contrastada, què passa i com es fan els artefactes digitals en el nostre present. Perquè potser hem de dir ben fort quan parlem de la digitalització que el núvol és en realitat una gran nau industrial.

Per això, si entenem l'escola com un espai per aprendre a pensar el món, si —com diu Meirieu— l'escola és l'espai que expressa la voluntat de les generacions que ja estan al món de cuidar del futur, del futur dels nostres fills i filles i del nostre món (Meirieu, 2006), llavors aprendre a pensar i fer la naturalesa material de la digitalització i les tecnologies no és una qüestió secundària. Ans al contrari, és, potser, una qüestió cabdal que hauria d'articular la digitalització a l'educació.

Una de les aproximacions que aporta propostes interessants en aquesta direcció, no l'única, és la que es coneixen com els estudis de la ciència i la tecnologia (STS). Els STS són un àmbit de coneixement que es va començar a articular a finals

dels anys seixanta i principis dels setanta del segle XX, moment en què la imatge de la ciència i la tecnologia que s'havia forjat durant la Il·lustració va entrar en un període de profunda crisi. La idea tradicional de l'autonomia i la neutralitat política del coneixement científic i el desenvolupament tecnològic va començar a ser qüestionada. Es van posar de manifest algunes de les conseqüències mediambientals més negatives del desenvolupament tecnocientífic i els riscos que suposen per a la salut humana; van aparèixer el moviment ecologista, el moviment antinuclear, el moviment feminista i, en general, nombrosos grups i associacions que des de la cultura i l'activisme qüestionaven explícitament els vincles estrets entre la investigació tecnocientífica, l'estament militar i la indústria. Paral·lelament al món acadèmic, des de la filosofia, la història de la ciència i la sociologia del coneixement, es van començar a desenvolupar aproximacions alternatives a aquelles defensades pels filòsofs racionalistes o neopositivistes. En l'àmbit del coneixement tecnològic aquestes perspectives alternatives construeixen una concepció de la tecnologia o els artefactes que desafia la nítida distinció entre les qüestions epistemològiques i ètiques, entre ciència i política, entre allò racional i allò mític, o entre natura i societat.

La idea central d'aquesta aproximació rau en la idea que, en la construcció del món comú, societat, ciència, tecnologia i natura es construeixen mútuament entre si a través de diversos processos. Les societats contemporànies entomen rellevants reptes tecnocientífics (relacionats amb la IA, la generació d'energia o els organismes modificats genèricament, entre molts d'altres), uns reptes que no poden desvincular-se dels processos polítics, socials, culturals o econòmics ni, per descomptat, tampoc dels processos educatius. Els STS obren la possibilitat d'observar i reflexionar sobre el procés d'innovació i disseny tecnològic a la pràctica, possibilitant la identificació de les estructures, processos socials i ambientals que sostenen el funcionament de les tecnologies (Nowotny, 2021). En l'àmbit educatiu, aquesta perspectiva planteja una aproximació alternativa a la visió tradicional de digitalització i escola, que s'articula al voltant de tres idees (Vallès-Peris, 2022): (*a*) La manera com es dissenyen, produeixen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social, política i mediambiental; (*b*) Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars; (*c*) Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueix en un determinat context, en el qual participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives.

La materialitat

Voldria indagar en una qüestió transversal a aquestes tres idees que aporten els STS a la digitalització i educació, una qüestió que té a veure amb la cita de Mirieu que obre aquesta presentació, sobre els ideals de futur i el paper de l'escola en aquests ideals. I encara que sembli contraintuïtiu, proposo explorar

la materialitat de la digitalització per bastir aquests ideals, construint espais d'esperança a l'escola en què natura, tecnologia i societat s'entenguin com un teixit sense costures.

Continuaré amb l'exemple de la IA generativa. Una de les primeres contribucions a desmitificar els sistemes d'IA generativa com quelcom abstracte i eteri i, al contrari, mostrar-ne la materialitat va ser el projecte de recerca anomenat "Anatomia d'un sistema d'IA", realitzat per Kate Crawford i Vladan Joler (Crawford i Joler, 2019). El que van fer en aquest projecte va ser crear un diagrama sobre tots els elements necessaris per tal de fer funcionar Alexa. És dir, van buscar identificar tot allò que es requeria per possibilitar les interaccions d'una persona amb aquest dispositiu d'Amazon. Per poder executar i comunicar-se amb Alexa cal prèviament involucrar una gran quantitat de recursos: calen molts recursos materials per construir les xarxes i els centres de dades (construir-los físicament), calen molts algoritmes per processar les dades, moltes dades, moltes xarxes per etiquetar aquestes dades, cal molt treball humà en les diferents fases de la cadena de recopilació de dades, optimització, establiment de prediccions, registre d'incidències i podríem continuar.

La xarxa que sustenta aquest sistema es difícil de visibilitzar, de fet queda totalment amagada quan discutim sobre la IA com una entitat abstracta. En canvi, si analitzem tot allò necessari per fer-la funcionar, la mirada sobre els seus efectes canvia i ens porta a les mines de liti de Bolívia o Xile, als centres de treball precari, a la deslocalització empresarial, als escàndols sobre la utilització de l'aigua, a la desigual distribució de salaris en la cadena de producció de sistemes d'IA o a la polarització en l'accés a l'habitatge, la salut o l'alimentació dels treballadors d'aquests sistemes.

Allò que mostra la investigació sobre l'anatomia de la IA, i d'altres que han vingut després, és que les xarxes globals de computació integren un entramat d'empreses tecnològiques amb una capacitat de producció i intervenció social inimaginable. I aquestes xarxes se sostenen a partir d'una intensa política extractiva de recursos naturals i treball. Un cas paradigmàtic en aquest sentit, sobre l'ús de recursos naturals, és l'aigua, una qüestió gens menor en l'escenari d'escassetat global d'aigua i crisi ambiental en el qual vivim: l'aigua necessària per desenvolupar i fer funcionar els sistemes d'IA generativa. Sabem que al 2022, mentre Google i Microsoft preparaven els seus grans models lingüístics Bard i Bing, tots dos van tenir pics importants en el consum d'aigua: augments del 20 % i el 34 %, respectivament, en un any, segons els informes mediambientals de les empreses. També se suggereix que, a nivell mundial, la demanda d'aigua per a la IA generativa podria ser al 2027 la meitat que la de tot del Regne Unit (Crawford, 2024).

Aquesta gran necessitat d'aigua de la IA generativa s'explica per diferents motius. D'una banda, el que s'anomena el consum d'aigua operatiu, que inclou l'ús d'aigua per a dues funcions: la utilització d'aigua neta i fresca per refrigerar els servidors d'IA, que pel seu consum massiu d'energia generen molta calor; i també,

tota l'aigua utilitzada per generar l'electricitat que necessiten aquests centres de dades, mitjançant la refrigeració a les centrals tèrmiques i nuclears i l'evaporació accelerada de l'aigua causada per les centrals hidroelèctriques. I d'altra banda, a part d'aquest consum operatiu, també hi ha el consum d'aigua de les cadenes de subministrament d'IA, per exemple, per produir microxips. S'ha estimat que per entrenar un gran model de llenguatge com GPT-3 es van necessitar 700.000 litres d'aigua dolça (Mazzucato, 2024). També es necessita molta aigua per a l'execució d'aquests models. ChatGPT necessita beure l'equivalent a una ampolla de mig litre d'aigua per executar una conversa senzilla d'entre 20 i 50 preguntes i respostes. I encara que una ampolla de mig litre no sembli gaire cosa, la petjada hídrica combinada és extremadament gran (Ren, 2023).

Juntament amb l'energia i els recursos naturals, la IA està feta de treball humà i, majoritàriament, d'explotació laboral. En sabem poc, i és difícil trobar estudis sistemàtics de les condicions de treball dels grans centres de dades o de les empreses externes. Diria que n'anem coneixent anècdotes. Per exemple, la història d'OpenAI amb el llançament de ChatGPT. Un dels reptes que tenia OpenAI per millora GPT-3, la versió anterior de ChatGPT, era reduir el seu nivell de toxicitat, és a dir, evitar que la generació de text fes afirmacions racistes, sexistes o violentes. Per eliminar aquest tipus de llenguatge es va desenvolupar un mecanisme de seguretat addicional. D'aquesta manera es podria aconseguir crear un bot de conversa apropiat per a l'ús quotidià, com el ChatGPT. Per crear aquest mecanisme de seguretat OpenAI el que va fer és crear un sistema d'IA i alimentar-se amb exemples de violència, discursos d'odi i abusos de tot tipus. D'aquesta manera, aquesta IA integrada al ChatGPT seria capaç de detectar-los tots a l'instant. Però fer-ho demana molt treball, i inversió. Així que OpenAI va enviar desenes de milers de trossos de text on es relataven tipus d'abusos i bestialitats a una empresa externa amb seu a San Francisco: Sama. Sama compta amb empleats a Kenya, Uganda i Índia que s'encarreguen d'etiquetar dades per a grans tecnològiques, com Google, Meta o Microsoft. Com us podeu imaginar, el salari dels treballadors empleats per Sama per aquest treball fora dels Estats Units no eren gaire alts, estem parlant entre 1,3 i 2 dòlars l'hora, depenent de la seva experiència i rendiment (Perrigo, 2023).

Són aquests debats aliens a l'àmbit educatiu?

En el període de la modernitat i la modernització hi ha un relat paraigua de tota la resta, que és el relat del progrés. El progrés com un metarelat (Nowotny, 2021). Tot i els signes d'esgotament, la idea de progrés està profundament arrelada a l'ideari occidental i universalista de la Il·lustració, que a partir del segle XIX va integrar la tecnologia. La tecnologia com a indissociable del progrés econòmic i social, equiparada a un camí cap a un món més feliç. La tecnologia com el motor d'una vida millor, amb beneficis pràctics que van des dels sistemes per garantir el subministrament d'aigua neta, les vacunes, els antibiòtics, la xarxa de ferrocarrils, la bombeta, la rentadora, etc. El món és ple de tecnologies que, sens dubte, han fet la nostra vida més fàcil i han permès millores socials indiscutibles.

Però tot i l'avenç triomfal del progrés i el seu impuls a la idea de les tecnologies neutrals que fan la nostra vida millor, l'antropocè ens mostra com en el nostre període històric la intervenció humana ha posat en risc la pròpia supervivència i la del món en què vivim. En quina mena d'indicadors ens fixem quan parlem que les tecnologies digitals poden fer la nostra vida millor? De quins beneficis estem parlant? Com i per a qui?

Davant d'un món que viu un escalfament de les temperatures sense precedents registrats des de la nostra vida a la Terra, en un món digital més accelerat que els relats que en poden donar compte, en què els valors de les democràcies occidentals són amenaçats per l'avenç de la ultradreta i la retallada de llibertats, travessat per fortes desigualtats fruit d'un model econòmic absolutament irresponsable, les tecnologies digitals no són allò altre. No són un reducte a part que funciona amb dinàmiques pròpies i alienes.

Sabem, gràcies als treballs rigorosos de la història de la ciència i la tecnologia, que no hi ha res inevitable (sí impredictible) en el desenvolupament tecnològic, són els interessos humans i el suport polític i financer els que permeten el desenvolupament de les tecnologies, un desenvolupament que sempre té un context social i polític. No hi res relacionat amb la digitalització que sigui inevitable. Potser, si contemplem les tecnologies digitals des d'un relat que vetlli per la cura del nostre món i integri una visió humanística i social més àmplia de les tecnologies, podrem, doncs, desenvolupar una altra tecnologia, unes tecnologies que vetllin pel futur. I aquesta és una qüestió profundament educativa. Des d'un perspectiva deweyniana l'educació és la suma total de processos pels quals una societat o grup social transmet els seus poders, capacitats i ideals per assegurar la seva pròpia existència i desenvolupament (Dewey, 1989). Cada individu ha de rebre una preparació per estar en condicions de complir amb la seva responsabilitat com a membre de la societat, és a dir, per obtenir idees, coneixements i experiència suficients sobre la situació i les necessitats socials, i desenvolupar aquelles qualitats que assegurin una participació justa en el col·lectiu. Des d'aquesta perspectiva, l'escola no es pot entendre com un mer agent passiu que necessita adaptar-se a les transformacions socials produïdes per les tecnologies digitals, ni pot subscriure el determinisme tecnològic i la narrativa polaritzada que sovint l'acompanya, que associa la digitalització a totes les promeses o la responsabilitza de tots els mals.

Imaginar noves formes de digitalització educativa

Anem a l'escola per aprendre a pensar i entendre el món, que és el mateix que dir que l'escola ens ajuda a cuidar del món del futur, a nosaltres mateixos i els altres. Anar a l'escola és assumir la possibilitat de canvi en nosaltres, però també de la nostra relació amb el món (Magro, 2024). En les societats digitals contemporànies l'àmbit educatiu ha produït nombrosos exemples i metodologies d'incorporació d'eines i artefactes digitals a l'aula, amb l'objectiu de dotar l'alumnat d'una sèrie

d'eines d'aprenentatge que els permetin relacionar-se amb aquestes tecnologies i desenvolupar les competències i habilitats associades. Enfront d'aquest enfocament dominant de la digitalització a l'escola centrada en els usos, sovint imbuït de determinisme tecnològic i dinàmiques neoliberals, proposo un imaginari alternatiu de digitalització educativa, articulat al voltant de tres elements.

D'una banda, la necessària incorporació, com a màxima sempre present i constant, del principi de precaució. El principi de precaució és una proposta política desenvolupada originàriament pels moviments ecologistes per guiar l'acció en aquells temes on es poden identificar tres components: l'amenaça de dany; la incertesa sobre els impactes i relacions de causalitat; i la necessària resposta preventiva (Gardiner, 2006). Aquests tres components es poden identificar clarament en relació amb la introducció dels dispositius digitals en l'àmbit educatiu. El coneixement sobre com aquestes tecnologies contribueixen a la producció de relacions socials o els seus efectes a mitjà i llarg termini en els processos d'aprenentatge o en l'ecosistema global és encara escàs. Alguns danys potencials estan relacionats amb la intensificació de les desigualtats, la integració dels proveïdors privats en la presa de decisions educatives, el deteriorament dels processos cognitius dels alumnes o el deteriorament del planeta. La precaució, però, no és sinònim d'immobilisme o paràlisi d'acció. L'acció que acompanya el reconeixement de la incertesa i la necessària resposta preventiva davant possibles danys és l'acció mesurada (Callon et al., 2009), una eina de diàleg entre riscos i potencialitats, que s'inicia amb la introducció de petites mesures progressives i reversibles que "tinguin cura" dels efectes o conseqüències de les accions, a partir de la informació de retorn i el debat constant entre els diferents actors implicats (Vallès-Peris i Domènech, 2024).

D'altra banda, la necessitat de vincular el debat sobre les tecnologies i educació amb la reflexió i discussió política, política entesa des de la responsabilitat de la societat en relació amb el món del futur. I arribats en aquest punt, com ens proposa Bruno Latour (2023), la pregunta sobre el món on ens trobem esdevé una qüestió crucial per a l'educació. I no es tracta només de prendre consciència del mon on vivim, sinó del món de què vivim. L'escola i la política de digitalització educativa com un espai per resseguir les xarxes de les nostres dependències i relacions, de les dependències de les nostres tecnologies. Les aules virtuals, la utilització de dispositius mòbils o la introducció d'eines d'IA generativa no són alienes a l'acumulació de riquesa i capacitat d'intervenció de les BigTech, de l'extracció de liti de Bolívia, ni dels moviments locals que demanen comptes de l'ús dels recursos hídrics per part dels centres de dades. El núvol viu en un servidor, les dades contenen les vacunes i la pell, les ovelles apaguen incendis i així podem anar teixint relacions entre elements heterogenis.

Fins ara he assenyalat dos dels tres elements que considero necessaris per bastir nous imaginaris sobre digitalització i educació: d'una banda la introducció del principi de precaució com a eix vertebrador dels usos de tecnologies a l'escola i, de l'altra, l'èmfasi en les relacions i les dependències com l'ànima de

la política educativa digital i l'aprenentatge del món digital. Em falta l'últim element d'aquest nou imaginari digital, que no pas el menys important. Una de les paradoxes més intenses dels nostres dies consisteix precisament en la tensió entre la urgència de trobar models alternatius de responsabilitat ètica i política per al nostre món tecnològicament modificat i la inèrcia dels hàbits mentals consolidats (Braidotti, 2013). Per tant, l'exercici de responsabilitat cap al món del futur ens demana també imaginar i inventar nous marcs interpretatius que articulin les nostres relacions amb el món. En aquest text he proposat un exercici de desmitificació de la digitalització, emfasitzant la importància de la seva materialitat i la dificultat d'establir línies divisòries clares entre el que és tecnològic i el que és natural, o entre el que és educació i el que és polític. De la mateixa manera, conèixer allò digital des de la seva materialitat suposa també fusionar la distinció tradicional entre treball manual i intel·lectual, el fer i el pensar o reflexionar (Dewey, 1916). Nous marcs interpretatius per pensar i reflexionar des de l'experimentació i la fabricació de tecnologies a l'escola.

Sens dubte aquestes tres qüestions no són responsabilitat exclusiva de la comunitat educativa, seria un sense sentit demanar a l'escola la responsabilitat sobre la innovació i el desenvolupament tecnològic. Ara bé, potser l'escola és el gran espai d'esperança per al nostre món.

Referències

Callon, M.; Lascoumes, P. i Barthe, Y. (2009). *Acting in An Uncertain World: An Essay on Technical Democracy*. MIT Press.

Crawford, K. (2024). «Generative AI is guzzling water and energy». *Nature*, 626, 693.

Crawford, K. i Joler, V. (2019). «Anatomy of an ai system». *Virtual Creativity*, 9 (1–2), 117–120. https://doi.org/10.1386/vcr_00008_7

Dewey, J. (1916). «Method in Science Teaching». *General Science Quartely*, 1 (1). https://doi.org/10.1002/sce.3730290303

Dewey, J. (1989). *Democràcia i escola*. Eumo Editorial.

Gardiner, S. M. (2006). «A Core Precautionary Principle». *The Journal of Political Philosophynal*, 14 (1), 33–60.

Gebru, T. (2022). «Effective Altruism Is Pushing a Dangerous Brand of 'AI Safety'». *WIRED*. https://www.wired.com/story/effective-altruism-artificial-intelligence-sam-bankman-fried/

Irigoyen, A. (2022). «Entrevista a Philippe Meirieu». *Comunicació Educativa*, 35, 9–57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Magro, C. (2024, May 30). «Sostener la promesa de la escuela». *co.labora.red*. https://carlosmagro.wordpress.com/2024/05/30/sostener-la-promesa-de-la-escuela/

Mazzucato, M. (2024). *The ugly truth behind ChatGPT: AI is guzzling resources at planet-eating rates*. https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/may/30/ugly-truth-ai-chatgpt-guzzling-resources-environment

Nowotny, H. (2021). *In AI we trust: Power, illusion and control of predictive algorithms*. Polity Press.

Perrigo, B. (2023). «Exclusive: OpenAI Used Kenyan Workers on Less Than $2 Per Hour to Make ChatGPT Less Toxic». *TIME*. https://time.com/6247678/openai-chatgpt-kenya-workers/

Perrotta, C. i Selwyn, N. (2020). «Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education». *Learning, Media and Technology*, 45 (3), 251–269. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017

Meirieu, P. (2020). *Vicens Vives Blog*. https://blog.vicensvives.com/philippe-meirieu-la-educacion-solo-es-aceptable-si-se-articula-desde-la-libertad/

Ren, S. (2023). «How much water does AI consume? The public deserves to know». *OECD.AI Policy Observatory*. https://oecd.ai/en/wonk/how-much-water-does-ai-consume

van Rooij, I. (2023). «Stop feeding the hype and start resisting». *Iris van Rooij*. https://irisvanrooijcogsci.com/2023/01/14/stop-feeding-the-hype-and-start-resisting/

Suchman, L. i Sharkey, N. (2013). «Wishful Mnemonics and Autonomous Killing Machines». *Proceedings of the AISB*, 136, 14–22.

Vallès-Peris, N. (2022). «Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)». A A. Tarabini (Ed.), *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (p. 347–379). Fundació Jaume Bofill.

Vallès-Peris, N. i Domènech, M. (2024). «Digital Citizenship at School: Democracy, Pragmatism and Rri». *Technology in Society*, 76. https://doi.org/10.2139/ssrn.4128968

II

EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR

2024

El sistema educatiu a les Illes Balears

Rut Garí Ruiz
Joan Amer Fernàndez
Belén Pascual Barrio
Marga Vives Barceló

Resum

Aquest capítol té per objecte descriure els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. En un primer apartat del capítol es fa una revisió de les darreres dades de matriculació disponibles i de la seva evolució recent, per etapes educatives, illes, sexe i titularitat dels centres. A més, es presenten dades referides a l'alumnat estranger, el professorat, el nombre mitjà d'alumnes per professor o la repetició de nivell. En un segon apartat del capítol s'analitzen les taxes de promoció i titulació de l'alumnat dels ensenyaments obligatoris, batxillerat i cicles formatius. El capítol posa de manifest una tendència ascendent de les xifres de l'escolarització, una disminució dels percentatges de repetició als estudis obligatoris, així com uns percentatges d'escolarització i titulació als estudis postobligatoris inferiors als percentatges de l'àmbit estatal.

Resumen

Este capítulo tiene por objeto describir los principales indicadores del sistema educativo de las Islas Baleares. En un primer apartado del capítulo se hace una revisión de los últimos datos de matriculación disponibles y de su evolución reciente, por etapas educativas, islas, sexo y titularidad de los centros. Además, se presentan datos referidos al alumnado extranjero, el profesorado, el número medio de alumnos por profesor o la repetición de nivel. En un segundo apartado del capítulo se analizan las tasas de promoción y titulación del alumnado de las enseñanzas obligatorias, bachillerato y ciclos formativos. El capítulo pone de manifiesto una tendencia ascendente de las cifras de la escolarización, una disminución de los porcentajes de repetición en los estudios obligatorios, así como unos porcentajes de escolarización y titulación en los estudios postobligatorios inferiores a los porcentajes estatales.

0. Introducció

Es presenten les principals dades del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears, amb la voluntat d'aportar evidències sobre les quals poder fonamentar un debat públic més sòlid sobre el fenomen educatiu. Cal assenyalar que, pel que fa a les dades estatals del curs 2023-2024, aquestes formen part d'un avançament de dades i que, per tant, es tracta de dades provisionals.

1. Alumnat matriculat a ensenyament de règim general

En el primer apartat es porta a terme la descripció de les xifres d'alumnat matriculat a les Illes Balears. En primer lloc, es detalla l'alumnat matriculat a educació infantil i a les etapes obligatòries, a batxillerat i a cicles formatius i la matriculació de l'alumnat estranger.

Com es pot veure a la Taula 1, segons l'avançament de dades per al curs 2023-2024, a les Balears hi ha un total de 197.042 alumnes, principalment en les etapes d'educació primària (69.776 alumnes) i ESO (51.288 alumnes). Per sexe, el nombre d'homes és lleugerament superior al de les dones fins al batxillerat, on aquesta tendència s'inverteix. A aquesta etapa educativa, conjuntament en format presencial i a distància, hi ha 6.572 homes i 7.969 dones.

Pel que fa a la titularitat, el nombre d'alumnat a centres públics (127.817 alumnes) és superior al de centres privats concertats (55.869 alumnes) i al de centres privats no concertats (13.356 alumnes). Només en educació especial hi ha més alumnat als centres privats concertats (684 alumnes) que als públics (322 alumnes).

TAULA 1. Alumnat matriculat en ensenyaments de règim general per sexe i titularitat del centre. Curs 2023-2024.* Illes Balears

Ensenyament	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats
TOTAL	197.042	102.221	94.821	127.817	55.869	13.356
EI – primer cicle	10.782	5.629	5.153	6.339	3.578	865
EI – segon cicle	29.521	15.157	14.364	18.496	9.313	1.712
EP	69.776	36.427	33.349	43.867	20.990	4.919
Educació especial	1.006	681	325	322	684	
ESO	51.288	27.028	24.260	32.371	15.417	3.500
Batxillerat (1)	14.014	6.328	7.686	9.642	3.350	1.022
Batxillerat a distància	527	244	283	527		
CFGB	2.216	1.540	676	1.809	400	7
CFGM (1)	8.565	4.603	3.962	6.864	1.327	374
CFGM a distància	1.235	483	752	1.095	0	140
Cursos d'especialització per a titulats de grau mitjà	16	11	5	16		
CFGS (1)	6.234	3.323	2.911	4.866	702	666
CFGS a distància	1.649	607	1.042	1.498	0	151
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior	43	43		43		
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior a distància	38	36	2	38		
Altres programes formatius	132	81	51	24	108	

(1) A batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior s'inclou alumnat de règim ordinari i de règim presencial d'adults.

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Com a novetat, cal destacar que a partir del decret llei per garantir la gratuïtat en el primer cicle d'educació infantil (BOIB, núm. 120, de 29 d'agost de 2023), el nombre d'alumnat a escoletes concertades d'educació infantil de primer cicle ha

passat de zero (curs 2022-2023) a 3.578 (curs 2023-2024). En formació professional bàsica es pot assenyalar que un centre privat no concertat torna a oferir aquesta etapa educativa. Les caselles buides de la Taula 1 expressen que no hi ha dades o que no hi ha centres que ofereixin els estudis assenyalats.

L'evolució del nombre d'alumnat dels ensenyaments de règim general (vegeu Taula 2) ens permet observar el creixement continuat durant els darrers anys, tant des del curs 2014-2015 (177.767 alumnes), com des del curs 2019-2020 (192.202 alumnes), fins a arribar als 197.042 alumnes al curs 2023-2024. Al llarg del període estudiat, els centres públics concentren més alumnat que els centres privats. Al curs 2023-2024, la distància entre l'alumnat de centres públics i l'alumnat de centres privats és de 58.592 alumnes.

TAULA 2. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Total	177.767	192.202	192.921	193.877	195.466	197.042
Públics	114.381	124.664	127.018	126.773	127.473	127.817
Privats	63.386	67.538	65.903	67.104	67.993	69.225

Font: EDUCAbase.

Quant al percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general, la Taula 3 ens permet observar que els centres públics balears presenten un percentatge inferior a l'estatal, concretament l'arxipèlag queda 2 punts percentuals per davall. En l'anàlisi detallada per etapes educatives, les Balears presenten un percentatge superior a l'estatal en educació infantil de primer cicle, batxillerat a distància, formació professional bàsica i en els cicles formatius de grau mitjà i superior (tant presencials com a distància).

TAULA 3. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general. Curs 2023-2024. Comparació estatal i autonòmica

	TOTAL	EI 1r cicle	EI 2n cicle	EP	ESO	BATX.	BATX. a dist.	CFGB	CFGM	CFGM a dist.	CFGS	CFGS a dist.
Estat	66,9	53,5	67,5	67,8	67,0	71,4	97,3	76,6	72,2	45,7	70,0	42,0
Illes Balears	64,9	58,8	62,7	62,9	63,1	68,8	100,0	81,6	80,1	88,7	78,1	90,8

Font: EDUCAbase.

En el percentatge d'alumnat matriculat a centres públics d'ensenyaments de règim general (vegeu Taula 4), les Balears estan en el 64,9 %, mentre que l'Estat està en el 66,9 % (curs 2023-2024). La distància en els percentatges d'alumnat

matriculat estatal i autonòmic també es poden estudiar de manera comparativa al llarg de diferents cursos. Concretament, les Balears presenten percentatges inferiors al llarg del període estudiat. Al curs 2014-2015 aquesta distància entre els percentatges estatals i illencs és de 3,7 punts; al curs 2019-2020 la distància és de 2,2 punts; i finalment, al curs 2023-2024, la diferència és de 2 punts a favor del percentatge estatal.

TAULA 4. Evolució del percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat	68,0	67,1	67,3	67,0	66,8	66,9
Illes Balears	64,3	64,9	65,8	65,4	65,2	64,9

Font: EDUCAbase.

1.1 Alumnat matriculat a educació infantil i etapes obligatòries

S'informa de les dades de l'alumnat matriculat (avançament de dades) a EI (Taula 5), EP (Taula 7) i ESO (Taula 8) detallades per sexe, titularitat del centre i illa del curs 2023-2024. Es recullen les taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys, tot presentant una comparació a l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 6) i la trajectòria del nombre d'alumnat d'EI, EP i ESO per titularitat des del curs 2014-2015 i dels darrers cinc cursos anteriors (Taula 9).

A la Taula 5 s'exposen les dades d'EI per sexe, titularitat del centre i illa. Del total de 40.303 estudiants en aquesta etapa educativa, un 26,7 % són de primer cicle. Pel que fa al sexe, un 51,6 % de l'alumnat d'EI són homes i un 48,4 % són dones. Quant a titularitat, un 61,6 % són centres públics, un 32 % són privats concertats i un 6,4 % privats no concertats. Per illes, un 78,5 % es concentra a Mallorca, un 8,1 % a Menorca i un 13,4 % a Eivissa-Formentera.

TAULA 5. Alumnat matriculat a EI per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Illes Balears

Cicle	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	10.782	5.629	5.153	6.339	3.578	865	8.345	1.183	1.254
2n cicle	29.521	15.157	14.364	18.496	9.313	1.712	23.292	2.065	4.164
Total	40.303	20.786	19.517	24.835	12.891	2.577	31.637	3.248	5.418
%	100,0%	51,6 %	48,4 %	61,6 %	32,0 %	6,4 %	78,5 %	8,1 %	13,4 %

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Les taxes d'escolarització de 0 a 5 anys van augmentant conforme puja l'edat (Taula 6). Les Balears presenten una taxa als 0 anys d'11,1 % i als 5 anys de 97,4 %. En la comparació estatal i autonòmica, les taxes estatals sempre són superiors a les autonòmiques. La taxa espanyola als 0 anys és de 15,6 % i als 5 anys és de 98,6 %.

TAULA 6. Taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys. Curs 2023-2024. Illes Balears

	0 Anys	1 Any	2 Anys	3 Anys	4 Anys	5 Anys	0-2 anys	3-5 anys	4-5 anys
Estat	15,6	53,5	73,4	96,7	98,0	98,6	48,3	97,8	98,3
Illes Balears	11,1	45,0	57,6	93,9	95,8	97,4	38,7	95,7	96,6

Font: EDUCAbase.

El total d'alumnat matriculat a EP a Balears al curs 2023-2024 (avançament de dades) és de 69.776 alumnes (Taula 7). Hi ha un 52,2 % d'homes i un 47,8 % de dones. Pel que fa a la distribució segons la titularitat del centre, un 62,9 % van a centres públics, un 30,1 % van a privats concertats i un 7,0 % van a privats no concertats. Per illes, un 79,6 % de l'alumnat es troba a Mallorca, un 7,1 % a Menorca i un 13,3 % a Eivissa-Formentera.

TAULA 7. Alumnat matriculat a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	10.752	5.536	5.216	6.768	3.272	712	8.539	775	1.438
2n EP	11.696	6.018	5.678	7.432	3.434	830	9.215	846	1.635
3r EP	11.722	6.052	5.670	7.322	3.548	852	9.424	826	1.472
4t EP	11.765	6.363	5.402	7.371	3.531	863	9.395	790	1.580
5è EP	11.669	6.157	5.512	7.295	3.525	849	9.275	846	1.548
6è EP	12.172	6.301	5.871	7.679	3.680	813	9.672	898	1.602
Total EP	69.776	36.427	33.349	43.867	20.990	4.919	55.520	4.981	9.275
%	100,0%	52,2 %	47,8 %	62,9 %	30,1 %	7,0 %	79,6 %	7,1 %	13,3 %

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

L'alumnat d'ESO a l'arxipèlag al curs 2023-2024 arriba a la xifra de 51.288 alumnes (avançament de dades) (Taula 8). A 2n d'ESO és on hi ha més alumnat (13.565) i a 4t d'ESO és on n'hi ha menys (12.047). Un 52,7 % són homes i un 47,3 % són dones. En relació amb la titularitat, un 63,1 % són públics, un 30,1 % són privats concertats

i un 6,8 % privats no concertats. En termes territorials, un 80,1 % són de l'illa de Mallorca, un 7,5 % són de Menorca i un 12,4 % d'Eivissa-Formentera.

TAULA 8. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	13.119	7.127	5.992	8.248	3.970	901	10.513	970	1.636
2n ESO	13.565	7.178	6.387	8.684	3.986	895	10.897	1033	1.635
3r ESO	12.557	6.497	6.060	7.870	3.802	885	10.087	898	1.572
4t ESO	12.047	6.226	5.821	7.569	3.659	819	9.598	927	1.522
Total ESO	51.288	27.028	24.260	32.371	15.417	3.500	41.095	3.828	6.365
%	100,0%	52,7 %	47,3 %	63,1 %	30,1 %	6,8 %	80,1 %	7,5 %	12,4 %

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Des d'una mirada evolutiva (Taula 9), el total d'alumnat d'EI ha augmentat entre el curs 2014-2015 i el curs 2023-2024, concretament de 39.321 alumnes a 40.303 alumnes. En el mateix període, l'EP ha augmentat lleugerament de 69.004 alumnes a 69.776 alumnes. En darrer lloc, l'ESO és l'etapa educativa amb l'augment més significatiu, del 20,8 % des de l'inici del període.

TAULA 9. Evolució del nombre d'alumnat a EI, EP i ESO per titularitat del centre. Illes Balears

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Educació infantil						
Total	39.321	41.336	38.698	39.259	39.500	40.303,0
Públics	24.674	26.059	24.752	24.848	24.840	24.835,0
Privats	14.647	15.277	13.946	14.411	14.660	15.468,0
Educació primària						
Total	69.004	71.859	70.347	69.879	70.209	69.776,0
Públics	42.901	45.364	44.454	43.986	44.207	43.867,0
Privats	26.103	26.495	25.893	25.893	26.002	25.909,0
Educació secundària obligatòria						
Total	42.474	47.861	48.812	49.446	50.754	51.288,0
Públics	25.808	29.758	30.619	31.019	32.074	32.371,0
Privats	16.666	18.103	18.193	18.427	18.680	18.917,0

Font: EDUCAbase.

1.0.1. Repetició en les etapes obligatòries

Quant a la repetició de nivell escolar a EP i ESO, s'aporten dades desagregades per sexe, titularitat del centre i illa (Taula 10, EP i Taula 13, ESO), l'evolució del percentatge de repetició en una perspectiva de cinc cursos i al curs 2014-2015 (Taula 11, EP i Taula 14, ESO) i la comparació estatal i autonòmica del curs 2022-2023 i de les dades provisionals del curs 2023-2024 (Taula 12, EP i Taula 15, ESO).

La Taula 10 ens indica que el percentatge més alt de repetició es produeix a segon d'EP (2,4 %). Pel que fa a les diferències per sexe, les dones presenten un percentatge més alt a segon d'EP, mentre que a 4t i a 6è els homes són qui presenten el percentatge més elevat. Segons la titularitat, els percentatges de repetició als distints nivells són superiors als centres públics. Per illes, Mallorca presenta percentatges de repetició majors que Menorca i Eivissa-Formentera.

TAULA 10. Percentatge de repetició a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2n EP	2,4	2,2	2,5	3,1	1,4	0,4	2,5	2,2	1,7
4t EP	1,2	1,3	1,0	1,5	0,7	0,4	1,2	0,8	1,2
6è EP	1,2	1,5	0,8	1,4	1,1	0,1	1,3	0,3	1,0

(*) Avançament de dades.

Nota: El Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció a l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è. Per tant, en aquests nivells no hi ha repetidors.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

També es pot analitzar l'evolució del percentatge de repetició a EP per nivell (Taula 11). En els tres nivells estudiats (2n, 4t i 6è) es produeix un descens entre el curs 2014-2015 i el curs 2023-2024 (avançament provisional de dades), amb descensos d'entre 4 punts (4t EP) i 3,5 punts (2n i 6è).

TAULA 11. Evolució del percentatge de repetició a EP per nivell. Illes Balears

Nivell	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024*
1r EP		1,8	0,8	1,9		
2n EP	5,9	2,2	1,1	2,3	1,7	2,4
3r EP		1,8	0,7	1,7		
4t EP	5,2	1,5	0,6	1,7	0,9	1,2
5è EP		1,2	0,5	1,2		
6è EP	4,7	1,7	1	1,5	1,3	1,2

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.
Font resta de dades: EDUCAbase.

En la comparació estatal i autonòmica del percentatge de repetició d'EP per nivell (Taula 12), aquesta comparació es pot fer per al curs 2022-2023: s'observa que en els tres nivells objecte d'anàlisi les Balears presenten percentatges inferiors (0,6 punts a 2n EP; 0,7 punts a 4t EP; i 0,4 punts a 6è EP).

TAULA 12. Repetició a EP per nivell. Cursos 2022-2023 i 2023-2024.* Comparació nacional i autonòmica

2022-2023	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Estat	0,2	2.3	0,3	1,6	0,3	1,7
Illes Balears		1,7		0,9		1,3
2023-2024*	**1r EP**	**2n EP**	**3r EP**	**4t EP**	**5è EP**	**6è EP**
Estat	...	...	...	...	...	...
Illes Balears		2,4		1,2		1,2

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

El percentatge de repetició a ESO s'estudia per sexe, titularitat del centre i illa, en una perspectiva comparada de dos cursos (Taula 13). Per cursos, 3r d'ESO al curs 2022-2023 i 2n d'ESO al curs 2023-2024 són els que presenten percentatges de repetició més alts. En la comparació dones-homes, els homes presenten percentatges de repetició més alts en els distints cursos i en els dos anys acadèmics analitzats. En el desglossament per titularitat, els centres públics tenen major percentatge de repetició que els centres privats concertats i els centres privats no concertats. Cal assenyalar el baix percentatge en el cas dels privats no concertats. Per illes, Menorca disposa de les xifres més baixes de repetició. En el cas de Mallorca i Eivissa-Formentera, Mallorca té xifres superiors o empatades a Eivissa-Formentera en els primers nivells d'ESO, mentre que Eivissa-Formentera té percentatges més alts en els darrers nivells d'ESO.

TAULA 13. Percentatge de repetició a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Cursos 2022-2023 i 2023-2024.* Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2022-2023									
1r ESO	6,7	6,8	4,5	6,9	4,2	0,8	6,1	3,0	5,3
2n ESO	7,3	9,7	7,6	10,2	7,0	1,1	9,4	3,8	7,7
3r ESO	8,0	9,8	7,3	10,0	7,3	1,0	8,8	6,7	8,6
4t ESO	6,4	7,4	5,7	8,0	4,8	0,7	6,5	4,8	8,4

continua

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2023-2024*									
1r ESO	6,7	8,3	4,8	7,9	5,3	0,5	6,8	4,5	6,8
2n ESO	8,3	9,7	6,6	10,5	5,1	0,5	8,4	6,1	8,4
3r ESO	7,9	9,0	6,6	9,7	5,8	0,7	7,9	5,6	8,9
4t ESO	6,9	8,0	5,8	8,8	4,5	1,2	7,1	3,7	8,1

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: IAQSE (2024).

L'evolució del percentatge de repetició a ESO mostra clares tendències a la baixa (Taula 14), tendència alineada amb els criteris i instruccions relatius a utilitzar cada pic menys l'estratègia de repetició de nivell. En aquest sentit, tots els nivells analitzats experimenten descensos importants en el període comparat entre el curs 2014-2015 i el curs 2023-2204.

TAULA 14. Evolució del percentatge de repetició a ESO per nivell. Illes Balears

Nivell	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024*
1r ESO	13,3	7,7	4,2	5,7	6,7	6,7
2n ESO	10,6	8,5	4,2	8,7	7,3	8,3
3r ESO	12,6	9,3	3,8	8,6	8,0	7,9
4t ESO	9,8	7,3	3,1	6,6	6,4	6,9

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: IAQSE (2024).

En la comparació entre l'Estat i les Illes Balears, en termes de repetició a ESO (Taula 15), s'observa, en el curs 2022-2023, que a 1r d'ESO i a 4t d'ESO els percentatges són més alts a l'Estat. En canvi, en els cursos de 2n i 3r d'ESO les xifres són més altes a Balears. Per al curs 2023-2024 no es pot establir la comparació autonòmica-estatal, perquè no disposam de les dades estatals en el moment de tancament d'aquesta edició.

TAULA 15. Repetició a ESO per nivell. Cursos 2022-2023 i 2023-2024.* Comparació nacional i autonòmica

2022-2023	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	7,3	6,8	7,3	6,7
Illes Balears	6,7	7,3	8,0	6,4

continua

2023-2024*	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	...	...	...	...
Illes Balears	6,7	8,3	7,9	6,9

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

1.2. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius

En aquest apartat es presenten dades de la matriculació als estudis no universitaris postobligatoris (Taula 16), la seva evolució al llarg dels darrers anys (Taula 17), així com les taxes d'escolarització a les edats corresponents (Taula 18).

A la Taula 16 es presenten les dades de matriculació als estudis de batxillerat i cicles formatius del curs 2023-2024. En aquesta taula cal tenir en compte que les graelles buides indiquen que no hi ha oferta educativa de la modalitat corresponent.

Per nivell educatiu, la matrícula presencial és de 14.014 alumnes a batxillerat, 2.216 alumnes a CFGB, 8.565 alumnes a CFGM presencial i 7.789 alumnes al CFGS. Als estudis a distància es matriculen 527 alumnes de batxillerat, 1.235 a CFGM i 1.649 als CFGS.

Per sexe, el percentatge de dones matriculades és més alt als estudis de batxillerat presencial (54,8 % enfront de 45,2 %) i als estudis a distància (60,9 % enfront de 39,1 % d'homes). Els homes són majoria als cicles formatius amb percentatges que s'equiparen als de les dones paral·lelament amb l'augment de nivell: 69,5 % als CFGB, 53,7 % als CFGM i 50 % als CFGS.

Per titularitat, els centres públics matriculen el 68,8 % de l'alumnat de batxillerat (23,9 % als centres privats concertats, 7,3 % als privats no concertats), el 81,6 % dels CFGB, el 80,1 % dels CFGM, el 80,8 % dels CFGS, i el 91,5 % dels ensenyaments a distància.

Per terme general, l'evolució del nombre d'alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per titularitat del centre (Taula 17) presenta augments en totes les modalitats en ambdós tipus de centres. Cal tenir present que la baixada d'alumnat en el batxillerat a distància prové d'un ajustament en el recompte d'aquests alumnes.

Observant l'evolució des del curs 2019-2020 al curs 2023-2024, els centres públics presenten un major increment d'alumnat que el presentat pels centres privats en el batxillerat presencial, els CFGM presencial i els CFGS a distància. En canvi, des del curs 2014-2015, són els centres privats els que presenten un major augment en el batxillerat presencial, els CFGM presencial i CFGS presencial.

TAULA 16. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per nivell, sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Batxillerat presencial									
Primer curs	7.361	3.378	3.983	5.078	1.730	553	5.813	560	988
Segon curs	6.653	2.950	3.703	4.564	1.620	469	5.324	485	844
Total	**14.014**	**6.328**	**7.686**	**9.642**	**3.350**	**1.022**	**11.137**	**1.045**	**1.832**
%	100%	45,2%	54,8%	68,8%	23,9%	7,3%	79,5%	7,5%	13,1%
CFGB									
Primer curs	1.366	962	404	1.136	223	7	1.042	129	195
Segon curs	850	578	272	673	177		639	83	128
Total	**2.216**	**1.540**	**676**	**1.809**	**400**	7	**1.681**	**212**	**323**
%	100%	69,5%	30,5%	81,6%	18,1%	0,3%	75,9%	9,6%	14,6%
CFGM presencial									
Primer curs	4.772	2.652	2.120	3.897	680	195	3.778	429	565
Segon curs	3.793	1.951	1.842	2.967	647	179	3.091	306	396
Total	**8.565**	**4.603**	**3.962**	**6.864**	**1.327**	**374**	**6.869**	**735**	**961**
%	100%	53,7%	46,3%	80,1%	15,5%	4,4%	80,2%	8,6%	11,2%
CFGS presencial									
Primer curs	3.144	1.728	1.416	2.429	362	353	2.764	195	185
Segon curs	4.645	2.170	2.475	3.862	340	443	4.295	194	156
Total	**7.789**	**3.898**	**3.891**	**6.291**	**702**	**796**	**7.059**	**389**	**341**
%	100%	50,0%	50,0%	80,8%	9,0%	10,2%	90,6%	5,0%	4,4%
Estudis a distància									
Batxillerat	527	244	283	527			481		46
CFGM	1.235	483	752	1.095		140	1.235		
CFGS	1.649	607	1.042	1.498		151	1.639	10	
Total	**3.411**	**1.334**	**2.077**	**3.120**		**291**	**3.355**	**10**	**46**
%	100%	39,1%	60,9%	91,5%		8,5%	98,4%	0,3%	1,3%

Nota: el batxillerat presencial inclou el batxillerat nocturn, i els cicles formatius no inclouen els cursos d'especialització ni els d'altres programes formatius.

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

L'anàlisi de l'evolució de les taxes netes d'escolarització als 16, 17 i 18 anys, als darrers cursos, mostra que els percentatges a nivell de l'Estat sempre són superiors que a nivell de Balears (Taula 18). A més, les dades d'avanç del curs 2023-2024 mostren una tendència ascendent de les taxes de Balears a totes les edats, passant a ser de 94,5 % als 16 anys (91,4 % al curs anterior), 85,8 % als

17 anys (82,3 % al curs anterior) i 41,6 % als 18 anys (38,8 % al curs anterior). Pel que fa a l'avançament de dades del darrer curs no es disposa, a data de tancament d'aquest capítol, de les dades a l'àmbit estatal.

TAULA 17. Evolució del nombre d'alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per titularitat del centre. Illes Balears

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Batxillerat presencial						
Total	**11.801**	**12.580**	**13.265**	**13.354**	**13.575**	**14.014**
Públics	8.315	8.576	9.281	9.120	9.363	9.642
Privats	3.486	4.004	3.984	4.234	4.212	4.372
Batxillerat a distància						
Total	**771**	**998**	**1.086**	**470**	**490**	**527**
Públics	774	998	1.086	470	490	527
Privats						
CFGB						
Total	**982**	**1.977**	**1.947**	**1.994**	**2.054**	**2.216**
Públics	816	1.653	1.646	1.645	1.668	1.809
Privats	166	324	301	349	386	407
CFGM presencial						
Total	**6.384**	**7.519**	**8.782**	**8.983**	**8.666**	**8.565**
Públics	5.343	6.018	7.251	7.305	6.828	6.864
Privats	1.041	1.501	1.531	1.678	1.838	1.701
CFGM a distància						
Total	**748**	**767**	**1.183**	**1.182**	**1.264**	**1.235**
Públics	748	719	1.117	1.117	1.138	1.095
Privats		48	66	65	126	140
CFGS presencial						
Total	**4.043**	**5.314**	**6.377**	**6.613**	**6.219**	**7.789**
Públics	3.434	4.333	5.237	5.432	4.992	6.291
Privats	609	981	1140	1181	1227	1.498
CFGS a distància						
Total	**734**	**946**	**1.389**	**1.556**	**1.568**	**1.649**
Públics	734	827	1.261	1.454	1.466	1.498
Privats		119	128	102	102	151

Font: EDUCAbase.

Mirant deu anys enrere, podem observar la trajectòria d'aquesta taxa als 17 i 18 anys. Si al curs 2014-2015 la taxa als 17 anys era de 80,2 % (i als darrers cinc cursos ha oscil·lat entre el 82,3 % i el 86,3 %), actualment és d'un 85,8 %; i si als 18 era del 43,7 % (i als darrers cursos ha anat minvant progressivament), ara és del 41,6 %.

TAULA 18. Evolució de les taxes netes d'escolarització en ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys. Comparació estatal i autonòmica

Nivell	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024*
16 anys						
Estat	95,4	96,3	96,6	95,7	95,4	…
Illes Balears	86,7	89,7	91,1	91,4	91,4	94,5
17 anys						
Estat	90,1	90,6	91,2	90,8	90,4	…
Illes Balears	80,2	84,0	86,3	84,3	82,3	85,8
18 anys						
Estat	48,5	47,0	46,3	46,0	46,2	…
Illes Balears	43,7	42,0	42,4	40,5	38,8	41,6

Nota: s'inclouen els ensenyaments de règim general no universitaris, CF d'Arts Plàstiques i Disseny, EE Esportives, Ensenyaments Artístics Superiors, EE Professionals de Música i Dansa, E. d'Idiomes nivells B2, C1 i C2, EE Inicials d'Adults i Secundària per a persones adultes.

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

1.3. Alumnat estranger

En aquest apartat es presenten, en primer lloc, dades sobre l'alumnat estranger matriculat en els ensenyaments de règim general per etapa educativa, titularitat del centre i illa, incorporant-hi la comparació de l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 19). En segon lloc, es descriu l'evolució del percentatge total (estatal i autonòmic) d'alumnat estranger matriculat en ensenyaments de règim general (Taula 20). De nou, ha de tenir-se en compte que les dades de l'àmbit estatal són provisionals.

L'alumnat estranger a les Illes Balears representa un 18,3 % del total, 0,7 punts més que el curs anterior i 6,1 punts més que a l'Estat (Taula 19). Encara que el percentatge mitjà estatal també ha augmentat (és 0,8 punts més alt que el curs passat), és remarcable la distància entre les dades de l'Estat i les autonòmiques a totes les etapes educatives. Els percentatges més alts d'alumnat estranger a Balears són a altres programes formatius (21,2 %), CFGB (21,8 %) i educació primària (21,8 %).

Per titularitat de centre, el percentatge d'alumnat estranger als centres públics de Balears és del 19 % i del 17 % als centres privats. Les majors diferències es donen a educació primària (23,3 % a centres públics enfront del 19,3 % a centres privats) i a CFGM (12,7 % a centres públics enfront del 8,9 % a centres privats).

Per territori, el percentatge més alt correspon a Eivissa-Formentera (23,9 %), seguit de Mallorca (18,1 %) i Menorca (11,3 %).

TAULA 19. Percentatge d'alumnat estranger per etapa educativa, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024.* Comparació estatal i autonòmica

	ESTAT			ILLES BALEARS					
Ensenyament	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Total	**12,2**	**13,6**	**9,4**	**18,3**	**19,0**	**17,0**	**18,1**	**11,3**	**23,9**
EI	**11,1**	13,0	7,8	**16,6**	18,0	14,3	16,4	9,7	21,8
EP	**14,6**	16,6	10,5	**21,8**	23,3	19,3	21,7	13,6	27,2
Educació especial	**15,6**	17,3	12,6	**19,8**	18,9	20,2	19,0	20,5	26,6
ESO	**12,7**	13,9	10,2	**19,4**	20,0	18,4	19,4	11,2	24,7
Batxillerat (1)	**7,3**	7,7	6,4	**11,6**	11,0	12,9	11,4	6,2	16,0
CFGB	**16,3**	16,7	15,1	**21,8**	22,3	19,7	22,4	17,0	22,0
CFGM (1)	**10,0**	10,7	8,6	**12,0**	12,7	8,9	11,4	10,5	17,8
CFGS (1)	**8,4**	8,4	8,4	**8,6**	9,0	6,9	8,4	8,9	13,0
Altres programes formatius	**31,7**	33,1	27,8	**21,2**	12,5	23,1	22,6	0,0	

(1) Inclou l'alumnat estranger que cursa aquests ensenyaments en règim presencial i a distància. Els cicles formatius inclouen els cursos d'especialització.

(*) Avançament de dades.

Font de dades illes: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Entre 2014 i 2024, el percentatge d'alumnat estranger al llarg dels darrers cursos (Taula 20) mostra una evolució ascendent tant a l'àmbit estatal (passa de 8,6 % a 12,2 %) com a l'autonòmic (del 14,1 % al 18,3 %).

TAULA 20. Evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat a ensenyaments de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat	8,6	9,9	10	10,3	11,4	12,2
Illes Balears	14,1	15,5	15,7	16,3	17,6	18,3

Font: EDUCAbase.

2. Professorat

L'apartat recull dos indicadors, el nombre de professorat als centres educatius, desglossat per titularitat, tipus de centre i illa al curs 2023-2024, i el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet als centres d'ensenyament de règim general per tipus de titularitat del centre (aquest darrer del curs 2022-2023). Seguint l'estructura de tot el capítol, aquestes dades es complementen amb una mirada longitudinal durant els cinc cursos anteriors i deu cursos enrere.

Actualment, hi ha 20.631 professors als centres d'ensenyament de règim general, 16.288 a Mallorca, 1.685 a Menorca i 2.658 a Eivissa i Formentera (Taula 21). Per titularitat de centres, a quasi totes les tipologies, el nombre més elevat de professorat és als centres públics (per exemple, 6.161 professors a centres públics d'educació primària enfront de 193 professors a centres privats en aquesta mateixa etapa educativa), a excepció dels centres que integren les etapes d'educació primària i ESO (188 professors a centres públics i 2.261 a centres privats), educació primària, ESO i batxillerat i/o FP (com que no hi ha cap centre públic d'aquestes característiques, no hi ha cap professor i 2.815 professors a centres privats) i els centres específics d'educació especial (24 professors a centres públics i 181 professors a centres privats).

Taula 21. Professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat, tipus del centre i illa. Curs 2023-2024. Illes Balears

Centres	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera
Total	**20.631**	**14.275**	**6.356**	**16.288**	**1.685**	**2.658**
Centres EI (1)	**1.554**	932	622	1.199	186	169
Centres EP (2)	**6.354**	6.161	193	4.773	545	1.036
Centres EP i ESO (2)	**2.449**	188	2.261	2.115	261	73
Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	**7.135**	6.886	249	5.397	686	1.052
Centres EP, ESO i batx./FP (2)	**2.815**	0	2.815	2.500	0	315
Centres específics E. Especial	**205**	24	181	192		13
Centres específics E. a distància	**85**	80	5	80	5	
CFGB i altres programes formatius	**34**	4	30	32	2	

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.
(2) També poden impartir EI.
(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

La Taula 22 mostra l'augment del nombre de professorat curs rere curs en els cinc darrers cursos. S'incorporaren 151 professors a centres públics des del curs 2020-2021 al 2021-2022, mentre que 479 professors s'han incorporat des del curs 2022-

2023 fins al curs 2023-2024. Val a dir que, en la comparació d'aquestes dades amb el curs 2014-2015, el nombre de professors ha disminuït com a conseqüència d'un canvi metodològic en el procés estadístic.

TAULA 22. Evolució del nombre de professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2014-2015	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Total	**16.038**	**18.972**	**19.470**	**19.481**	**20.020**	**20.631**
Públics	10.939	13.041	13.411	13.536	13.856	14.275
Privats	5.099	5.931	6.059	5.945	6.146	6.356

Nota: en el curs 2014-2015, el nombre de professors als centres públics ha disminuït com a conseqüència d'un canvi metodològic en el procés estadístic.

Font: EDUCAbase.

Les dades presentades a les taules 21 i 22 es complementen amb el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet (Taula 23) i la seva evolució (Taula 24). Cal recordar que són dades del curs 2022-2023. Respecte a la Taula 23, el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet és superior a l'Estat (11,3) enfront de les dades de Balears (10,3), tant a centres públics (10,2 enfront de 9,4) com a centres privats (14,3 enfront de 12,6). Aquest indicador també mostra nombres mitjans d'alumnes per professor a temps complet superiors a l'Estat que a Balears a totes les tipologies de centres, tant públics com privats.

TAULA 23. Nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general per tipus i titularitat del centre. Curs 2022-2023. Comparació estatal i autonòmica

2022-2023	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./ FP (2)	Centres específics E. Especial
Estat							
Total	**11,3**	**8,7**	**11,6**	**13,2**	**9,9**	**15,3**	**3,4**
Públics	**10,2**	7,8	11,6	9,2	9,6	8	2,9
Privats	**14,3**	10	13,3	14,8	15	15,3	4
Illes Balears							
Total	**10,3**	**8,3**	**10,6**	**12,3**	**8,8**	**13,4**	**3,4**
Públics	**9,4**	7,6	10,5	8,3	8,6	4,8	3,5
Privats	**12,6**	9,5	13,9	12,5	14,5	13,6	3,4

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.
(2) També poden impartir EI.
(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

Analitzant l'evolució del nombre mitjà d'alumnat per professor, cal comentar que curs rere curs ha anat disminuint, tant a l'àmbit estatal com a l'autonòmic (Taula 24). Analitzant les dades del curs 2013-2014 amb les del curs 2022-2023, aquesta evolució indica, per exemple, que al curs 2013-2014 a l'àmbit estatal el nombre mitjà era de 12,7 (11,3 el curs 2022-2023) i a nivell autonòmic 11,8 (10,3 el curs 2022-2023).

TAULA 24. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**12,7**	**12,2**	**12**	**11,4**	**11,4**	**11,3**
Públics	11,8	11,2	11	10,4	10,3	10,2
Privats	15,1	15	14,9	14,2	14,4	14,3
Illes Balears						
Total	**11,8**	**11**	**10,8**	**10,5**	**10,6**	**10,3**
Públics	10,9	10	9,9	9,7	9,6	9,4
Privats	13,9	13,3	13,1	12,5	12,9	12,6

Font: EDUCAbase.

3. CENTRES EDUCATIUS

En aquest apartat s'analitzen el nombre de centres segons l'ensenyament que imparteixen (Taula 25), dades que són complementades per la mitjana d'alumnes per unitat i grup dels centres públics i privats en comparació amb les dades estatals (Taula 26). Finalment, les taules 26, 27 i 28 descriuen l'evolució d'aquest indicador per cada etapa educativa (educació infantil, educació primària i ESO) en comparació amb l'estatal.

En la Taula 25 s'informa del nombre total de centres a les Balears (665), 425 són centres públics (63,9 %) i 240 privats (36,1 %). Els centres que sols imparteixen una etapa educativa (educació infantil, educació primària i/o ESO i/o batxillerat) són majoritàriament públics, mentre que els centres privats majoritàriament són centres de més d'una etapa educativa o específics d'educació a distància (8 de privats enfront d'1 de públic).

La Taula 26 desglossa la mitjana d'alumnes per unitat/grup dels centres públics i privats per ensenyament, amb comparació estatal-autonòmica. L'ensenyament que presenta la major mitjana d'alumnes a les Illes Balears és el batxillerat de règim ordinari (26,3) seguit d'ESO (24,3) i d'EP (21,3). En aquests ensenyaments, als

centres públics s'observa una menor mitjana que als privats. Les dades estatals mostren la mateixa dinàmica en aquests ensenyaments, llevat del batxillerat ordinari, en què els centres públics tenen una mitjana superior als dels privats.

TAULA 25. Classificació de centres segons l'ensenyament que imparteixen per titularitat del centre i ensenyament. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./ FP (2)	Centres específics E. Especial	Centres específics educació a distància
Total	665	219	228	71	97	39	9	2
Públics	425	116	218	4	85	0	1	1
Privats	240	103	10	67	12	39	8	1

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.
(2) També poden impartir EI.
(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

TAULA 26. Mitjana d'alumnes per unitat/grup per ensenyament i titularitat del centre. Curs 2023-2024. Comparació estatal i autonòmica

	ESTAT			ILLES BALEARS		
Ensenyament	Total	Públics	Privats (7)	Total	Públics	Privats
EI	16,0	16,0	16,1	16,4	16,1	16,9
EI primer cicle (1)	12,3	12,3	12,4	11,7	11,8	11,7
EI segon cicle (2)	18,5	17,9	19,7	19,2	18,4	20,6
EP	20,9	20,0	23,0	21,3	20,3	23,3
Educació especial (3)	5,2	4,9	5,7	5,6	6,0	5,5
ESO	24,5	24,1	25,5	24,3	24,1	24,5
Batxillerat - règim ordinari	25,3	25,6	24,8	26,3	25,8	27,5
CFGB (4) (5)	11,9	11,6	13,6	9,8	9,5	11,6
CFGM - règim ordinari (4)	19,6	19,2	20,6	12,7	12,0	16,0
Cursos d'especialització per a titulats de CFGM	8,0	8,0	7,0	5,3	5,3	
CFGS - règim ordinari (4)	19,3	19,6	18,6	12,1	11,7	13,4
Cursos d'especialització per a titulats de CFGS	12,5	12,3	14,6	7,2	7,2	
Altres programes formatius (5) (6) (7)	12,1	12,1	12,2	10,2	12,0	9,8

(1) A «EI primer cicle» només s'inclouen les unitats en centres autoritzats per l'administració educativa.
(2) A «EI segon cicle» s'inclouen les unitats mixtes d'educació infantil.
(3) A «Educació especial» s'inclouen els alumnes i les unitats de centres específics i les dades d'educació especial en centres ordinaris.
(4) No s'inclou l'alumnat exclusivament per realitzar la formació en centres de treball.
(5) S'inclouen els grups en centres docents i en actuacions.
(6) A Galícia s'inclouen els centres que imparteixen FP Grado Básico - Programas formativos para los centros específicos de E. Especial.
(7) No es disposa d'informació completa d'unitats en centres estrangers.

Font: EDUCAbase.

Per ensenyaments, s'aporta la trajectòria del nombre mitjà d'alumnat per grup a educació infantil (Taula 27). En el cas estatal, la mitjana és de 16 alumnes, tot essent una dècima més alta la mitjana als centres privats (16,1) que als públics (16). En el cas de Balears és de 16,4 alumnes (16,1 als centres públics i 16,9 als centres privats).

TAULA 27. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EI per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat					
Total	**17,4**	**16,2**	**16,7**	**16,4**	**16,0**
Públics	17,6	16,4	16,8	16,4	16,0
Privats	17,1	16	16,5	16,2	16,1
Illes Balears					
Total	**16**	**14,8**	**16,5**	**16,6**	**16,4**
Públics	15,6	14,8	16	16,2	16,1
Privats	16,7	14,9	17,4	17,1	16,9

Font: EDUCAbase.

Respecte als ensenyaments d'educació primària (Taula 28), a Balears, el nombre mitjà d'alumnes per unitat i grup (21,3 alumnes per unitat/grup) és superior al mateix indicador a l'àmbit estatal (20,9 alumnes per unitat/grup). Tant a l'àmbit estatal com a l'autonòmic, el nombre mitjà d'alumnes presenta, en la comparació entre els cursos 2022-2023 i 2023-2024, un descens d'una dècima. En el cas de l'Estat, es passa de 21 a 20,9. En el cas de Balears, es passa de 23,1 a 23,0.

TAULA 28. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EP per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat					
Total	**21,7**	**20,1**	**20,9**	**21**	**20,9**
Públics	20,8	19,3	20	20,2	20,0
Privats	24	22	23,1	23,1	23,0
Illes Balears					
Total	**21,9**	**17,4**	**21,2**	**21,4**	**21,3**
Públics	22,5	16,9	20	20,4	20,3
Privats	20,8	18,2	23,5	23,4	23,3

Font: EDUCAbase.

Una tendència similar es pot trobar a les dades sobre ESO (Taula 29). En aquest sentit, el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a Balears és de 24,3 alumnes en el curs 2023-2024 i s'observa una disminució de 0,1 punts a l'àmbit balear respecte del curs anterior (24,4 alumnes per unitat/grup al curs 2022-2023). A l'Estat, el 2022-2023 el nombre mitjà era de 25 alumnes per unitat/grup, i el curs 2023-2024 de 24,5 alumnes per unitat/grup.

TAULA 29. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat					
Total	**25,3**	**23,6**	**24,4**	**25**	**24,5**
Públics	24,8	22,8	23,9	24,6	24,1
Privats	26,2	25,2	25,5	25,9	25,5
Illes Balears					
Total	**23,1**	**21,4**	**24,1**	**24,4**	**24,3**
Públics	24,4	21,3	23,7	24,2	24,1
Privats	21,3	21,7	24,7	24,7	24,5

Font: EDUCAbase.

4. Resultats acadèmics

Dins l'apartat de resultats acadèmics es presenten dades referides a la promoció i titulació en les etapes obligatòries i postobligatòries, incloent-hi el batxillerat i cicles formatius. També, en un darrer epígraf, s'analitzen les taxes brutes de població que finalitza els estudis.

4.1. Promoció i titulació en etapes obligatòries i batxillerat

En primer lloc, es fa referència a la promoció de l'alumnat a educació primària (Taula 30). En conjunt els percentatges de promoció a 2n, 4t i 6è (nivells en els quals es canvia de cicle, en el cas de 2n i 4t, o d'estudis, en el cas de 6è) són alts, concretament superiors al 97 %. Per sexe, les xifres de les dones són superiors a 4t i a 6è. Per titularitat, els centres públics presenten percentatges inferiors en els distints nivells. Finalment, per illes, Menorca presenta percentatges de promoció més alts que Mallorca i Eivissa-Formentera a 4t i a 6è, mentre que Eivissa-Formentera és al primera en la promoció a 2n.

El percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO s'estudia de manera evolutiva i comparativa a l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 31). En el cas de l'Estat, s'ha passat del 96,3 % del curs escolar 2013-2014 al 98,7 % del curs 2021-2022 (darrer

curs del qual es disposa de dades estatals), tot representant un augment de 2,4 punts. A les Balears, entre els cursos 2013-2014 i 2022-2023, s'ha experimentat un creixement de 3,6 punts, del 95 % al 98,6 %.

TAULA 30. Alumnat que promociona a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 2n a 3r	97,5	97,6	97,4	96,8	98,3	100	97,3	98,1	98,3
Promoció de 4t a 5è	98,7	98,6	98,8	98,3	99,2	99,8	98,7	98,9	98,8
Promoció de 6è a ESO	98,6	98,3	99,0	98,4	98,8	99,9	98,5	99,5	98,9

Font: IAQSE (2024).

Nota: El Reial Decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció dins l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è (Reial Decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció a l'educació primària, així com l'avaluació, la promoció i la titulació a l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació profesional).

TAULA 31. Evolució del percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**96,3**	**98,2**	**98,9**	**98,3**	**98,7**	···
Públics	96,1	98	98,7	98,2	98,5	···
Privats	97,2	98,5	99,3	98,7	99,1	···
Privats concertats	97	98,4	99,2	98,6	99,1	···
Privats no concertats	99	99,3	99,7	99,4	99,6	···
Illes Balears						
Total	**95**	**97,4**	**98,9**	**98,3**	**98,5**	**98,6**
Públics	94,6	97,2	98,8	98,2	98,2	98,4
Privats	95,6	97,8	99,1	98,5	98,9	99,0
Privats concertats	95,1	97,4	98,9	98,3	98,7	98,8
Privats no concertats	99,2	99,6	100	100	99,6	99,9

Font curs 2022-2023: IAQSE (2024).

Font altres cursos: EDUCAbase.

L'evolució de les dades sobre promoció de l'alumnat d'ESO apunta diverses tendències que cal remarcar (Taula 32). En termes generals, el percentatge de promoció de l'alumnat d'ESO va disminuint entre el primer i el quart nivell, i és el percentatge dels alumnes que promocionen al primer nivell 5 punts i mig més alt que els que promocionen a quart. La seqüència descendent de la promoció entre cursos també la trobam entre les dones, encara que en el seu cas amb un percentatge de promoció més alt que el dels homes: a quart nivell promocionen un 90,2 % de les dones i un 84,8 % dels homes.

Pel que fa a la titularitat dels centres, els percentatges de promoció són superiors en els centres privats, principalment els no concertats, mostrant percentatges de promoció que parteixen del 100 % del primer nivell al 98,9 % de quart. Al quart nivell, els percentatges de l'escola privada concertada i pública són de 91,1 % i 84,4 %, respectivament.

Per illes, també es donen diferències que situen Menorca en el percentatge de promoció més alt de les illes, amb un 91 % de l'alumnat de quart que promociona (87,7 % a Eivissa-Formentera i 87 % a Mallorca).

TAULA 32. Alumnat que promociona a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 1r a 2n	93,0	91,4	94,8	91,4	95,0	100	92,8	95,6	92,8
Promoció de 2n a 3r	89,4	87,2	91,8	86,3	93,9	99,5	89,4	91,6	87,7
Promoció de 3r a 4t	88,0	86,1	90,0	84,9	91,7	99,2	88,0	90,0	86,2
Acaben 4t ESO	87,5	84,8	90,2	84,4	91,1	98,9	87,0	91,0	87,7

Font: IAQSE (2024).

Des d'una perspectiva evolutiva, les dades mostren el manteniment del nivell de promoció posterior al 2019-2020, un curs en el qual hi va haver un repunt de la promoció que ha estat associat a l'impacte de la pandèmia (Taula 33). Aquesta dinàmica és comuna a tot l'Estat encara que els percentatges autonòmics són 1 punt inferiors als estatals. També és comú amb el conjunt de l'Estat, en la comparació per titularitat dels centres, que els centres privats no concertats siguin els que compten amb percentatges de promoció més alts, seguits del centres privats concertats.

Als estudis de batxillerat ordinari, les xifres sobre la promoció mostren una dinàmica similar a la d'ESO (Taula 34). Els percentatges més alts de promoció

s'identifiquen, per titularitat, als centres privats no concertats; per territori, a Menorca; i per sexe, entre les dones. Al segon nivell de batxillerat, va promocionar un 86,3 % de les dones (83,5 % dels homes), un 97,7 % de l'alumnat dels centres privats no concertats (86,6 % als privats concertats i 83,1 % als centres públics) i un 89,1 % de l'alumnat de Menorca, gairebé 5 punts més que el percentatge de l'alumnat de Mallorca, Eivissa i Formentera.

TAULA 33. Evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**84,3**	**86,4**	**93,1**	**88,5**	**88,1**	···
Públics	81	83,5	91,4	86,0	85,5	···
Privats	90,4	92,6	96,2	93,1	93,3	···
Privats concertats	88,8	91,3	95,8	92,5	82,7	···
Privats no concertats	97,1	97,5	99	98	98	···
Illes Balears						
Total	**82,3**	**86**	**92,8**	**87,8**	**88,4**	**87,5**
Públics	78,5	83,6	91,3	85,6	86,1	84,4
Privats	87,8	89,6	95	91,5	92,3	92,5
Privats concertats	86,5	89,1	94,2	90,5	91,1	91,1
Privats no concertats	97,4	92,8	99,8	97	98	98,9

Font curs 2022-2023: IAQSE (2024).

Font altres cursos: EDUCAbase.

Fent una lectura temporal de les dades autonòmiques i estatals (Taula 35) s'observa un moment d'inflexió al curs 2019-2020, amb un augment destacable de la promoció que supera el 92 % al conjunt de l'Estat, també a Balears. Encara que el percentatge actual (curs 2021-2022) no supera el 87,8 % a l'Estat i el 84 % a Balears, els percentatges són notablement superiors als anteriors al curs de la pandèmia, amb un 83,3 % a l'Estat i un 80,6 % a Balears. Les dades més recents de Balears (no es disposa de les estatals) mostren una evolució ascendent, amb un 85,1 %. Tant a Balears com al conjunt de l'Estat, la promoció és més alta en els centres privats que ens els centres públics, encara que a Balears la distància entre públics i privats és menys accentuada.

TAULA 34. Alumnat que promociona al batxillerat ordinari per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 1r a 2n	86,4	84,1	88,2	83,8	90,7	98,2	86,0	92,0	85,4
Acaben 2n	85,1	83,5	86,3	83,1	86,6	97,7	84,7	89,1	84,8

Font: IAQSE (2023).

TAULA 35. Evolució del percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat en règim ordinari per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**77,3**	**83,3**	**92,4**	**85,2**	**87,8**	...
Públics	72,8	79,8	90,6	81,9	85	...
Privats	89,3	92,1	97,1	93,3	94,6	...
Illes Balears						
Total	**73,3**	**80,6**	**92,8**	**84,3**	**84,0**	**85,1**
Públics	71,7	79,5	91,1	82,9	81,8	83,1
Privats	77,2	82,8	95,9	87,2	88,2	89,1

Font curs 2022-2023: IAQSE (2024).
Font altres cursos: EDUCAbase.

4.2. Titulació en cicles formatius

La titulació de l'alumnat al conjunt dels cicles formatius (de grau bàsic, mitjà i superior) al curs 2022-2023 va ser d'un total de 6.180 estudiants (Taula 36). D'aquestes titulacions, per illes, un 84 % és de Mallorca i un 77 % ha cursat els estudis a centres públics. Els 558 alumnes de CFGB són majoritàriament homes i han cursat els estudis a centres públics.

TAULA 36. Alumnat que acaba els CFGB, CFGM i CFGS en règim presencial per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
CFGB	558	391	167	445	113	0	432	39	87
CFGM	3.086	1.578	1.508	2.314	493	279	2.543	290	253
CFGS	2.536	1.285	1.251	2.007	266	263	2.216	164	156

Font: IAQSE (2024).

4.3. Taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris

La taxa bruta de població que finalitza els estudis és la relació percentual entre l'alumnat, de totes les edats, que acaba un ensenyament i la població de l'edat teòrica d'inici del curs corresponent. La taxa bruta en el cas dels estudis obligatoris, considerant els 15 anys com l'edat teòrica, al curs 2022-2023, és del 74 %, 79,3 % la de les dones i 69,2 % la dels homes (Taula 37). En el cas de l'alumnat que finalitza batxillerat, la taxa bruta també és més alta entre les dones (45,7 %) que entre els homes (34,3 %). En el cas de l'alumnat de cicles formatius, les taxes són més baixes que a batxillerat i ESO, tant als CFGB (4,3 %) com als CFGM (23,9 %) i CFGS (20,1 %). A més, als cicles de grau mitjà i superior les taxes d'homes i dones s'aproximen a les generals.

TAULA 37. Taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris per sexe. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Homes	Dones
ESO	74,0	69,2	79,3
Batxillerat	39,8	34,3	45,7
CFGB	4,3	5,8	2,7
CFGM	23,9	23,6	24,2
CFGS	20,1	20,0	20,2

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Les dades per al curs 2022-2023 de les Illes Balears (no es disposa de dades estatals) mostren una disminució de les taxes brutes de població que acaba ESO en els darrers cursos: del 81 % el 2020-2021, es va passar al 76,7 % el 2021-2022, i el darrer avanç de dades apunta un 74 % (Taula 38). Comparant les dades autonòmiques amb les estatals del curs 2021-2022 es pot observar que la taxa de població de Balears que acaba ESO és 4 punts inferior a l'estatal. Les taxes de les dones, estatals i autonòmiques, sempre són més altes, encara que a Balears aquesta diferència oscil·la al voltant dels 10 punts.

Revisant les xifres dels darrers anys de batxillerat a les Illes Balears també s'observa una disminució de les taxes de finalització dels estudis a partir del curs 2019-2020, que d'un 46,9 %, passa a un 39,8 % el curs 2022-2023 (Taula 39). La comparació estatal amb dades del curs 2021-2022 mostra una taxa 12,5 punts inferior a Balears, 13 punts per davall del conjunt de les dones i 12,5 punts per davall del conjunt dels homes a Espanya. En el darrer curs analitzat, les dones de Balears presenten una taxa 14,1 punts superior a la dels homes.

TAULA 38. Evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**77**	**79,3**	**84,7**	**83**	**80,7**	···
Homes	71,9	74,5	80,8	79,1	77,2	···
Dones	82,4	84,4	88,8	87,1	84,5	···
Illes Balears						
Total	**69,9**	**75,1**	**80,7**	**81**	**76,7**	**74,0**
Homes	64,2	69,9	76,3	77,6	71,9	69,2
Dones	76	80,4	85,3	84,7	82,2	79,3

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

TAULA 39. Evolució de la taxa bruta de població que acaba batxillerat per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**54,9**	**55,5**	**61,5**	**55,5**	**55,7**	···
Homes	47,8	48	53,6	48	48,5	···
Dones	62,3	63,4	69,9	63,4	63,5	···
Illes Balears						
Total	**42,2**	**41,9**	**46,9**	**44,4**	**43,0**	**39,8**
Homes	35,1	33,7	37,6	36,9	36,0	34,3
Dones	49,6	50,5	56,9	52,4	50,5	45,7

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

La taxa bruta dels homes (estatal i autonòmica) que acaba els CFGB supera el doble de la de les dones (Taula 40). A més, les taxes de Balears solen ser lleugerament superiors (entre 0,5 i 0,8 punts) a les estatals.

Quant a les taxes dels que acaben els CFGM (Taula 41), la distància entre els valors estatals i autonòmics als darrers anys ha estat de 2,5-2,8 punts, amb l'excepció del curs 2020-2021, quan la taxa de Balears (27,9 %) va superar l'estatal (27,3 %). Posteriorment, el curs 2021-2022, la taxa estatal va tornar a superar l'autonòmica amb 1,5 punts. L'anàlisi per sexe de les taxes dels darrers cursos mostra distàncies

favorables als homes que oscil·len entre els 0,8 i els 2,6 punts. Al curs 2021-2022 canvia aquesta tendència en les taxes femenines, l'estatal s'equipara a la masculina i l'autonòmica supera amb 2,2 punts la masculina (i amb 0,6 punts el curs 2022-2023).

TAULA 40. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGB per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat					
Total	4,1	4,4	4,7	4	...
Homes	5,6	5,9	6,3	5,5	...
Dones	2,6	2,8	3	2,5	...
Illes Balears					
Total	4,8	4,9	5,5	4,5	4,3
Homes	6,1	6,6	7,4	6,1	5,8
Dones	3,3	3	3,5	2,8	2,7

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

TAULA 41. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGM per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	24,8	23,5	23,8	27,3	26,4	...
Homes	26,1	24,4	24,5	28,2	26,5	...
Dones	23,5	22,5	23	26,3	26,2	...
Illes Balears						
Total	22,4	21	21,1	27,9	24,9	23,9
Homes	23,4	22,3	21,5	29	23,8	23,6
Dones	21,3	19,7	20,7	26,9	26,0	24,2

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

Per acabar aquest apartat, analitzarem la taxa bruta que finalitza els CFGS (Taula 42). Les taxes autonòmiques són notablement més baixes que les estatals (al voltant dels 12 i 14 punts inferiors), encara que en els darrers cursos la taxa autonòmica ha superat el 20 %, després de presentar taxes que oscil·laven entre

els 14 % i els 16 %. Les dones compten amb taxes de finalització més altes que els homes, tant a Espanya com a Balears, amb valors entre 2 i 4,6 punts superiors als dels homes.

TAULA 42. Evolució de la taxa bruta que finalitza els CFGS per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat						
Total	**28,3**	**29,4**	**27,5**	**35,6**	**34,6**	···
Homes	26,6	28,4	26	34,2	32,8	···
Dones	30	30,5	29	37,1	36,6	···
Illes Balears						
Total	**13,7**	**16,6**	**15**	**21,5**	**20,4**	**20,1**
Homes	12,2	15,5	12,8	21,6	18,5	20,0
Dones	15,3	17,7	17,4	21,4	22,4	20,2

Fonts curs 2022-2023: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

5. Conclusions

Al capítol es presenten els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears, aportant una actualització de les dades i la consideració de variables com la titularitat dels centres, illa, sexe o etapa educativa. A la definició de l'estat actual de l'escolarització i els resultats educatius, la mirada retrospectiva hi aporta una dimensió evolutiva i comparada de les dades autonòmiques i estatals. Al capítol es posen de manifest tendències com és l'augment progressiu del total de la matrícula als ensenyaments de règim general, la disminució dels percentatges de repetició o el manteniment dels nivells de promoció. Aquests i altres elements d'anàlisi conformen un panorama que ajuda a una major comprensió de la realitat educativa de Balears.

En el primer apartat del capítol es fa una revisió de les xifres d'alumnat de les Illes Balears matriculat a educació infantil i a les etapes obligatòries, a batxillerat i a cicles formatius. L'evolució del nombre total d'alumnat dels ensenyaments de règim general mostra un creixement continuat de l'alumnat, amb un total de 197.042 alumnes el curs 2023-2024 (19.275 alumnes més que el curs 2014-2015), 64,9 % dels quals matriculats a centres públics. En aquest mateix període, el percentatge d'alumnat estranger ha experimentat una evolució ascendent (del 14,1 % al 18,3 %) i amb valors superiors als estatals (del 8,6 % a 12,2 %).

Paral·lelament, l'augment de matriculació s'ha vist acompanyat de l'augment del nombre de professorat i un descens del nombre mitjà d'alumnes per professor. Pel que fa al nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup, a educació primària hi ha 21,3 alumnes, xifra superior a l'estatal (20,9 alumnes per unitat/grup). Tendència similar apareix a les dades sobre ESO: 24,3 alumnes per unitat/grup enfront del 24,5 alumnes per unitat/grup a l'àmbit estatal.

Pel que fa a la continuïtat dels estudis obligatoris, es manté la disminució progressiva de les taxes de repetició tant a educació primària com a ESO. Les dades d'educació primària, entre els cursos 2014-2015 i 2023-2024, mostren un descens dels percentatges de repetició i taxes més altes, per titularitat, als centres públics i, per territori, a Mallorca. A ESO l'evolució del percentatge de repetició també mostra una tendència decreixent, i són els homes qui presenten els percentatges més alts; per titularitat i territori, els centres privats i Menorca presenten les xifres més baixes de repetició. Quant a la continuïtat als estudis postobligatoris, el curs 2014-2015 la taxa als 17 anys era de 80,2 % i actualment és d'un 85,8 %; i la taxa als 18 anys era del 43,7 %, mentre que ara és del 41,6 %.

En un segon apartat es fa una revisió de les dades referides a la promoció i titulació, i destaquen les conclusions següents. Sobre el percentatge de promoció als estudis d'educació primària i ESO, les dades mostren percentatges autonòmics similars als estatals. L'evolució de les dades de l'alumnat d'ESO apunta al manteniment del percentatge de promoció posterior al 2019-2020, un curs en el qual hi va haver un repunt de la promoció associat a l'impacte de la pandèmia. Igual que al conjunt de l'Estat, els centres privats no concertats són els que compten amb els percentatges de promoció més alts, seguits del centres privats concertats. Per illes, Menorca té el percentatge de promoció més alt de les illes. Als estudis de batxillerat ordinari, la lectura temporal de les dades de promoció mostra una dinàmica similar a la d'ESO, amb un augment destacable de la promoció el curs 2019-2020 que supera el 92 %, igual que al conjunt de l'Estat. Els percentatges del curs 2021-2022 (87,8 % a l'Estat i el 84 % a Balears), encara sent inferiors, superen notablement els anteriors al curs de la pandèmia. Els percentatges més alts de promoció s'identifiquen, per titularitat, als centres privats no concertats, per territori, a Menorca i, per sexe, entre les dones.

Encara així, es dona una disminució de les taxes brutes de població que acaba ESO en els darrers cursos: 81 % el 2020-2021, 76,7 % el 2021-2022 i 74 % el 2022-2023 (79,3 % les dones i 69,2 % els homes). Comparant les dades autonòmiques amb les estatals (curs 2021-2022) es pot observar que la taxa bruta de població de Balears que acaba ESO és 4 punts inferior a l'estatal. A batxillerat també s'observa una disminució de les taxes de finalització dels estudis a partir del curs 2019-2020, que d'un 46,9 % passa a un 39,8 % el curs 2022-2023 (45,7 % dones, 34,3 % homes). La comparació estatal amb dades del curs 2021-2022 mostra una taxa 12,5 punts inferior a Balears, 13 punts per davall del conjunt de les dones i 12,5 punts per davall del conjunt dels homes a Espanya. En el darrer

curs analitzat, les dones de Balears presenten una taxa 14,1 punts superior a la dels homes.

En el cas de l'alumnat de cicles formatius, les taxes són més baixes que a batxillerat i ESO, tant als CFGB (4,3 %) com als CFGM (23,9 %) i CFGS (20,1 %). La distància entre les taxes estatals i autonòmiques dels que acaben els CFGM, als darrers anys ha estat de 2,5-2,8 punts, amb l'excepció del curs 2020-2021, quan la taxa de Balears (27,9 %) va superar l'estatal (27,3 %). Les taxes autonòmiques de finalització dels CFGS són notablement més baixes que les estatals (al voltant dels 12 i 14 punts inferiors), encara que en els darrers cursos la taxa autonòmica ha superat el 20 %, després de presentar taxes que oscil·laven entre els 14 % i els 16 %. Les dones compten amb taxes de finalització més altes que els homes, tant a Espanya com a Balears, amb valors entre 2 i 4,6 punts superiors als dels homes.

En conjunt, la lectura històrica de les dades autonòmiques i estatals permet identificar algunes situacions i tendències remarcables de l'educació a Balears. L'anàlisi d'aquestes dades ajuda a contextualitzar i ampliar la comprensió d'aquesta realitat i aportar arguments al debat públic.

Referències

EDUCAbase. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Disponible a https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html

IAQSE (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu) (2024). *Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades. Curs 2023-2024*. Conselleria d'Educació i Formació Professional. Disponible a http://iaqse.caib.es/cat/indicadors.html

INEbase. *Cifras de población y Censos demográficos*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible a https://www.ine.es/index.htm

El sistema universitari a les Illes Balears

Juan José Montaño Moreno
Andrés Nadal Cristobal

Resum

El present estudi té com a propòsit donar a conèixer les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears als anys 2021, 2022 i 2023. En relació amb la Universitat de les Illes Balears (UIB), es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal d'administració i serveis (PAS), la qualitat universitària en termes de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També s'analitza l'evolució de l'alumnat matriculat als centres adscrits a la UIB: l'Escola Universitària ADEMA, l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa. Així mateix, també es donen dades sobre les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Finalment, es donen dades sobre el Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrit a la Universidad Pontificia Comillas. Amb aquest treball es pretén analitzar i comprendre les tendències i patrons de matrícula en les institucions universitàries de la nostra comunitat a fi de proporcionar una base sòlida per a la planificació estratègica, el desenvolupament de polítiques educatives i la presa de decisions informades per part de les autoritats i els gestors universitaris, i així garantir una educació superior de qualitat i accessible per a tots els ciutadans de les Illes Balears.

Resumen

El presente estudio tiene como propósito dar a conocer los datos más relevantes en relación al sistema universitario en las Islas Baleares en 2021, 2022 y 2023. En relación a la Universitat de les Illes Balears (UIB), se proporcionan los datos sobre la evolución del número de alumnos en los últimos años, la dotación de profesorado y de personal de administración y servicios (PAS), la calidad universitaria en términos de la posición en los rankings de las universidades, así como el nivel de inserción laboral de los graduados universitarios. También se analiza la evolución del alumnado matriculado en los centros adscritos a la UIB: la Escuela Universitaria ADEMA, la Escuela de Hotelería de las Islas Baleares y la Escuela Universitaria de Turismo del Consejo Insular de Ibiza. Asimismo, también se proporcionan datos sobre las dos universidades a distancia más importantes en nuestra comunidad autónoma: la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Finalmente, se proporcionan datos sobre el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrito a la Universidad Pontificia Comillas. Con este trabajo se pretende analizar y comprender las tendencias y patrones de matrícula en las instituciones universitarias de nuestra comunidad con el objeto de proporcionar una base sólida para la planificación estratégica, el desarrollo de políticas educativas y la toma de decisiones informadas por parte de las autoridades y los gestores universitarios, y así garantizar una educación superior de calidad y accesible para todos los ciudadanos de las Islas Baleares.

1. Introducció

El present estudi se centra en l'anàlisi del sistema universitari a les Illes Balears, amb un enfocament específic en l'evolució del nombre d'alumnes matriculats en els darrers tres anys. L'educació superior és un pilar fonamental per al desenvolupament econòmic i social de qualsevol regió, i les Illes Balears no en són una excepció. A través d'aquesta anàlisi, es pretén oferir una visió detallada de les tendències de matriculació, identificar possibles variacions i donar una explicació de les possibles causes. La recerca es basa en dades recopilades de fonts oficials i pretén proporcionar una base sòlida per a futures decisions estratègiques i polítiques educatives en l'àmbit universitari de les Illes Balears.

2. Evolució de l'alumnat

Al curs 2023-2024 la Universitat de les Illes Balears (UIB) ofereix un total de 35 estudis de graus, 6 dobles títols de grau, 35 màsters universitaris i 24 estudis de doctorat.

Començarem l'anàlisi de les dades educatives universitàries amb les xifres totals de l'alumnat matriculat en estudis oficials a la UIB, a partir de les dades institucionals de la UIB (vegeu la Taula 1). En els darrers tres anys el nombre de matriculats és estable i oscil·la entre 13.300 i 13.763 alumnes per any acadèmic.

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

Any	2021	2022	2023
Nombre d'alumnes*	13.617	13.763	13.300
% (2021 base 100)	100,0 %	101,0 %	99,9 %

* Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

El total de joves entre 18 i 24 anys a les Illes Balears ha crescut entre el 2021 i el 2023, segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), un creixement del 6,4 %. El major augment de la població jove comporta que el pes relatiu dels joves universitaris de la UIB sobre el total de joves hagi disminuït lleugerament: 1,3 % en l'etapa analitzada, tot baixant del 15,9 % al 14,6 % (vegeu la Taula 2). Per la seva part, a l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2023-2024» del Ministeri d'Universitats (2024), s'estableix que la taxa neta d'escolarització en educació universitària, la qual mesura el percentatge de població entre 18 i 24 anys que està matriculada en estudis de grau o màster oficials, és del 10,8 % a les Illes Balears, mentre que aquesta taxa és del 31,6 % a

nivell estatal. Tal com s'ha comentat en passades edicions, com que l'economia de Balears presenta una forta atracció del mercat de treball, és especialment sensible el percentatge de captació i retenció de la població jove per part del sistema universitari a la nostra comunitat.

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

Any	2021	2022	2023
Nombre d'alumnes*	13.617	13.763	13.300
Joves entre 18 i 24 anys	85.429	86.259	90.904
% d'universitaris UIB	15,9 %	15,9 %	14,6 %

* Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears (dades de novembre de 2023) i dades de l'INE.

3. Centres adscrits a la UIB

Actualment, la UIB compta amb tres centres universitaris adscrits: l'Escola Universitària ADEMA, l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa.

Escola Universitària ADEMA

L'Escola Universitària ADEMA va començar a impartir títols universitaris el 2016 i en l'actualitat ofereix el grau en Odontologia, el grau en Nutrició Humana i Dietètica, el grau en Belles Arts i el màster universitari en Odontologia.

TAULA 3. Evolució de l'alumnat matriculat a l'Escola Universitària ADEMA

Any	2021	2022	2023
Accés	64	77	81
Grau	155	229	297
% (2021 base 100)	100,0 %	147,7 %	191,6 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

Com es pot observar (vegeu la Taula 3), el centre ADEMA ha augmentat la matrícula del seu alumnat en un 91,6 % entre 2021 i 2023, principalment degut a la implantació progressiva dels graus de Belles Arts i de Nutrició Humana i Dietètica en els darrers anys.

Escola d'Hoteleria de les Illes Balears

L'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears, fruit d'un consorci entre el Govern de les Illes Balears i la UIB, ofereix el grau oficial en Direcció Hotelera des del curs 2018-2019 amb els primers graduats al curs 2021-22, fet que explica l'augment significatiu del 52,3 % dels matriculats en els darrers tres anys (vegeu la Taula 4). S'haurà d'esperar almenys un curs més per obtenir unes dades de matrícula més estabilitzades.

TAULA 4. Evolució de l'alumnat matriculat a l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears

Any	2021	2022	2023
Accés	76	62	65
Grau	197	263	300
% (2021 base 100)	100,0 %	133,5 %	152,3 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa

L'Escola Universitària de Turisme d'Eivissa va ser fundada a l'any 1965 amb la finalitat de formar professionals dedicats al desenvolupament d'activitats directament relacionades amb el sector turístic. Des de l'any 1980 depèn del Consell Insular d'Eivissa i a l'any 2000 es va adscriure a la UIB. Actualment, imparteix el grau oficial en Turisme amb 30 alumnes de nou ingrés i amb un total de 120 alumnes matriculats.

4. Dotació de professorat i personal d'administració i serveis (PAS)

La càrrega docent en crèdits del professorat ha augmentat significativament en els darrers anys, tot passant de 18.684 el 2021, a 20.341 el 2023, la qual cosa suposa un augment del 8,9 % (vegeu la Taula 5). Aquest augment de la càrrega docent s'atribueix a la reorganització dels estudis i a la diversificació de la grandària dels grups.

TAULA 5. Càrrega docent en crèdits del professorat de la UIB

Any	2021	2022	2023
Càrrega docent en crèdit	18.684	18.158	20.341
% (2021 base 100)	100,0 %	97,2 %	108,9 %

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

En equivalència a temps complet, el nombre de professorat el 2023 és de 1.088 docents (vegeu la Taula 6). Això representa una lleugera tendència ascendent en els darrers tres anys del 3,7 %. En aquest sentit, la UIB ha crescut un 12 % en termes de dotació de professorat en els darrers cinc anys.

TAULA 6. Professorat a temps complet a la UIB

Any	2021	2022	2023
Professorat equivalent a temps complet	1.049	1.078	1.088
% (2021 base 100)	100,0 %	102,8 %	103,7 %

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

L'augment de dotació del professorat en els darrers anys ha permès que milloràs la ràtio alumnat/professor (vegeu la Taula 7). Entre el 2021 i el 2023 ha passat de 12,98 a 12,22 alumnes/professor, suposant un decreixement del 5,8 %. En els darrers cinc anys aquest decreixement ha estat del 10 %. Aquest indicador s'associa habitualment a una millor qualitat de la docència, entenent les xifres baixes en la ràtio com un bon indicador per garantir les condicions d'aquesta millor qualitat de la docència.

TAULA 7. Ràtio alumnat/professor a la UIB

Any	2021	2022	2023
Ràtio alumnes per professor	12,98	12,77	12,22
% (2021 base 100)	100,0 %	98,4 %	94,1 %

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

Complementàriament a la dotació del professorat, cal estudiar les xifres del personal d'administració i serveis (PAS), en tant que un major nombre d'aquest personal es relaciona amb un millor funcionament acadèmic i científic de la institució. Les xifres de PAS també estan creixent en el període estudiat (2021-2023), en concret un 4,9 % més (vegeu la Taula 8), mentre que en els darrers cinc anys aquest augment ha estat de l'11 %.

TAULA 8. Personal d'administració i serveis a la UIB

Any	2021	2022	2023
Total de PAS*	614	640	644
% (2021 base 100)	100,0 %	104,2 %	104,9 %

* 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: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

La ràtio professorat-PAS ha baixat molt lleugerament en el període esmentat, tot passant de l'1,71 l'any 2021 a l'1,69 l'any 2023 (vegeu la Taula 9), principalment a causa que ambdós col·lectius han crescut a un ritme molt similar en els darrers anys. En el cas de l'equivalència de professorat a temps complet, hem comentat que l'augment ha estat del 3,7 %. En el PAS, l'augment ha estat un poc més gran, del 4,9 %.

TAULA 9. Ràtio professorat/ PAS a la UIB

Any	2021	2022	2023
Ràtio professors/PAS	1,71	1,68	1,69
% (2021 base 100)	100,0 %	98,2 %	98,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears. Dades de novembre de 2023.

5. La UIB al rànquing d'universitats

També volem fer una anàlisi del paper de la UIB en el context de la resta d'universitats. Pel que fa a la utilització de rànquings universitaris, cal tenir present que aquests aporten informació parcial i que la millora de les universitats no s'ha de centrar exclusivament a progressar exclusivament en els indicadors determinats pels rànquings. El Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR, www.cwur.org) fa públic bianualment un rànquing que considera la producció científica, l'ocupabilitat de l'alumnat titulat i la qualitat de l'educació en general. La posició de la UIB entre 2023 i 2024 ha baixat dos llocs: de la posició 26 a Espanya (796 en el món) l'any 2023, a la posició 28 (816 en el món) l'any 2024. En qualsevol cas, en el període analitzat, la puntuació agregada es manté intacta (71,7 punts). Cal assenyalar que, tant en el 2023 com en el 2024, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Complutense ocupen les tres primeres posicions en el rànquing a Espanya (CWUR, edició 2024) (vegeu la Taula 10).

TAULA 10. La UIB al rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR)

	Posició al rànquing 2023		
Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	134	80.6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	190	79.0
Universitat Complutense de Madrid	3	249	77.7

continua

Universitat de les Illes Balears	**26**	**796**	**71.7**
Universitat de Burgos	52	1.945	66.2
	Posició al rànquing 2024		
Universitat	**Rang a Espanya**	**Rang mundial**	**Puntuació agregada (educació, impacte...)**
Universitat de Barcelona	1	134	80.6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	196	78.9
Universitat Complutense de Madrid	3	244	77.9
Universitat de les Illes Balears	**28**	**816**	**71.7**
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya	53	1979	66.2

Font: elaboració pròpia a partir de CWUR World University Rankings 2024.

6. Inserció laboral dels graduats universitaris de les Illes Balears

D'acord amb l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2023-2024» del Ministeri d'Universitats (2024), la taxa d'afiliació a la Seguretat Social dels titulats de grau i cicle al curs 2017-2018 en tot l'Estat espanyol va ser del 55,1 % un any després i del 77,8 % quatre anys després de titular. Per als estudiants universitaris de les Illes Balears la inserció laboral és molt més favorable respecte a la resta de comunitats autònomes amb una taxa d'afiliació del 66,5 % i del 83,0 %, respectivament.

7. UNED i UOC

A continuació, analitzarem les dades de les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED i la UOC.

Estudis a la UNED

La UNED és la universitat nacional d'educació a distància i l'any 2023 va oferir 28 estudis de grau, algun dels quals es podien cursar de forma combinada, 79 màsters universitaris, estudis de doctorat, així com estudis d'accés a la universitat (per a 25, 45 i 40 anys, a més de l'acreditació d'estudiants estrangers). També ofereix altres estudis del CUID (Centre Universitari d'Idiomes a Distància). Els estudis de doctorat es realitzen a la seu central i per això no hi ha dades.

Es pot observar que durant els anys 2021, 2022 i 2023 hi ha un descens del 12,3 % de matriculats a la UNED. Aquest fet probablement està causat per la pujada del nombre de matriculats al 2021 durant el període de confinament provocat per la covid-19 i la tornada progressiva als valors prepandèmics el 2022 i 2023 (vegeu la Taula 11).

TAULA 11. Evolució de l'alumnat matriculat a la UNED per tipus d'estudis

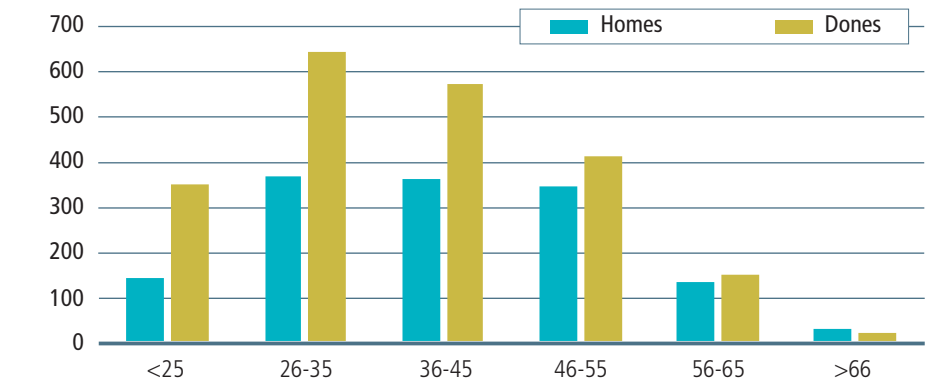
Estudis per any acadèmic	2021		2022		2023	
Estudis	Total	Percentatge	Total	Percentatge	Total	Percentatge
Accés	558	13,3	384	9,8	351	9,5
Grau	3.296	78,6	3.089	79,2	2.953	80,2
Postgrau	189	4,5	192	4,9	167	4,5
CIUD	152	3,6	236	6,0	209	5,7
Total	**4.195**		**3.901**		**3.680**	

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

S'ha d'apuntar que la UNED també ofereix altres tipus d'estudis com títols propis, micrograus, formació permanent, extensió universitària amb un total de 2.218 alumnes matriculats durant l'any 2023.

La distribució dels alumnes a la UNED per sexes ha estat de 1.408 homes (39,5 %) i 2.150 dones (60,5 %). Per tant, s'ha d'indicar que segueix essent, com a tota la sèrie d'anys ja estudiats, una universitat triada més per les dones que pels homes (vegeu Gràfic 1). També es pot observar com la UNED és una universitat triada per franges d'edat més avançades respecte a altres universitats.

GRÀFIC 1: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UNED



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

Estudis a la UOC

Una segona universitat a distància en la qual els alumnes de les Balears solen cursar els estudis superiors és la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Els alumnes de les Illes Balears cursen a la UOC 30 estudis de grau diferents, 51 estudis de màster universitari, 1 estudi de doctorat, 8 programes de postgrau propis, a més d'un centre d'idiomes moderns per a l'aprenentatge d'idiomes i un programa de desenvolupament professional (són cursos de formació que ofereixen l'oportunitat d'adquirir coneixements universitaris i habilitats que s'apliquen des del primer moment en l'entorn professional).

Es mostra l'evolució de l'alumnat matriculat a la UOC per tipus d'estudis entre els anys 2021 i 2023 (vegeu la Taula 12). A diferencia de la UNED, la UOC ha mantingut de forma estable el nombre de matriculats durant aquests darrers anys i no s'ha vist afectada pels efectes de la pandèmia i el posterior confinament.

TAULA 12. Evolució de l'alumnat matriculat a la UOC

Estudis per sexe i curs	2021			2022			2023		
Estudis	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Graus	1.101	956	2.057	1.103	957	2.060	1.200	968	2.168
Màsters universitaris	446	329	775	471	319	790	414	298	712
Doctorat	1	0	1	1	1	2	1	0	1
Postgrau propi	68	55	123	79	41	120	50	26	76
Centre d'idiomes moderns	153	80	233	149	70	219	151	74	225
Altres									
Programes de desenvolupament professional	12	20	32	50	33	83	50	34	84
Assignatures cursar lliurement	49	17	66	25	18	43	13	15	28
Total	**1.830**	**1.457**	**3.287**	**1.878**	**1.439**	**3.317**	**1.879**	**1.415**	**3.294**

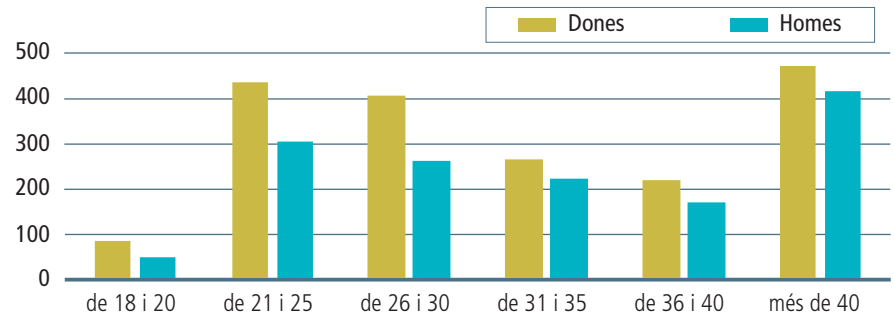
Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

Referent a l'edat, la UOC també és una universitat en la qual els alumnes tenen una edat superior que en les universitat presencials. També se segueix la tendència vista altres anys de ser una universitat on hi ha més alumnes dones que homes (vegeu Gràfic 2).

Respecte a la comparació entre UNED i UOC, cap de les dues universitats té una quantitat significativa d'alumnes que cursin el doctorat. La seva distribució per pobles és pràcticament igual o amb variacions mínimes.

Totes dues comparteixen un perfil d'alumnat amb una edat més avançada respecte a altres universitats i amb un percentatge majoritari de dones. La UOC és una opció triada per alumnes més joves en comparació amb la UNED. Aquesta darrera és una universitat triada per iniciar els estudis, mentre que la UOC té un major percentatge d'estudiants cursant un postgrau, tot i que aquesta tendència es va escurçant.

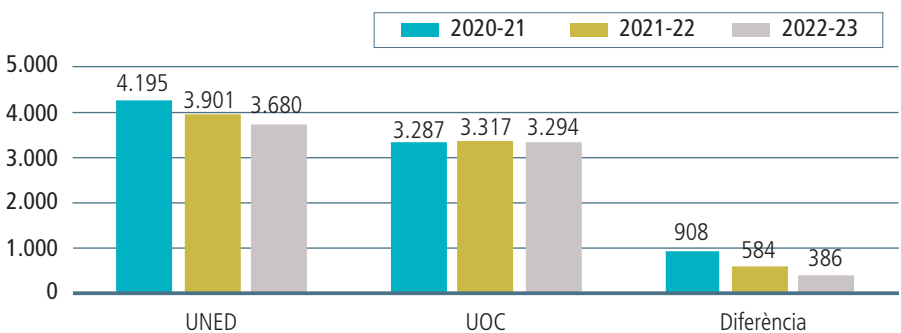
GRÀFIC 2: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UOC



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

Una dada a tenir present és que l'any 2022-2023 suposa un acostament important respecte a la matrícula de la UNED, atès que és el curs en què la diferència entre els alumnes matriculats a la UOC i a la UNED és més baixa (vegeu Gràfic 3).

GRÀFIC 3: Diferencial de l'evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UNED respecte a la UOC



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED i la UOC.

8. CESAG

El Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) és un centre universitari adscrit a la Universidad Pontificia Comillas des de 2014. Ofereix els estudis de grau següents: Educació Infantil, Educació Primària, doble grau en Educació Infantil i Primària, Periodisme, Comunicació Audiovisual, doble grau en Periodisme i Comunicació Audiovisual, Publicitat i Relacions Públiques, Ciències de la Activitat Física i de l'Esport, i Infermeria.

Podem observar que el nombre de matriculats al CESAG ha anat augmentant durant el període 2021-2023, un 12 %, causat principalment per la implantació progressiva del grau en Infermeria des de 2022 (vegeu la Taula 13). Aquest darrer any el centre compta amb un 56,7 % de dones matriculades.

TAULA 13. Evolució de l'alumnat matriculat al CESAG

Estudis per any acadèmic i sexe	2021			2022			2023		
Estudis	Homes	Dones	**Total**	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total
Accés	63	82	**145**	87	123	**210**	71	110	**181**
Grau	274	328	**602**	295	355	**650**	292	382	**674**

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel CESAG.

Finalment, tenim el Centre d'Educació Superior Felipe Moreno com a centre universitari adscrit a la Universidad Antonio de Nebrija des de 2022. Ofereix els graus oficials següents (a més d'altres títols propis de postgrau): 1) Turisme; 2) Comunicació Corporativa, Protocol i Organització d'Esdeveniments.

9. Conclusions

Una vegada presentades les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears als anys 2021, 2022 i 2023, a continuació es presenten les conclusions principals:

- En els darrers tres anys el nombre de matriculats a estudis oficials a la UIB està estabilitzat i oscil·la entre 13.300 i 13.763 alumnes per any acadèmic. Per la seva part, la taxa neta d'escolarització en educació universitària és del 10,8 % a les Illes Balears, mentre que aquesta taxa és del 31,6 % a nivell estatal. Aquesta dada és molt rellevant per a la presa de decisions per part de les autoritats polítiques i universitàries de la nostra comunitat.

- En relació amb els centres adscrits a la UIB, l'Escola Universitària ADEMA i l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears han augmentat el percentatge de matrícula en un 91,6 % i en un 52,3 % en els darrers anys, respectivament. Aquest augment està causat, principalment, per la implantació recent de nous títols de grau oficials. Per la seva part, l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa té una matrícula estabilitzada amb 30 alumnes de nou ingrés i un total de 120 alumnes matriculats.

- La càrrega docent a la UIB també ha experimentat un increment del 8,9 % en els darrers anys, amb una dotació de professorat equivalent a 1.088 docents a temps complet el 2023. L'augment de dotació del professorat, un 3,7 % als tres

darrers anys, ha permès que milloràs lleugerament la ràtio alumnat/professor. Entre el 2021 i el 2023 aquesta taxa ha passat de 12,98 a 12,22 alumnes/professor. Les xifres de PAS també han crescut en el període estudiat (2021-2023), en concret un 4,9 % més.

- Al llarg dels darrers anys, la UIB es manté entre les mil millors universitats del món (posició 816) i entre les 30 de l'Estat (posició 28). Aquestes dades confirmen que la UIB manté els bons resultats assolits els darrers anys gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

- La taxa d'afiliació a la Seguretat Social dels titulats de grau i cicle al curs 2017-2018 en tot l'Estat espanyol va ser del 55,1 % un any després i del 77,8 % quatre anys després de titular. Per als estudiants universitaris de les Illes Balears la inserció laboral és molt més favorable respecte a la resta de comunitats autònomes amb una taxa d'afiliació del 66,5 % i del 83,0 %, respectivament. Per tant, aquest indicador fonamental del rendiment acadèmic és molt favorable a la nostra comunitat.

- En relació amb les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma, la UNED ha experimentat un descens del 12,3 % de matriculats en els darrers tres anys. Aquest fet probablement està causat per la pujada del nombre de matriculats el 2021, durant el període de confinament provocat per la covid-19 i la tornada progressiva als valors prepandèmics el 2022 i 2023. Per la seva banda, a diferència de la UNED, la UOC ha mantingut de forma estable el nombre de matriculats durant aquests darrers anys i no s'ha vist afectada pels efectes de la pandèmia i el confinament posterior. Totes dues comparteixen un perfil d'alumnat amb una edat més avançada respecte a altres universitats i amb un percentatge majoritari de dones. La UOC és una opció triada per alumnes més joves en comparació amb la UNED. Aquesta darrera és una universitat triada per iniciar els estudis, mentre que la UOC té un major percentatge d'estudiants cursant un postgrau.

- Finalment, el nombre de matriculats al CESAG ha anat augmentant durant el període 2021-2023, un 12 %, causat principalment per la implantació progressiva del grau en Infermeria des de 2022. Aquest darrer any 2023 el centre compta amb un 56,7 % de dones matriculades.

Referències

Center for World University Rankings (CWUR). 2024 Edition. https://cwur.org/

Ministerio de Universidades (2024). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2023-2024.

https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/05/SIIU_DatosCifras2024.pdf

III

RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

2024

Projecte intermodular en el cicle d'Educació Infantil. Una experiència significativa per connectar teoria i pràctica

Ana Cristina Llull Carmona
Caterina Marta Munar Riera
Martina Perelló Contestí

Resum

En aquest article es presenta el projecte desenvolupat a l'IES Antoni Maura, organitzat des del Departament d'Educació Infantil. Es tracta d'un projecte intermodular implementat a tots els grups del primer curs del cicle formatiu superior d'Educació Infantil. Al llarg de l'article descrivim les diferents fases i la fonamentació teòrica d'acord amb la normativa actual. Alhora aportem les veus dels vertaders protagonistes amb el relat de les seves experiències i aprenentatges.

Resumen

En este artículo se presenta el proyecto desarrollado en el IES Antoni Maura, organizado desde el Departamento de Educación Infantil. Se trata de un proyecto intermodular implementado en todos los grupos del primer curso del ciclo formativo superior de Educación Infantil. A lo largo del artículo describimos las diferentes fases y la fundamentación teórica de acuerdo con la normativa actual. A la vez aportamos las voces de los verdaderos protagonistas con el relato de sus experiencias y aprendizajes.

Introducció

El nostre article es contextualitza a l'institut Antoni Maura de Palma, dins la barriada de Nou Llevant. L'IES va ser fundat el curs 1972-1973, de manera que enguany es troba immers en la celebració del seu 50è aniversari.

L'IES Antoni Maura és un institut compromès amb la transformació educativa i l'educació integral. S'espera que la totalitat de l'alumnat pugui gaudir d'experiències significatives i properes.

A l'IES es duen a terme els estudis de formació professional de grau superior en Educació Infantil en la modalitat presencial des del curs 1996-1997 i en la modalitat de distància-virtual des del curs 2005-2006. L'alumnat de la modalitat presencial ve d'arreu de Mallorca, si bé és cert que majoritàriament és alumnat de la zona de Palma, el Raiguer, la serra de Tramuntana, Migjorn i en menor mesura del Pla i de la zona de Llevant (pel fet que hi ha el cicle a l'IES Manacor i a l'IES Santa Margalida). L'alumnat que accedeix al cicle ho fa a través de batxillerat, grau mitjà (bàsicament d'atenció a persones en situació de dependència) o amb una prova d'accés.

El Departament d'Educació Infantil està format per professorat de les especialitats d'Intervenció Sociocomunitària, Serveis a la Comunitat, Formació i Orientació Laboral, i de Procediments Sanitaris i Assistencials.

La finalitat del cicle és desenvolupar les capacitats de l'alumnat a través d'experiències d'aprenentatge rellevants i significatives que l'ajudin a apropar-se al món professional que els espera.

Per aquest motiu, tots els mòduls s'organitzen per competències i resultats d'aprenentatge. Però a més, i des de fa 16 anys, en el primer curs del cicle s'ubica el Projecte d'Innovació Intermodular, del qual ara volem explicar els orígens i la seva proposta actual d'implementació.

En l'actualitat comptam amb 2 grups de diürn (primer i segon del cicle formatiu) i 6 grups de vespertí (3 grups de primer i 3 grups de segon, respectivament). Tots els grups de primer de la modalitat presencial són els que participen al projecte.

Primeres passes

En el curs 2008-2009 es va valorar la necessitat que l'alumnat tengués un contacte directe des de l'inici de la seva formació amb la realitat professional del món educatiu de les escoles infantils de 0-3 anys. D'aquesta manera es parteix de la premissa de possibilitar l'establiment de la relació entre la teoria i la pràctica al llarg del cicle formatiu i en un context proper i real.

Aquesta aventura es va iniciar concretament des del mòdul d'Expressió i Comunicació, com un projecte pilot de representació teatral i animació infantil amb un grup de primer. L'objectiu inicial va ser valorar i tenir nocions bàsiques dels recursos d'espai, materials i temps que es necessitaven en aquell moment. La primera escola infantil on es va implementar aquest projecte pilot va ser a l'EEI Verge de la Salut.

Les finalitats esperades d'aquest nou projecte anaven lligades al treball en equip, expressió oral, corporal, plàstica i ritme musical, ja treballat de forma paral·lela amb alguns dels diferents mòduls del mateix cicle. Al llarg d'aquests anys el projecte s'ha ampliat i ha anat adquirint un caire intermodular, adaptant-se a la normativa vigent.

En què consisteix el projecte?

El projecte esdevé una proposta per treballar en el primer curs del nostre cicle formatiu d'Educació Infantil, i actualment hi estan implicats els mòduls de:

- Expressió i Comunicació (0014)
- Desenvolupament Cognitiu i Motor (0015)
- Didàctica de l'Educació Infantil (0011)

Per tant, és un projecte intermodular i respon a l'article 41.4 de la Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, d'ordenació i integració de la Formació Professional, que diu «todo el currículo podrá organizarse en proyectos intermodulares, a través de diferentes metodologías, por decisión del equipo docente, respetando siempre todos los resultados de aprendizaje incluidos en el ciclo formativo».

La nostra proposta es basa en els principis de l'aprenentatge per projectes. D'acord amb M. Pujol (2022), «amb el treball per projectes s'intenta que infants i joves s'acostin al saber globalitzat i relacional, aquell que connecta l'escola amb el món, a través d'una xarxa de conceptes i estratègies que els facilitin la interpretació no només de l'entorn físic sinó també de l'entorn social, cultural i humà. La riquesa dels projectes no ve donada tant per la quantitat de continguts, com per la qualitat comunicativa i de les interaccions que s'estableixen en una situació d'aprenentatge, per les vivències personals que es comparteixen i per la vivacitat i dinamisme de les sessions».

El departament adopta, així, la proposta d'aprenentatge per projectes ja que es veu necessari el treball des de la globalitat de diversos mòduls i a cada curs podem observar els beneficis que ens aporta aquesta metodologia, en què destaca la curiositat i la il·lusió de l'alumnat, la motivació, el suport i col·laboració que implica treballar en grup necessitant la implicació de cada un dels membres, i principalment el contacte amb la realitat.

D'aquesta manera contribuïm en el procés d'assolir les competències professionals, personals i socials d'aquest cicle d'acord amb l'article 5 del Reial decret 1394/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix el títol de Tècnic Superior en Educació Infantil i es fixen els seus ensenyaments mínims.

La finalitat és establir lligam entre la teoria i la pràctica: amb aquest primer contacte professional i vivencial que s'estableix amb les escoletes la gran majoria del nostre alumnat tendrà contacte per primera vegada amb una llar d'infants. És important que coneguin quin serà el lloc on realitzaran les futures pràctiques professionals i tal vegada com serà el segur futur professional proper. Per altra banda, volem arribar a fer entendre a l'alumnat la important vinculació i coherència amb els mòduls que estan estudiant i la globalitat amb la qual hem d'observar i entendre l'infant. Consideram que també poden reafirmar la seva vocació i els seus interessos futurs. Per a tot això, s'establirà un cronograma de feina de tot el curs, que explicarem més endavant, que implicarà formacions, estades i treball de camp dins les nostres aules i de cara a final de curs s'implementarà el projecte treballat dins l'escoleta assignada.

Val a dir també que el projecte, des del punt de vista del professorat del Departament d'Educació Infantil, ens permet i ens ajuda a seguir creant una sinergia de col·laboració amb les escoletes de Mallorca: fer visites, coordinacions, retrobar-nos amb exalumnat que actualment ja està immers en el món laboral... I a la vegada es converteix en un plaer poder acompanyar el nostre alumnat

en aquesta nova experiència. En definitiva, tant per al nostre alumnat com per nosaltres, el professorat, resulta molt profitós poder treballar conjuntament dins aquest projecte.

Cada curs escolar tot girarà entorn a un tema, un centre d'interès, un fil conductor. I precisament l'elecció d'aquesta temàtica sorgeix des de la necessitat, des de l'observació, des del contacte amb la realitat de les escoles d'infants. D'aquesta manera intentam explicar a l'alumnat que la intervenció educativa ha de partir sempre de la nostra mirada respectuosa a la infància i donar resposta a les seves necessitats, els seus interessos i la seva curiositat.

Aquest curs escolar 2023-2024 la proposta temàtica del professorat que acompanya aquest projecte ha estat apropar l'alumnat a les rondalles mallorquines i a la literatura popular infantil de la nostra comunitat, fent èmfasi d'aquesta manera en un dels principis pedagògics i metodològics del currículum d'Educació Infantil.

Aquesta proposta parteix de la inquietud que manifesten les escoles infantils 0-3 amb la necessitat d'impulsar la narració breu de contes per afavorir la capacitat d'atenció dels més menuts i menudes. I a la vegada poder ser un model i referència per a les famílies en aquesta etapa tan complicada d'exposició a les pantalles dels infants. Aquesta és una manera en la qual l'alumnat pot fer un bon apropament a l'anàlisi de la realitat actual tant en relació amb la demanda de les escoletes com a valorar aquesta necessitat creixent dins el món de les llars infantils.

Com s'estructura el projecte?

Aquest projecte intermodular consta de diferents fases:

Fase 1: formació, estades d'observació i anàlisi de la realitat

La formació

La dansa, el teatre, l'expressió corporal o la ciència són disciplines que ens poden oferir infinites possibilitats i recursos també a l'Educació Infantil.

Veure com la llum es transforma en ombra, bufar per tomar una casa de palla del conte, sentir el somriure espontani i tan innocent per una anècdota divertida que es desenvolupa, veus expressades i cantades amb calma, observar les cares de sorpresa i els ulls ben oberts d'emoció... ens permet comunicar-nos amb els seus cent llenguatges, com deia Malaguzzi.

Són recursos que des de l'ensenyament que oferim al cicle d'educació infantil volem potenciar i serà un dels punts de partida del projecte, tot gira entorn a un tema, que a un moment donat es converteix en un recurs educatiu.

Tot això juntament amb les formacions que hem rebut a través del programa Erasmus com, per exemple, el lligam de l'art i la natura amb l'educació infantil ens permeten acompanyar l'alumnat en les seves propostes.

Partint del tema seleccionat per l'equip docent, com a fil conductor de cada un dels projectes, a cada curs es plantegen un seguit de tallers, xerrades, sortides... amb la idea que l'alumnat es formi, experimenti en primera persona, realitzi una recerca i un apropament que els pugui inspirar en l'elaboració de la seva proposta més endavant.

Una de les primeres activitats dins la formació que podem dir que ja s'ha convertit en una tradició en els nostres estudis és visitar la Fiet, la Fira de Teatre Infantil i Juvenil de Vilafranca de Bonany, que any rere any el mes d'octubre ens sorprèn i enriqueix amb la seva oferta teatral per als menuts, menudes i més grans. Aquesta visita a Vilafranca fa que l'alumnat pugui endinsar-se dins el poble com un gran escenari ple d'espectacle i gaudir d'aquesta fira que ha rebut, entre diferents premis, el Premi Nacional d'Arts Escèniques per a la Infància i Joventut l'any 2022. Un dels principals objectius és que el nostre alumnat pugui veure de primera mà els beneficis del teatre per a la primera infància. El professorat consideram aquesta visita molt beneficiosa tant a nivell formatiu com a nivell de cohesió grupal ja que pràcticament ens trobam a l'inici dels seus estudis.

Posteriorment, l'alumnat va rebent durant el primer trimestre del curs diferents formacions, algunes que es mantenen curs rere curs, com la visita a la Fiet ja mencionada i d'altres que anam adaptant segons les temàtiques proposades i les necessitats detectades des de les escoletes. Per exemple, el taller de contacontes de na Caterina Valriu, les visites i formacions de diferent professorat de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB), com per exemple en Pere Mascaró que ha anat treballant l'ús de la llum negra dins l'escenificació teatral. Amb aquest tipus de tallers que s'han realitzat amb l'alumnat s'han dinamitzat els grups i hem gaudit de propostes teatrals. El nostre alumnat es pot aproximar a noves estratègies en relació amb el llenguatge gestual i corporal, les posades en escena, materials i recursos. També rebem amb molta il·lusió la visita d'en Víctor Uwagba amb la seva visió com a mediador intercultural i aprenem dels seus recursos en la narració de contes.

Com s'ha esmentat anteriorment, si es valora o la temàtica ho requereix, també s'han desplaçat a l'institut Antoni Maura diferents formadors d'altres comunitats, com, per exemple, el curs 2018-2019 vàrem comptar amb la visita de na Neus Canalias, especialista en dansa contemporània i dansa inclusiva dotant d'eines l'alumnat per fer propostes als infants, ja que la temàtica d'aquell curs anava lligada precisament amb la dansa i la pedagogia.

Per altra banda, per part del Departament tenim present recordar o informar dels esdeveniments, teatres o activitats de caire infantil per part del nostre entorn comunitari o de la resta de l'illa que poden ser d'interès i així complementar

la nostra formació, com, per exemple, els tallers de contacontes realitzats a les biblioteques de barri, festivals d'interès com ara el Festival de Teresetes de Mallorca, fires de diferents pobles etc.

D'acord amb l'anàlisi de la realitat en aquest primer trimestre les formacions s'han associat al teatre, la narració de contes i de rondalles i a l'aproximació a la literatura infantil dins el context de l'entorn cultural i tradicional de les Balears.

Hem gaudit de nou de la Fiet de Vilafranca de Bonany i hem comptat amb formadors i formadores excepcionals com na Caterina Contacontes, que en diferents tallers va donar eines i estratègies a l'alumnat en la narració, i de la visita de la companyia Centimets Teatre, amb la representació de dues rondalles a través de Viu la Cultura que amb els seus programes didàctics i culturals han apropat novament el nostre alumnat al teatre infantil. A més de n'Arantxa Riera, amb el seu projecte musical, o n'Aina Salva Jordà, mestra d'educació infantil i primària que ens parlà de literatura infantil.

Una vegada feta la formació, que ens permet treballar, de forma transversal, la convivència i el treball en equip, es conformaran els grups de treball de projecte que es mantendran fins a final de curs. Els grups solen estar formats per 4 o 5 alumnes.

Consideram adient que es formin a final de trimestre ja que ja s'han iniciat en estratègies de cooperació i treball en grup.

Les estades d'observació

Les estades les definim com a visites als centres seleccionats per implementar els projectes. Així es fa una visita de tota una jornada escolar. A través de les estades oferim a l'alumnat un primer contacte amb els infants, els espais escolars, les dinàmiques i les rutines...

Aquest és un moment especial per al nostre alumnat, un moment molt clar de reafirmar la seva vocació, on veuen el context real on es desenvoluparà la seva futura tasca professional. «Per a la majoria del nostre alumnat implica una nova mirada cap a l'etapa del 0-3 i a la vegada una nova connexió amb aquest context real», tal com explica na Felipa Flexas, una de les professores que han impulsat aquest projecte.

Aquestes primeres estades ens permeten contextualitzar on anirà dirigida la proposta educativa que han d'elaborar i poder imaginar com es desenvoluparà (quins seran els destinataris, a quin espai es realitzarà). Es tracta d'una passa indispensable per poder elaborar una proposta educativa adaptada al context, a les necessitats i a l'etapa dels infants a qui va dirigida.

Els objectius de les estades són entre d'altres: la pressa de contacte i observació del lloc de treball, conèixer el context educatiu, observar el rol docent, observar

i documentar al voltant dels infants, de les seves necessitats i interessos reals i analitzar espais, materials i altres recursos.

S'acorda un calendari d'estades en les quals l'alumnat realitza una entrevista amb la coordinadora del centre, coneix els diferents espais i pot participar d'una observació d'una jornada escolar, veient *in situ* les rutines, les dinàmiques al pati i la important feina que desenvolupen les educadores. El professorat implicat en els mòduls del projecte acompanya aquest alumnat i manté el contacte amb la coordinadora i les educadores. Aquest moment el consideram com un gran intercanvi d'experiències, dubtes, reflexions... que no fa més que enriquir i donar molt de sentit a la nostra feina com a professorat.

Posteriorment, a l'estada de l'observació entre els diferents grups de cada classe es realitza una posada en comú de les diferents experiències viscudes a les escoletes. Des dels mòduls podem anar vinculant la teoria treballada i continuar treballant les diferents competències associades perquè l'alumnat ja ha conegut de primera mà com funcionen les escoletes.

Aquesta fase se sol desenvolupar a l'inici o mitjans del segon trimestre, segons el calendari escolar, la planificació i horari de les classes i, evidentment, segons la disponibilitat de les escoletes que col·laboren amb nosaltres.

Imatge 1. Exemple formació

Fase 2: disseny i planificació de la proposta

La planificació consisteix en l'elaboració de la proposta que finalment l'alumnat haurà d'implementar a l'escoleta tenint en compte tots els elements propis d'un projecte vinculat a una situació d'aprenentatge i les observacions fetes.

Amb les dades del context i la identificació de les característiques i necessitats dels infants i de l'escoleta, s'intenta dissenyar la intervenció educativa: preveure què pot passar i tenir en compte la casuística que pot sorgir durant la implementació de la proposta a l'entorn real.

Per tant, per una banda, prenent com a base la fase de formació amb els tallers, les visites, sortides, xerrades... entorn al tema seleccionat i, per altra banda, les observacions durant les estades a les escoletes, la documentació, la recerca d'informació... es tracta d'elaborar una proposta consensuada, original, estètica i creativa que sigui adient al moment evolutiu dels infants. Amb aquest proposta l'alumnat pretén que, mitjançant el joc, es pugui afavorir la curiositat, el desig d'explorar, les relacions entre iguals i la creativitat dels infants a qui va dirigida.

«Aquesta proposta ha de dur el nostre alumnat a compartir diferents estratègies d'intervenció i a la reflexió sobre la seva implementació», segons comenta na Carme Manrique, professora del cicle formatiu i impulsora del projecte.

És en aquest punt del projecte on es treballa de forma paral·lela però coordinada entre els diferents mòduls de Didàctica de l'educació infantil, Expressió i comunicació, i Desenvolupament cognitiu i motor, per tal de contribuir en els resultats d'aprenentatge del cicle.

A la taula següent es poden veure els aspectes que tenen a veure amb la planificació de la proposta i des de quin mòdul es treballa. S'ha de tenir en compte que tot i que es faci una distribució per mòduls és un projecte obert a tot el professorat del cicle.

TAULA 1. Estructura del projecte i mòduls implicats

Fases	Què	Prof. mòdul
Fase disseny i planificació	Projecte: • Justificació • Destinataris: característiques evolutives infants • Metodologia (punt 11.2.2)	DC (Desenvolupament cognitiu i motor)
	• Inspiració • Pressupost • Descripció del projecte (escrit i amb imatges) • Recursos del projecte	EC (Expressió i comunicació)
	• Objectius • Planificació i organització del grup • Metodologia (punts 11.1 i 11.2.1) • Planificació observació, avaluació i documentació	DI (Didàctica de l'educació infantil)
	Treball en equip, cooperatiu	DI-DC-EC
	Actes reunions equip / Autoreflexió rols	DI-DC-EC

La proposta és supervisada i revisada pels docents de tots els mòduls, per la qual cosa des del principi de curs el professorat implicat compta dins el seu horari amb un temps destinat a reunions de projecte, que en certs moments del curs

poden ser reunions setmanals o quinzenals segons el cronograma de curs amb la finalitat d'organitzar, preparar documentació i establir uns criteris comuns de formació, seguiment i avaluació.

Al llarg del segon trimestre és quan s'elabora la planificació segons la pròpia programació de cada un dels mòduls.

Fase 3: implementació

Aquesta fase consisteix a dur a terme tot allò coordinat i planificat en el context real seleccionat.

Per això, en primer lloc, es fa necessària una adequada coordinació amb l'escoleta: planificar el temps que es necessitarà, amb quins espais podrem comptar, la disponibilitat del grup destinatari i que des de l'escoleta puguin conèixer quina serà la proposta i les característiques d'aquesta. Tot això amb la intenció final que els infants ho puguin gaudir al màxim, i que la proposta sigui engrescadora i a la vegada adaptada a les seves característiques evolutives.

La implementació sol constar de dues parts:

- Narració i/o dramatització. Creació d'un escenari utilitzant mitjans audiovisuals, elements i objectes que girin al voltant d'algun tema adaptat al nostre entorn i cultura. En aquest escenari s'ha de representar un relat amb efectes que incitin a la sorpresa, al món màgic i a la posada en escena de materials manipulables pels infants, que despertin la seva creativitat.

- Manipulació, experimentació i joc. Un cop acabada la representació es tracta de convidar els infants que juguin, interactuïn i s'expressin lliurement amb el seu cos i els elements de l'escenari. Durant aquest temps, l'alumnat observarà l'activitat dels infants per a una posterior documentació.

En aqueta fase es posen en escena algunes de les competències professionals i transversals del cicle i s'han de plantejar: quina serà la seva actuació? Quin rol i actituds docents tendran durant la sessió? Com es coordinaran i comunicaran? Com resoldran possibles contingències? Quina serà la funció de cada membre del grup?

Imatge 2. Exemple narració

Imatge 3 i 4. Exemple implementació

Podríem dir que per a l'alumnat la implementació és la fase més formativa i emocionant, ja que és el moment en què es posarà en pràctica tot allò treballat durant mesos a l'institut i que a la fi ja es troben davant els infants, amb l'acompanyament del professorat.

Aquesta fase se sol desenvolupar al voltant del mes de maig, després de setmanes de treball dins les aules comptant amb la supervisió del professorat corresponent, la preparació de material i els assajos necessaris.

Fase 4: avaluació i documentació

Durant la preparació de la proposta a implementar, l'alumnat haurà estat preparant els aspectes que es voldran avaluar, però ja serà dies a posteriori de la implementació quan des de l'aula podrem realitzar d'una forma més rica, analítica i detallada la recollida de la informació observada i es podrà posar en comú tant amb el professorat com amb la resta de companys i companyes.

La tasca d'avaluació consistirà en la decisió de concretar uns indicadors o unes qüestions inicials per a cada un dels aspectes que es volen observar, documentar i/o avaluar.

Què observarem, avaluarem i documentarem?

- El procés i treball en equip
- Com ha resultat el projecte global realitzat.
- Com s'ha desenvolupat la sessió: principalment amb l'observació general del joc dels infants.
- Activitats i/o seqüències més específiques i concretes de joc dels infants, detectar processos, aprenentatges...
- Com ha resultat la proposta educativa i la intervenció docent.

L'alumnat també haurà de decidir quines seran les tècniques i instruments de recollida d'informació i com es farà aquesta recollida.

Finalment, s'haurà de triar com realitzar la documentació i a qui anirà adreçada.

Imatge 5. Exemple documentació

Una vegada finalitzada tota la tasca l'alumnat s'encarregarà de plasmar tota la informació del desenvolupament del projecte en un document que lliurarà al professorat corresponent.

El professorat que ha fet el seguiment donarà un retorn de la feina realitzada durant aquests mesos a cada grup.

Tanquem aquesta fase amb reconeixement i agraïment a les escoles d'infantil que han participat del projecte i ens han facilitat aprendre a través d'aquesta experiència.

TAULA 2. Resum de les etapes del projecte

FASES	ACTIVITATS/ACCIÓ	PROFESSORAT RESPONSABLE	CALENDARI
1. FORMACIÓ I ESTADES A LES ESCOLETES	Visita FIET Vilafranca Taller de teatre Contacontes Xerrades, conferències…	Professorat projecte Especialistes	1r trimestre curs Estades: al llarg del segon trimestre
2. DISSENY I PLANIFICACIÓ	Presentació del projecte Treball en equip per a l'elaboració del projecte des dels diferents mòduls Confeccionar material Assajos	Professorat projecte	Segon trimestre

continua

FASES	ACTIVITATS/ACCIÓ	PROFESSORAT RESPONSABLE	CALENDARI
3. IMPLEMENTACIÓ ESCOLETA	Dur a terme a l'escoleta: aula o espai assignat	Professorat projecte	Maig
4. AVALUACIÓ I DOCUMENTACIÓ IES	Documentació i avaluació	Professorat de Didàctica de l'educació infantil	Final maig, una vegada implementat el projecte

Fases del projecte

Conclusions

Podem afirmar que aquest projecte és una demostració d'aprenentatge significatiu i funcional i que consolida competències professionals, personals i socials, més enllà del producte final.

Consideram que les millors conclusions són les que aporten alumnat, professorat del centre i de les escoles infantils. Per això aquí en recollim algunes:

«Amb aquest projecte hem après a treballar amb els infants, és molt satisfactori veure les seves respostes», Coloma Vidal, alumna.

«Ens ha servit tota la part teòrica treballada per desenvolupar l'activitat. És gratificant veure les reaccions dels infants», Mercè Riera, alumna.

«El projecte és una gran experiència per a nosaltres, hem fet una feinada, però ho tornaria a repetir», Catalina Morey, alumna.

«Aquesta proposta ens ha ofert l'oportunitat de conèixer una nova mirada a l'aprenentatge dels infants en noves metodologies. Ens agradaria poder seguir amb aquesta pedagogia activa per dur a terme aquesta nova mirada educativa», Karen Crespí, educadora infantil.

«Com a directora de centre crec que les nostres escoles i en concret la de Son Roca ha d'oferir els seus espais, la labor i els coneixements dels professionals que hi treballen per compartir experiències educatives. Aquest fet enriqueix tota la comunitat educativa, infants, professorat del centre, professorat de l'IES i l'alumnat. Les propostes didàctiques que ens presenten amb diferents tipus d'instal·lacions programades per l'alumnat creiem que sempre s'han ajustat al nostre projecte de centre», Paquita Tomàs, coordinadora d'escola infantil.

«Des del moment que varen entrar els infants expectants a veure què passava, vàrem descobrir un ambient que es va crear purament estètic, pensat, acurat i programat. Quan un adult té en compte això, la proposta resulta positiva, surt millor. Posar els materials de manera estètica no només ens agrada als adults, també, i molt, als infants», Susana Páramo, coordinadora d'escola infantil.

«Quan acaba la proposta comença el joc dels infants. És un escenari pensat i dissenyat per a ells, on l'infant passa d'espectador a actor i actriu. Aquí l'infant explora, es mou, juga», Estefanía Rodríguez, professora de l'IES.

«Desfer nusos i obrir portes per desenvolupar la creativitat, respectant i valorant la diversitat, compartir experiències, explorar llenguatges, descobrir noves vies de creació per mitjà de l'experimentació i del treball col·laboratiu. Totes les persones tenen dret a la cultura, a l'art i no només com a espectadores, sinó també com a participants, com a educadors, com a educadores d'infants. Ja ho va dir Maria Montessori, la primera tasca de l'educació és agitar la vida, però deixar-la lliure perquè es desenvolupi», Carme Arrom, professora de l'IES.

Agraïments al camí fet

Per concloure, volem donar les gràcies als diferents professionals externs que han anat passant al llarg dels anys pel nostre cicle, formant l'alumnat i també a nosaltres mateixes com a professorat. És tot un luxe poder compartir coneixements, idees i enriquir-nos mútuament.

A la vegada, volem donar també les gràcies a entitats que hi participen durant els diferents cursos escolars. En primer lloc, a les escoletes que col·laboren amb el nostre institut des de fa molts d'anys, sense la seva bona predisposició el projecte no seria possible. I en segon lloc a la Xarxa de Teatre de Vilafranca, professorat de l'ESADIB, diferents professionals d'altres indrets i molts de companys i companyes del Departament d'Educació Infantil de l'Antoni Maura que malgrat que el seu mòdul no estigui totalment lligat amb el projecte col·laboren, ens faciliten la feina d'organització, logística i acompanyament de l'alumnat.

Especialment, també volem agrair a Felipa Flexas, Carme Arrom i Alicia Luque com a professores impulsores d'aquest projecte d'innovació i a les diferents cap d'estudis del nostre departament (Concha Palou, Maria Martorell i Joana Maria Alorda) que han animat cada curs escolar perquè aquest projecte pugui seguir en marxa.

I evidentment, el nostre màxim agraïment i admiració cap al nostre alumnat que ens sorprèn, treballa i viu aquest projecte de forma intensa, al principi com un gran repte i després veient que són molt capaços de poder aplicar, quasi a final de curs, les competències específiques i transversals que hem anat treballant en els diferents mòduls.

Voldríem dedicar les darreres paraules d'aquest article a fer un homenatge a la nostra companya Mar del Pozo, que en el moment de la redacció d'aquest ens ha deixat. El record de la seva professionalitat i entusiasme pel món infantil i per l'expressió artística resta per sempre més a les aules del Maura. També, i molt lligada a aquest projecte, el qual deixa petjada de la importància de la comunicació a través de diversos llenguatges, especialment amb el cos i des de la dansa.

Normativa

Reial decret 1394/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix el títol de tècnic superior en Educació Infantil i es fixen els seus ensenyaments mínims.

Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.

Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 28 de novembre de 2008 per la qual s'estableix el desenvolupament curricular per als títols de formació professional del sistema educatiu que es dictin d'acord amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, dins l'àmbit de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Decret 30/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum i l'avaluació de l'educació infantil a les Illes Balears.

Referències

Hernández, F. (2000). «Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad». *Educar (Universitat Autònoma de Barcelona)*, núm. 26, 39-51.

Hernández, F. (2002). «Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre». *Quadernos de pedagogía*, núm. 310, 78-32.

Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya (2008). *Documentar la vida dels infants a l'escola***.** Associació de Mestres Rosa Sensat.

Pujol i Mongay, Maite (2022). *El treball per projectes. Fer recerca a l'educació infantil*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Webgrafia

Servei d'ordenació educativa (14 de maig de 2024). *Situacions d'aprenentatge Educació Infantil*. https://intranet.caib.es/sites/lomloe/ca/infantil/

Unim paletes per pintar l'horitzó educatiu: el cas del Projecte Sophia

Bernat Clar Sureda
Anselm David Cerdà Pérez

Resum

Aquest article pretén relatar l'experiència del Col·legi Santa Magdalena Sofia de Palma (Mallorca) en el seu camí en l'aplicació d'un projecte estructural de centre en matèria de codocència. S'intentarà reflectir tot el procés viscut, les bases teòriques en les quals es fonamenta el projecte, les valoracions i les conclusions avui en dia.

Resumen

Este artículo relata la experiencia del Colegio Santa Magdalena Sofía de Palma (Mallorca) en su andadura en la aplicación de un proyecto estructural de centro en materia de codocencia. Se intentará reflejar todo el proceso vivido, las bases teóricas en las que se fundamenta el proyecto, las valoraciones y las conclusiones hoy en día.

1. Introducció

L'educació en moltes ocasions ha pecat d'immobilista en una societat canviant com la que vivim en l'actualitat. Les noves visions, maneres d'interaccionar o fins i tot de processar la informació suposen una revisió dels patrons educatius que hem aplicat fins ara.

L'any 2019, l'equip directiu del Col·legi Santa Magdalena Sofia va impulsar el Projecte Sophia, basat en la codocència a les aules aplicada de manera gradual i integral des de l'educació infantil fins al segon curs de l'educació secundària obligatòria. Aquesta vengué acompanyada d'una dotació tecnològica per a l'alumnat que es coneix com *un per un*, amb la intenció de renovar una visió obsoleta davant la realitat actual.

2. Què és la codocència?

El primer que s'ha de tenir en compte és la delimitació del concepte.

Huguet (2024), que empra el terme *docència compartida*, la defineix com:

«Sessions de classe portades per dos o més docents. Els docents poden tenir rols diferents, iguals i/o complementaris segons les finalitats i modalitats que s'adoptin.»

D'altra banda, Rodríguez (2014) especifica que:

> «El coensenyament també és anomenat *model col·laboratiu o d'equip* (Stainback i Stainback, 1999).
>
> »L'origen del terme *coensenyament* (en anglès 'co-teaching') s'explica com una acotació del terme *ensenyament cooperatiu* (en anglès 'cooperative teaching') (Beamish, Bryer i Davies, 2006; Murawski i Swanson, 2001).»

Si posam l'èmfasi en la presència docent, aquesta no té sentit si no té una actitud adequada (Canal, 2023). Per tant, no parlam només de recursos humans en una aula sinó també de la necessitat d'una actitud, una coordinació i una planificació per tal que el projecte pugui obtenir uns resultats satisfactoris.

Segons la mateixa Teresa Huguet (2024), «tot depèn de l'ús que se'n faci», un aspecte que reforça Josep Maria Canal (2023), qui destaca no tan sols la importància de tenir dos docents dins una aula «sinó com actuen». Per tant, com tota eina educativa, aquesta no val per si mateixa sinó que s'ha d'aplicar i adaptar segons les necessitats de l'alumnat i, sobretot, l'equip docent ha de ser present realment a la classe, amb l'actitud adequada.

En resum, no parlam tan sols d'augmentar el nombre de docents a l'aula, sinó també d'una manera de fer.

3. Per què la codocència?

És evident que la primera qüestió que sorgeix és:

Per què aquesta manera de fer i actuar?

El primer concepte que apareix és *inclusió*, que moltes vegades es confon amb *integració*. Tal com afirma M. Eugènia Pérez (2022), permet «canviar el concepte d'adreçar-se a estudiants de perfil mitjà, què és quasi inexistent. S'ha d'adreçar a tothom, siguin quins siguin els seus talents i habilitats». S'ha de facilitar l'atenció a la diversitat a l'aula.

La proposta permet atendre l'alumnat d'una manera més individualitzada, respectar el seu ritme d'aprenentatge i fomentar noves metodologies d'aprenentatge com, entre altres, el multinivell.

Una cosa a tenir en compte és el predomini a la cultura escolar de la feina pedagògica aïllada (Waldron i McLeskey, 2010). Històricament, la feina dels docents s'ha practicat d'una manera individual o coordinada només amb els seus departaments, però duta a la pràctica de la manera mencionada anteriorment. Amb el mètode de la codocència, es propugna un canvi de paràmetres en què la feina en equip adquireix una importància vital.

El canvi de mirada propicia la interacció entre l'alumnat i també cap a l'equip docent, ja que, com s'ha comentat abans, la proposta convida a un canvi de metodologia en què es redueix la magistralitat a favor de la investigació i l'anàlisi. Tot aquest procés indueix a una feina col·laborativa i cooperativa entre l'alumnat i l'acompanyament i la supervisió de l'equip educatiu.

S'ha d'emfasitzar de manera especial que els equips docents poden establir una interacció que no tan sols enriqueix l'alumnat sinó també el professorat.

Poques línies abans s'ha fet una petita pinzellada al concepte *cooperació*, una estratègia fonamental en la proposta de la nostra escola, com es podrà observar en apartats posteriors, encara que el sistema permet altres aplicacions educatives com el desenvolupament de diverses tasques simultànies supervisades a l'aula, així com l'aplicació, segons les necessitats, d'un multinivell.

En resum, la selecció del procediment de la codocència es fonamenta en la versatilitat d'eines educatives aplicables a partir de la participació de diversos docents dins un mateix espai de manera simultània, que es valorarà a posteriori entre els avantatges.

4. Estratègies generals d'aplicació

Els conceptes tractats a continuació afecten la darrera passa del procés, que seria l'aplicació directa. No es fa esment a les fases d'implementació com a projecte estructural de centre, apartat que comentarem més endavant.

Per altra banda, establir un manual tancat de la manera com s'ha d'aplicar la codocència a l'aula suposaria una contradicció a la flexibilitat promulgada en apartats anteriors, però sí que es poden marcar unes pautes generals sobre estratègies aplicables a partir de la presència de dos o més docents dins una aula.

Pel que fa a les propostes, Suárez-Díaz (2016) sosté que la codocència té tres components comuns: la coplanificació, la coinstrucció i la coavaluació.

Viladrosa i Clua (2022) proposen, dins la docència compartida, les opcions següents: un imparteix i l'altre observa; un fa classe i l'altre, suport; dos subgrups treballen amb estacions i grups rotatius; hi ha un grup gran i un altre de suport específic i complementarietat. Una classificació que encaixa amb la de Friend i Cook (2010), que parlen de *co-teaching* i identifiquen sis models en funció de les tasques que desenvolupen els docents a l'aula per tal de poder donar resposta a les necessitats dels alumnes. Aquests models són: d'observació (un docent explica i l'altre recull dades), de suport (un docent aporta suport a l'alumnat que ho necessiti), alternatiu (activitats distintes), paral·lel (activitat igual simultània), per estacions (activitats diferents amb els espais respectius) i col·laboratiu (actuació indistinta dels docents).

En l'àmbit exclusivament docent, és imprescindible generar espais de coordinació, avaluació i revisió per tal d'ajustar el projecte a les necessitats del grup d'alumnes.

5. El Projecte Sophia

5.1. Introducció

L'àmbit d'aplicació correspon al Col·legi Santa Magdalena Sofia. Està situat a la ciutat de Palma i, més concretament, a la barriada de Son Cotoner. Es tracta d'un dels eixamples de la ciutat, entre es Fortí i sa Riera. El gruix d'usuaris prové de la zona esmentada, encara que un percentatge prové d'altres zones, perquè el centre té adscripció amb escoles diferents.

Desenvolupa la seva tasca des de fa 55 anys i l'oferta educativa del centre consisteix en les etapes d'infantil, primària, secundària i batxillerat en les modalitats Humanística, Social i Ciències i Tecnologia. El claustre està format per 75 docents.

5.2. Procés d'implementació

El projecte neix d'un projecte pilot que es va desenvolupar durant l'any acadèmic 2018-19 a tercer d'educació infantil.

L'any acadèmic següent, 2019-20, es va iniciar amb una implantació escalonada que es va dur a terme a tercer i quart d'educació infantil, segon i sisè d'educació primària i primer d'ESO. Tot això va suposar un canvi d'infraestructura que va afectar l'arquitectura i el mobiliari del centre i les eines de l'alumnat, tal com es detalla més endavant.

La il·lusió i l'energia (i, per què no dir-ho, també els dubtes i la incertesa) amb les quals es va iniciar el curs amb el desenvolupament del Projecte Sophia varen quedar absolutament frenades per l'arribada de la pandèmia de covid, de record ingrat per a tothom, que suposà el confinament de la població.

Amb la reincorporació física a les aules, era necessària una readaptació integral a les normes sanitàries que imperaven en el moment. Així, l'any acadèmic 2021-22 arribaren els grups bombolla, que varen implicar una reducció de les ràtios a educació infantil i primària i una semipresencialitat a ESO i a batxillerat que varen fer impossible el desenvolupament del projecte inicial.

La situació va continuar durant el curs 2022-23. Encara que va haver-hi una certa relaxació en la normativa, aquesta n'impossibilitava la implantació tal com estava estructurada la idea inicialment.

No serà fins el 2023-24 que es recuperarà la idea, que va suposar gairebé un reinici del projecte, i que s'ha implantat totalment fins a segon d'ESO durant aquest any 2023-24.

Pel que fa a l'equip docent, aquest ha anat rebent diverses formacions per desenvolupar la nova rutina diària amb la màxima solvència possible. Entre aquestes, es troben metodologies d'aprenentatge cooperatiu, la mateixa codocència i l'aplicació del multinivell a l'activitat quotidiana. De manera paral·lela, el curs 2021/22 es va apostar per formar l'equip docent en intel·ligència emocional, i de manera transversal aquesta temàtica s'ha anat aplicant a tot el centre.

El bessó de la qüestió és la necessitat de conscienciar el grup que aquest canvi és bàsicament metodològic.

5.3. Recursos

La idea del Projecte Sophia es basa, com hem mencionat en ocasions reiterades, en la codocència a les aules. Per això, la primera necessitat era conformar els equips de feina segons les necessitats, però sense obviar els recursos disponibles.

La proposta va ser unir tres docents dins l'aula que es caracteritzarien per ser dos especialistes en la matèria i un membre de l'equip d'orientació. Aquest fet propicia una optimització de la seva presència. Per tal que això sigui possible, la primera dificultat és el nombre d'alumnes a l'aula, ja que aquesta proposta imposibilita la ràtio establerta històricament.

La solució a aquesta conjuntura ve per la unió de les dues línies en un sol grup classe on els tres docents intervinguin. Aquí sorgeix la dificultat arquitectònica. La decisió va ser unificar espais que abans ocupaven dues aules i formar-ne una de sola i, per tant, això implicava emprendre unes obres que han ocupat el centre fins al curs actual.

L'arquitectura estructural havia de contenir la de mobiliari. Aquest és de vital importància, ja que no és tan sols un element estètic, sinó determinant en les dinàmiques d'aula i l'estructuració d'equips de feina. L'aposta per dinàmiques col·laboratives i cooperatives va fer que la tria anés cap a taules en les quals poguessin estar quatre alumnes amb la incorporació de tamborets oscil·lants que prevenen

el mal d'esquena, afavoreixen la mobilitat i, en segons quins casos, poden disminuir situacions d'ansietat a l'aula en alumnes amb TDAH.

De manera paral·lela al Projecte Sophia, es va introduir la digitalització de l'alumnat i es va propiciar l'*un per un* amb una tauleta tàctil com a complement dels materials didàctics analògics emprats habitualment, cosa que va suavitzar la bretxa digital pel que fa a l'accés a dispositius.

Com s'ha mencionat anteriorment, la idea inicial era la presència de tres docents a cada aula: dos especialistes i un membre del departament d'orientació. Amb la unió dels espais i dels grups s'optimitza el suport i la presència, i es pot dur una dinàmica d'una manera més inclusiva.

5.4. Avantatges

La implantació d'un model de codocència ofereix diversos avantatges, tant per als estudiants com per als docents i l'entorn educatiu en general.

Una de les passes més importants és superar la barrera del treball individual per passar al treball en equip. No és el mateix parlar de docents ben formats quant a treball en equip de l'alumnat (cooperatiu, etc.) que aplicar aquest concepte a un mateix.

En el moment que treballam en un equip de professorat per dur a terme la mateixa tasca i assignatura, incrementa la qualitat de l'ensenyament, perquè es complementen els potencials i coneixements dels diferents docents, la qual cosa converteix la pràctica docent diària en un creixement personal i professional, és a dir, en una millora contínua (formació interna) que possibilita espais de reflexió entre docents.

La creativitat i la innovació, com que no depenen d'una sola persona, es veuen afavorides i aquesta circumstància millora les pràctiques educatives.

El fet de tenir dos i tres docents a l'aula facilita l'atenció a la diversitat. La resposta i atenció a l'alumnat és més immediata i personalitzada. Permet plantejar als nins i nines diverses tasques a la vegada i activitats multinivell, i personalitzar els aprenentatges.

Alhora, ajuntar els grups ens permet optimitzar els recursos tan limitats d'atenció a la diversitat que tenim els centres educatius (professors de suport, PT, AL, AD,

ATE...). Per exemple, la persona que havia d'entrar a dotze aules (sempre que no segregàssim tots els infants a la mateixa aula) ara entrarà a sis.

Un dels processos que més es beneficien del projecte és el d'avaluació. L'avaluació efectuada per més d'un professional és més justa, ja que suma diferents punts de vista i en el procés hi pot haver més moments d'observació i de registre. En aquest punt cal remarcar que la retroacció entre docents, que era gairebé inexistent, es converteix en necessària i primordial per a una pràctica docent òptima.

En el dia a dia d'un centre escolar ens trobam baixes de docents que cal substituir. La persona nova pot seguir la programació, però mai no arribarà a fer el mateix. Amb la codocència, el nou docent segueix el ritme en un segon pla fins que agafa la cadència de l'aula a la vegada que la tutoritza. El professorat nou afrontarà les incerteses acompanyat en tot moment.

També són freqüents les queixes de les famílies quan, per exemple, germans o amics que van a aules diferents del mateix curs no fan el mateix ni van a un ritme semblant. L'agrupament compartit farà que els estudiants del mateix curs tenguin les mateixes oportunitats.

El professorat pot repartir-se la tasca de preparar les assignatures. En aquest cas, el docent tindrà un rol de més pes en la matèria que prepara, moltes vegades triada per afinitat, en el model de codocència que es triï en cada situació.

Un/a docent	Diversos docents
Treball individual. Menys potencial i coneixements (aprenentatge professional escàs i personal a l'aula). Poca atenció a la diversitat. Poca capacitat de plantejar diverses tasques a la vegada. Poc temps per gestionar tasques. Dispersió dels recursos. Avaluació des del punt de vista d'un docent. Tot depèn d'un mateix: la creativitat, la convivència a l'aula, la resolució de conflictes, l'avaluació (l'observació), els fracassos i els èxits, etc. Ha de preparar totes les assignatures. Un sol referent per a alumnes i famílies, etc.	Treball en equip. Suma de potencials i coneixements personals i professionals (millora contínua). Atenció a la diversitat. Més personalització dels aprenentatges. Enriquir el procés d'ensenyament i aprenentatge. Més bon seguiment dels grups. Tutorització. Optimitzar recursos (PT, AL, suport…). Avaluació més completa i objectiva. Compartim la responsabilitat de tot el que comporta la docència. Pot repartir-se la preparació d'assignatures. Més d'un referent per a alumnes i famílies, etc.

Una de les tasques docents que més preocupen els professionals és la gestió de la convivència, com també la tutoria de pares i mares, que, evidentment, passaran a ser compartides. No a totes les tutories és necessària la presència d'ambdós tutors, però sí que ho serà en aquelles amb temes més problemàtics, en les quals les famílies podran copsar que allò que els diuen no és l'opinió d'un mestre o d'un professor sinó d'un equip de professors, la qual cosa dona més pes a les decisions que es prenen.

Els infants i les famílies es podran dirigir a més d'un referent.

La docència compartida afavoreix la planificació d'acords i l'aprenentatge entre iguals. Per totes aquestes raons, l'alumnat se'n beneficiarà.

5.5. Dificultats

És evident que a l'hora d'afrontar un canvi d'aquesta envergadura ens trobam dificultats de totes les parts i estaments que conformen la comunitat educativa.

Els més fàcils de convèncer han estat els alumnes, i són els que s'hi han adaptat a la perfecció. Les famílies se n'han anat convencent amb el dia a dia dels seus fills, encara que en un principi n'hi havia alguna un poc reticent. Quan hi ha un canvi metodològic com aquest, tots els mals i problemes que pugui tenir un infant en seran conseqüència, per la qual cosa s'ha de fer molta pedagogia amb aquesta transformació.

Trobam dificultats, pel que fa a l'equip directiu, a l'hora d'organitzar els espais, les titulacions i la complexitat de l'organització horària.

Com s'ha comentat anteriorment, el treball de diversos professors alhora provoca alguna dificultat. És molt important que les persones responsables de posar en marxa el projecte pensin en les relacions personals i els caràcters dels docents per fer equips de feina forts i estables, i que els ofereixin suport i formació.

També és fonamental trobar i donar temps de coordinació setmanal per àmbits i cursos. Poder fer feina en una estructura d'arxius compartits ens facilita molt la tasca.

L'equip directiu ha d'escoltar els interessos i les prioritats dels docents a l'hora de formar equips i ha d'acompanyar-los al llarg del curs, els ha d'escoltar i ha d'atendre'n les necessitats. Generar trobades informals que creïn confiança i amistat, oferir formació en gestió d'aula i resolució de conflictes, confiar, empoderar i alliberar de càrregues de treball ajudarà els professionals en el creixement i l'estabilitat el projecte.

5.6. Conclusions

La valoració des del punt de vista dels resultats encara no és ressenyable, a causa de les dificultats esmentades abans en la implantació inicial del projecte.

Els primers ítems d'avaluació que tenim en compte afecten la dinàmica de feina i convivència a l'aula. Ha minvat l'índex de conflictivitat, reflectit en les sancions registrades en el procés d'implantació del projecte. En l'àmbit acadèmic, en certa manera sí que es percep entre l'alumnat més facilitat, capacitat i coneixement

per tractar amb altres persones durant el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge.

Pel que fa a l'equip docent, reflexiona sobre la necessitat d'una coordinació profunda per tal de poder desenvolupar la tasca de manera adequada, ja que es té consciència de la inviabilitat d'emprar de manera sistemàtica patrons educatius antics. El context creat convida a emprar eines educatives i actituds diferents, esmentades anteriorment.

La conclusió definitiva és que, encara que el procés està en fase inicial, hi ha una consciència d'una manera de fer que parteix del *com* i del fet de *ser present* que són els elements que donen sentit a tots els recursos en matèria d'infraestructura i de recursos humans que es posen al servei del Projecte Sophia.

Referències

Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling, 2*(2), 3-18.

Canal, Josep Maria (2023). Codocencia en las aules. ¿Vale todo? *Periódico Educación*. https://periodicoeducacion.info/2023/06/21/codocencia-en-las-aulas-vale-todo/

Escola Sant Ignasi. *Compartim aula: una experiència transformadora de codocència*. Portal de suport d'Àgora-EIX. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
https://agora.xtec.cat/ceip-santignasi/wp-content/uploads/usu916/2020/02/Projecte-de-codoc%C3%A8ncia.pdf

Huguet, Teresa (2024). *Bloc de Teresa Huguet. Docència compartida*. https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator, 65*(8), 29-41.

Pérez, M. Eugènia (2022). *Inclusió i progrés humà*. Impuls Educació. https://impulseducacio.org/inclusio-i-progres-huma/

Rodríguez, Felipe (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 8, núm. 2, setembre 2014 - febrer 2015, p. 219-233. https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(*1), 166-182. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786

Viladrosa i Clua, Jordi (2022). *La docència compartida, una forma d'interpretar la inclusió*. Impuls Educació.
https://impulseducacio.org/la-docencia-compartida-una-forma-dinterpretar-la-inclusio/

Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(3), 58-74.

EDOFLEX: La flexibilització de l'ensenyament en entorns digitals als centres de les Illes des de la perspectiva dels docents i les famílies

Bárbara de Benito Crosetti
Antònia Darder Mesquida
Juan Moreno García
Jacoba Munar Garau
Francisca Negre Bennasar
Adolfina Pérez Garcias
Gemma Tur Ferrer
Santos Urbina Ramírez
Sofía Villatoro Moral

Resum

En aquest capítol es descriuen alguns resultats d'EDOFLEX, un projecte que explora la flexibilització de l'ensenyament a les Illes Balears, analitzant la competència digital en centres educatius, l'ús de tecnologies a les llars i la percepció dels docents sobre la integració tecnològica en les aules. Es presenta IPAFLEX, una aplicació dissenyada per facilitar la personalització i flexibilització de l'aprenentatge. Els resultats destaquen la necessitat de continuar explorant les possibilitats que ofereixen les tecnologies digitals per a la creació d'entorns d'aprenentatge més flexibles, personalitzats i inclusius.

Resumen

En este capítulo se describen algunos resultados de EDOFLEX, un proyecto que explora la flexibilización de la enseñanza en las Islas Baleares, analizando la competencia digital en centros educativos, el uso de tecnologías en los hogares y la percepción de los docentes sobre la integración tecnológica en las aulas. Se presenta IPAFLEX, una aplicación diseñada para facilitar la personalización y flexibilización del aprendizaje. Los resultados destacan la necesidad de continuar explorando las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, personalizados e inclusivos.

Introducció

En un món cada cop més digitalitzat, la integració de la tecnologia a l'educació s'ha convertit en un aspecte fonamental per a garantir la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. La crisi de la COVID-19 va deixar de manifest que l'ús de les tecnologies encara és molt limitat i que és essencial adaptar les metodologies educatives a les noves necessitats de la societat, fent èmfasi en la flexibilitat del disseny, dels objectius, dels processos i de l'avaluació de l'aprenentatge.

En aquest context, el projecte EDOFLEX (PDR2020/49) sorgeix com una iniciativa per a promoure estratègies metodològiques per a entorns digitals, caracteritzades per la flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge i que afavoreixin l'autonomia, l'autoregulació i la personalització de l'aprenentatge cap a una educació inclusiva.

En aquest capítol es presenten els resultats de diferents línies d'actuació del projecte, com ara l'anàlisi de l'adopció de les tecnologies digitals als centres educatius, els mecanismes de comunicació entre les famílies i els centres, o el codisseny d'estratègies metodològiques per a la personalització de l'aprenentatge mitjançant itineraris a l'ensenyament obligatori de les Illes Balears.

La pandèmia ha accelerat la digitalització, exigint plans de contingència i una millora de la competència digital en l'educació, així com una comunicació més forta entre famílies i escoles per adaptar-se a les noves demandes tecnològiques. En aquest sentit, la Competència Digital Docent (CDD) esdevé un pilar fonamental per a la integració efectiva de la tecnologia al procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta es defineix com el conjunt d'habilitats, coneixements i actituds que capaciten els docents per facilitar i guiar l'aprenentatge en entorns digitals (Gisbert et al., 2016). Com a conseqüència, apareixen diferents marcs conceptuals i models a l'àmbit europeu sobre la CDD. Un d'aquests és el marc europeu DigCompEdu (assumit per l'INTEF), el qual identifica sis àmbits essencials de destreses digitals i proporciona als professionals de l'educació recursos per enriquir els seus mètodes pedagògics a través de la tecnologia (Punie i Redecker, 2017). Aquestes àrees inclouen des de la gestió de la informació i la comunicació digital fins a la creació de contingut, la seguretat en línia i la resolució de problemes tecnològics (Ghomi i Redecker, 2019).

Per tant, és necessari avaluar la situació actual dels centres educatius amb relació a l'ús de les tecnologies digitals. Per això, l'eina SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) proporciona informació sobre la integració tecnològica, recollint les visions d'estudiants, professors i equips directius sobre l'aplicació de la tecnologia en la seva entitat (Castaño-Muñoz et al., 2018) a partir de dues modalitats: l'institucional a nivell de centre, dirigida per un coordinador i que involucra tota la comunitat educativa amb l'objectiu d'aconseguir un diagnòstic global de l'entitat; i una perspectiva més personalitzada que permet als docents realitzar una autoavaluació de les seves capacitats digitals.

Arran de la pandèmia de la COVID-19, els centres educatius van haver de desenvolupar un pla de contingència per assegurar la continuïtat del procés d'ensenyament davant les interrupcions causades per les restriccions sanitàries i el tancament físic de les instal·lacions. Aquests plans van respondre a la necessitat de mantenir l'activitat docent i van ampliar l'accés digital dels centres. La ràpida adaptació ha destacat la importància de les competències i habilitats digitals en l'educació, accelerant la integració de tecnologies en els mètodes pedagògics i reforçant la preparació dels centres per a futures eventualitats. Aquesta situació ha accentuat la necessitat de potenciar les competències digitals del professorat i dels mateixos centres (Salinas i de-Benito, 2020). D'aquesta manera, s'ha reforçat la necessitat d'adaptar les pràctiques docents a noves situacions.

En aquest context, s'ha desenvolupat l'eina IPAFLEX (Itineraris Personals d'Aprenentatge Flexibles) a partir de l'intercanvi i l'anàlisi de les experiències dels docents, plantejant noves estratègies didàctiques flexibles (Munar et al., 2023; Moreno et al., 2023; Salinas et al., 2023). Aquesta proposta representa una evolució alineada amb les necessitats de l'aula. En paral·lel a l'accentuada integració de tecnologies a les escoles, s'ha observat també un augment significatiu en la col·laboració entre famílies i centres educatius. La comunicació ha guanyat un

protagonisme especial durant la pandèmia i això ha estat fonamental per adaptar-se als nous escenaris tecnològics i transformar els habitatges en extensions dels espais escolars (Carrión-Martínez et al., 2021; Hammerstein et al., 2021). Aquesta interacció bidireccional ha demostrat que la implicació familiar és vital per a l'èxit educatiu, superant les barreres tradicionals i involucrant més activament les famílies en el procés d'aprenentatge dels seus fills (Macia i Garreta, 2019).

La situació viscuda durant la pandèmia ens convida a reflexionar sobre les competències digitals que requereix la comunitat educativa, així com la importància de desenvolupar estratègies que permetin crear entorns d'aprenentatge adaptatius i flexibles.

La competència digital dels centres educatius a les Illes

En aquesta línia del projecte es pretenia analitzar diversos aspectes clau relacionats amb la competència digital als centres educatius de les Illes Balears.

Relació de SELFIE amb el Marc DigCompEdu

En primer lloc, donades les característiques de SELFIE per a centres, es va dur a terme l'equivalència entre els indicadors de l'eina SELFIE i la CDD en el marc DigCompEdu. Per això, mitjançant un estudi Delphi modificat, on van participar 19 experts, es varen trobar correspondències significatives entre els indicadors, especialment a les àrees més relacionades amb l'ensenyament i l'avaluació (Taula 1). També se suggereix una interrelació entre les àrees dels dos models, indicant que les dades generades per SELFIE ofereixen informació valuosa sobre la competència digital específica dels docents a un centre.

Taula 1. Àrees del SELFIE i del marc DigCompEdu entre les quals existeix una relació significativa atenent el nombre d'indicadors amb una elevada correspondència i amb nivells alts de consens

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Total
Lideratge	2	3	0	0	0	0	**5**
Col·laboració i interconnexió	3	0	0	3	0	0	**6**
Infraestructura i equipament	0	0	0	0	0	0	**0**
Desenvolupament professional continu	2	0	0	0	0	0	**2**
Pedagogia: suport i recursos	1	2	0	0	0	0	**3**
Pedagogia: pràctiques aplicades	0	0	1	0	0	0	**1**
Pràctiques d'avaluació	0	0	1	9	1	0	**11**
TOTAL	**9**	**5**	**2**	**12**	**1**	**0**	**28**

Nota. Traduït de Munar et al. (2024).

Anàlisi de la competència digital dels centres d'educació primària i secundària de les Illes Balears

Per explorar aquest tema s'analitzaren 52 informes SELFIE de centres de primària i secundària (38 de primària i 14 d'ESO), els quals van ser obtinguts entre juny de 2022 i març de 2023. Aquests corresponen a una mostra estratificada d'assignació òptima de centres amb els criteris següents: titularitat del centre, àrea territorial i grandària del centre (Taula 2).

TAULA 2. Mostra de centres de primària i secundària

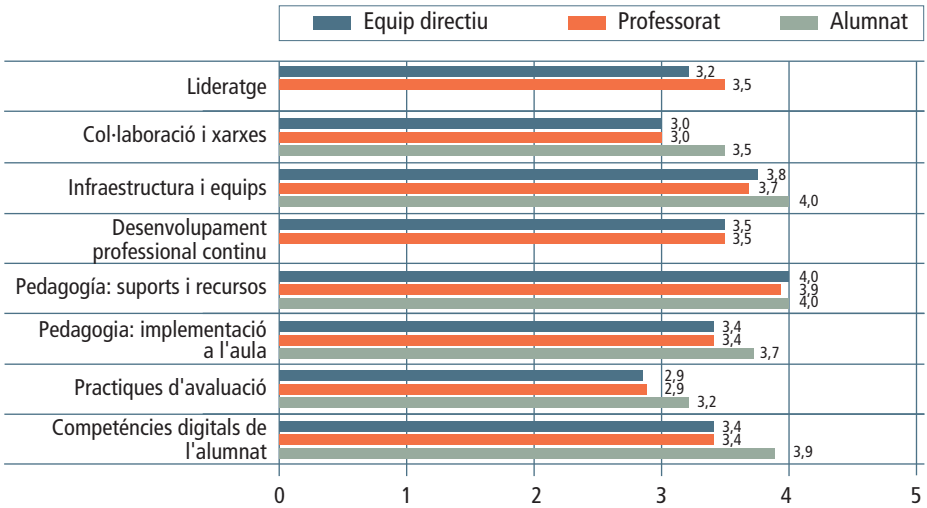
	Primària				ESO				TOTAL
	Públics		Concertats		Públics		Concertats		
	Petits	Grossos	Petits	Grossos	Petits	Grossos	Petits	Grossos	
Zona 1	2	0	1	3	0	0	1	3	10
Zona 2	1	16	0	1	0	5	0	1	24
Zona 3	2	3	1	0	0	0	0	1	7
Zona 4	3	4	0	1		2		1	11
TOTAL	8	23	2	5	0	7	1	6	52

El nombre de participants dels 52 centres (80,5 % primària i del 71,7 % d'ESO) sumen un total de 8.597, distribuïts en tres grups: equip directiu (147), professorat (1.173) i alumnat (7.277) (Gràfic 1).

Els resultats globals d'inclusió de la tecnologia als centres percebuda per cadascun dels col·lectius implicats en relació amb les àrees (Lideratge, Col·laboració i xarxes; Infraestructura i equips; Desenvolupament professional continu; Pedagogia: suports i recursos; Pedagogia: implementació a l'aula; Pràctiques d'avaluació; i Competències digitals de l'alumnat) mostren un nivell mitjà-alt. La mitjana de totes les àrees retorna un valor de 3,48, i les puntuacions de totes les àrees se situen entre 2,9 i 4, oferint valors per sobre de la mitjana (Gràfic 1).

Pel que fa a les puntuacions de cadascun dels col·lectius, s'observen valors molt similars entre el grup equip directiu i el de professorat, en canvi, l'alumnat ofereix puntuacions més altes en totes les àrees (Gràfic 1). Quant a les àrees, «Pedagogia: suports i recursos» obté la puntuació més alta (4 sobre 5) per part dels equips directius i del professorat; i la menor puntuada és «Pràctiques d'avaluació» amb un 2,9.

GRÀFIC 1: Resultats per àrea i col·lectiu



Anàlisi dels plans de contingència dels centres educatius de primària i secundària de les Illes Balears

En aquest cas, emprant la investigació d'escriptori (Travis, 2016) s'analitzen els plans digitals de contingència generats pels centres educatius de les Illes Balears arran de la COVID-19 per al curs 2020-21 i la seva actualització per al curs 2021-22. A partir d'una mostra de 109 plans de contingència (69 de centres d'educació primària i 40 de secundària) s'analitzen i categoritzen els resultats en relació amb l'organització digital del centre, la competència digital de l'alumnat, la comunicació amb les famílies, la formació en competència digital de l'equip docent, l'equipament tecnològic i el context concret de cada centre seguint l'Annex 11. Orientacions per a l'elaboració del pla digital de contingència (Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de la Conselleria de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020).

De forma general, s'observen pocs canvis entre els plans de contingència dels diferents cursos, es troben diferències. De forma ocasional, se'n troben en el nombre de mestres per formar o formats en relació amb la competència digital i, excepcionalment, en la quantitat d'alumnat sense dispositiu o sense connexió.

L'entorn digital que se selecciona de forma majoritària pels centres és Google Workspace. Les propostes formatives per treballar la competència digital de l'alumnat es dirigeixen a l'adquisició de les competències de caràcter instrumental de la tecnologia i, pel que fa als docents, se centra majoritàriament en l'entorn seleccionat. Destaca que el 45 % dels centres analitzats no han aportat informació en relació amb la quantitat de docents que tenen necessitats de formació.

La revisió dels plans digitals de contingència aporta una primera aproximació a l'estat dels centres en relació amb la seva capacitat digital referent a la infraestructura i accessibilitat, a les necessitats de formació i al desenvolupament de la competència digital de docents, alumnat i famílies.

Disponibilitat i ús de tecnologies digitals a l'entorn familiar

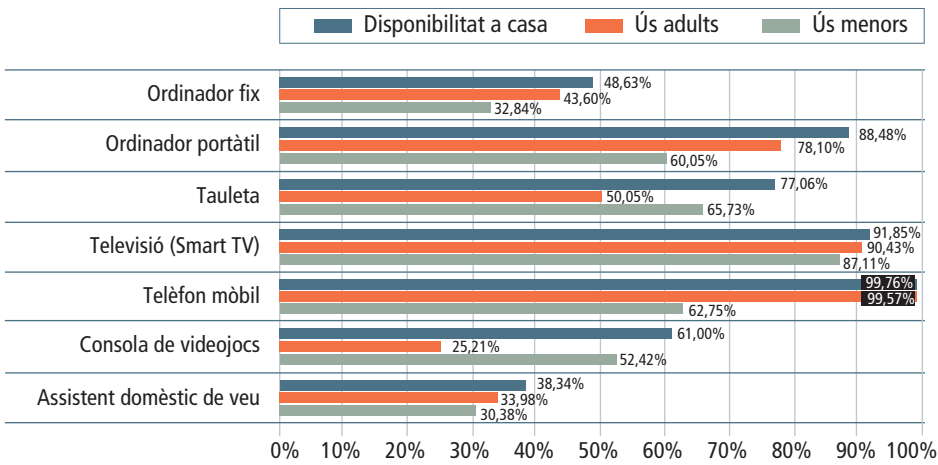
La comunicació entre el centre educatiu i les famílies és un factor determinant en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Aquesta comunicació no implica únicament la transmissió d'informació sobre el rendiment acadèmic i el comportament de l'alumnat, sinó també la col·laboració com a element clau que ajudarà al seu benestar i desenvolupament integral. En aquest sentit, la comunicació bidireccional entre famílies i escoles, que es va intensificar en l'etapa de la pandèmia, sembla que ha tengut continuïtat. Per a comprendre millor aquesta dinàmica, es va dur a terme un estudi sobre els mecanismes i processos de comunicació entre els centres educatius i les famílies de les Illes Balears.

Amb aquesta finalitat, es va construir i validar el qüestionari COMCEFAM (Qüestionari d'opinió sobre la comunicació entre el centre educatiu i les famílies), que consta de 36 ítems generals, organitzats en relació amb cinc dimensions: dades identificatives; disponibilitat de tecnologies digitals i competència digital a la llar; comunicació amb el centre/professorat; participació entre famílies i docents en el procés d'aprenentatge dels infants; i opinió sobre l'ús de la tecnologia en la comunicació família-escola. COMCEFAM es va enviar a tots els centres públics, concertats i privats de les Illes Balears i es varen obtenir 2.110 respostes vàlides.

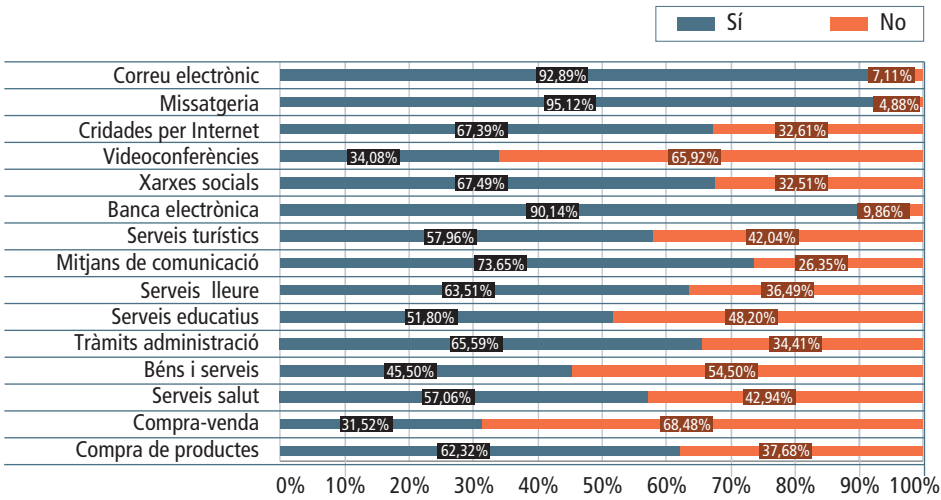
L'anàlisi descriptiva de les dades ens mostra que l'accés a la tecnologia i a internet és gairebé universal, amb una mitjana de dispositius a les llars de: 2,26 ordinadors, 1,22 tauletes i 2,75 mòbils (Gràfic 2). D'entre tots, els menors usen amb major freqüència les consoles de videojocs i les tauletes, mentre que les persones adultes utilitzen més els telèfons mòbils i els ordinadors. Resulta d'interès assenyalar que no s'observen diferències substancials entre les famílies que tenen infants amb necessitats educatives especials i aquelles que no.

Un altre indicador de l'ús i de la disponibilitat tecnològica es manifesta en els serveis i plataformes de comunicació utilitzats (Gràfic 3). Entre els primers, la banca electrònica és el més emprat, seguit dels mitjans de comunicació digitals «tradicionals» (com la televisió, ràdio, premsa, etc.). Respecte a les eines de comunicació, les més emprades són la missatgeria i el correu electrònic, així com la videoconferència (eines com Zoom, Google Meet, etc. van experimentar un increment de descàrregues considerable durant la pandèmia).

GRÀFIC 2: Disponibilitat tecnològica a les llars



GRÀFIC 3: Serveis i plataformes de comunicació a les llars



Pel que fa al grau de competència digital (autopercebut), se situa entre un nivell alt i molt alt, especialment envers la competència per localitzar informació a les xarxes, valorar-la i emmagatzemar-la o per a comunicar-se amb altres persones utilitzant diferents mitjans com el correu, missatges o xarxes socials.

Sobre el paper de la tecnologia utilitzada als centres educatius per donar suport a la comunicació i l'aprenentatge, les famílies mostren una actitud favorable. La raó més freqüent per la qual, tant el centre com les famílies, acostumen a

comunicar-se és per justificar les absències o les faltes de puntualitat dels infants. En general, es pot afirmar que els centres educatius no es comuniquen gaire amb les famílies, llevat que l'alumnat presenti dificultats en el seu progrés acadèmic, per situacions problemàtiques o per incidències puntuals.

Les famílies consideren que la comunicació mitjançant tecnologies digitals que es va fer extensiva durant la pandèmia es manté actualment. Per altra banda, sembla que els centres educatius estan adoptant majoritàriament la plataforma de gestió educativa de la CAIB (GESTIB) per a la comunicació amb les famílies, encara que es continua utilitzant freqüentment el correu electrònic.

Més del 80 % de les enquestes van ser respostes per dones. Encara que al qüestionari no es va demanar quin membre de la família s'encarrega principalment de l'educació dels infants, podria ser un indicador que, encara avui, la dona segueix tenint major protagonisme en els temes acadèmics en el context familiar.

A partir de la revisió de la literatura científica i de les dades obtingudes en aquesta investigació, s'han elaborat les següents recomanacions prioritàries: promoure la competència digital de les famílies, potenciar canals de comunicació entre famílies i centres, generar estratègies de gestió de la docència presencial i a distància, flexibilitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquestes propostes i una anàlisi en major profunditat dels resultats obtinguts poden consultar-se a Salinas i de-Benito (2024).

Quina és la percepció del professorat sobre la integració de la tecnologia a les aules?

Aquesta línia de treball explora com el professorat d'educació primària i educació secundària elabora els seus dissenys didàctics enriquits amb tecnologia. Destacar el paper del professorat com a agents de disseny comporta, a més, valorar el seu rol professional, més enllà de l'execució de la docència, tot afavorint la seva pràctica reflexiva (Wasson i Kirschner, 2020; Laurillard, 2013).

El projecte de centre, especialment el pla digital, ha tingut un impacte significatiu en el disseny de l'aprenentatge enriquit amb tecnologia. Els projectes digitals es divideixen en tres grans eixos d'intervenció: dimensió organitzativa (lideratge i govern, desenvolupament professional, col·laboració i *networking*), dimensió pedagògica (pràctiques pedagògiques, contingut i currículum, avaluació) i dimensió tecnològica (infraestructures). Entre altres, una finalitat de les pràctiques pedagògiques té a veure amb l'autonomia de l'aprenentatge.

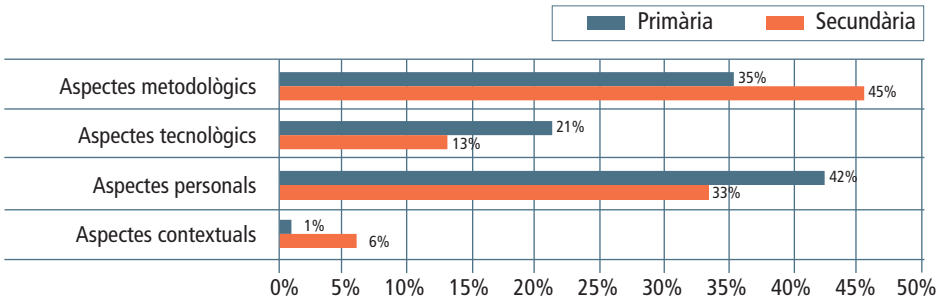
En entorns tecnològics és clau afegir els elements d'autoregulació i agència de l'aprenent. En aquest cas, els dissenys inclouen aspectes que permeten l'establiment d'objectius, la planificació i monitoratge del procés, així com la reflexió

contínua i final. En perspectives que conceben l'aprenentatge com una activitat situada en un context sociocultural, cal entendre també que el disseny pot incloure decisions sobre l'ajuda entre iguals, així com moments de participació activa i decisió de l'alumnat.

Per tot això, és rellevant conèixer quins són els criteris del professorat per al disseny per a l'aprenentatge en entorns enriquits amb tecnologies digitals. Per explorar-ho, es planteja una investigació de naturalesa mixta, amb la tècnica de grups nominals, que es caracteritza per ser una estratègia de discussió de petit format, orientada a arribar a un consens en relació amb la qüestió específica que es planteja (Varga-Atkins et al., 2011).

En aquest cas, es realitzen dos grups nominals amb un total de 15 participants (8 docents d'educació primària i 7 d'educació secundària) entorn a la qüestió: elements clau per a una estratègia docent òptima amb tecnologia. Les sessions es van enregistrar per fer-ne la transcripció i posterior anàlisi. Els participants en van ser informats prèviament i tots van acceptar participar-hi voluntàriament. Per a l'anàlisi de les discussions es va crear, de manera inductiva, un sistema de categories *ad hoc*. L'instrument final inclou 18 codis organitzats en quatre dimensions: aspectes metodològics, tecnològics, personals i contextuals i quatre codis transversals (existència, necessitat, postura favorable i postura desfavorable).

GRÀFIC 4: Recompte de freqüències per etapa (en percentatges)



Des d'una perspectiva general, el recompte de freqüències mostra que els aspectes personals i metodològics són més rellevants que els tecnològics i contextuals (Gràfic 4). La major diferència entre els dos grups es troba en aquests dos darrers aspectes, concretament el professorat de secundària mostra major preocupació per atendre els elements contextuals, i els de primària es mostren més preocupats pels tecnològics.

En general, les percepcions del professorat ens permeten veure dues de les línies conceptuals més recurrents del que s'ha anomenat la pedagogia digital, que tenen a veure, en primer lloc, amb el disseny didàctic i, en segon lloc,

amb una visió crítica en la qual es prioritza l'empoderament de l'alumnat i la inclusió (Suárez Guerrero et al., 2024). És important destacar que el disseny, implementació i avaluació de metodologies actives amb suport de tecnologies digitals emergeix com un factor clau per a completar la metamorfosi iniciada en temps de pandèmia i permet oferir propostes de qualitat, flexibles i inclusives. Aquestes poden ser el referent més immediat per a possibles situacions crítiques que puguin donar-se en el futur. En aquest procés d'adaptació i transformació del sistema educatiu és important entendre que la tecnologia és només un element més i que cal mantenir sempre la persona que aprèn en el centre, tenint en compte les necessitats i particularitats concretes i no a l'inrevés.

A partir d'aquesta línia d'investigació, es proposen futures iniciatives de millora de la qualitat educativa, a més d'assegurar els recursos tecnològics disponibles que impliquin oferir la flexibilitat suficient als equips docents per adaptar les metodologies a les necessitats personals del seu alumnat. Hi ha nombrosos estudis que treballen la flexibilitat en entorns tecnològics a partir de metodologies actives que afavoreixen l'autonomia i activitat de l'aprenent, com són els itineraris personalitzats d'aprenentatge (Salinas i de-Benito, 2020; Pérez-Garcias et al., 2022; Urbina et al., 2022). És un repte de futur imminent adaptar-ne els elements d'èxit per poder portar-los a les etapes no universitàries i aquesta investigació és una passa prèvia que pot permetre la seva formulació realista i exitosa.

Percepció dels docents sobre les estratègies amb tecnologia o similar

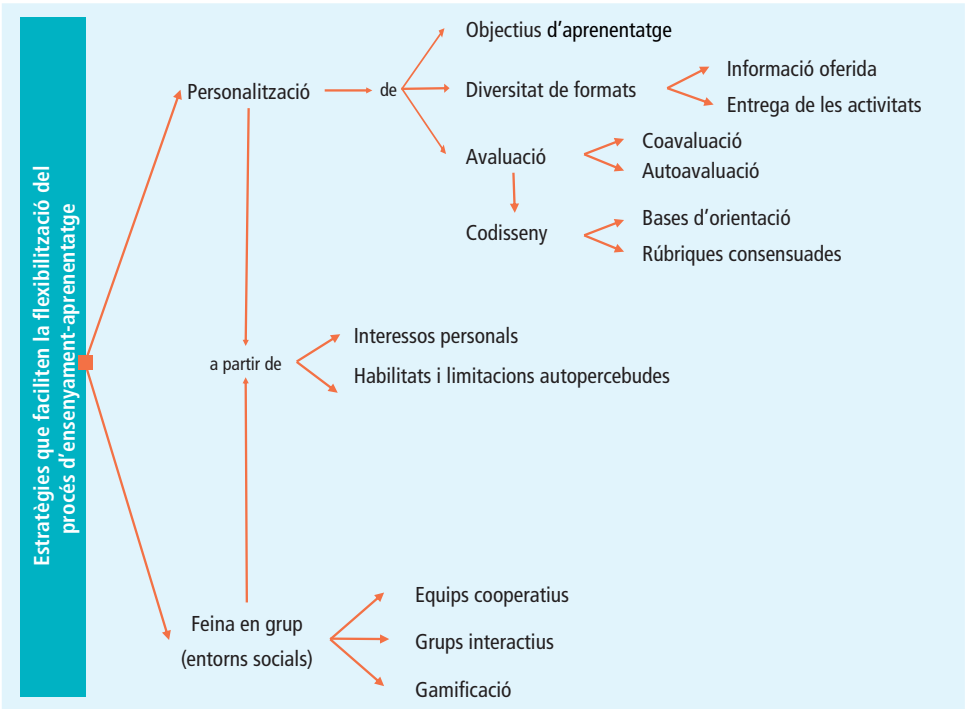
Una altra línia del projecte molt relacionada amb les anteriors era aprofundir sobre les estratègies per a la flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge per part dels docents. Per a treballar en aquesta qüestió, es va dur a terme un grup de discussió entre 4 docents i 5 experts en tecnologia educativa. L'objectiu principal d'aquest grup va ser identificar estratègies docents i eines tecnològiques que faciliten aquesta flexibilització. A continuació, es presenta un resum dels resultats obtinguts pel que fa a les estratègies clau (Gràfic 5) i les eines a les quals es va fer referència durant el grup de discussió.

Les estratègies presentades a continuació es basen en la necessitat de conèixer els interessos, habilitats i limitacions de cada alumne, ja que això permetrà als docents personalitzar l'aprenentatge i adaptar les activitats.

Flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la personalització

- Personalització d'objectius: els participants van destacar la importància de donar certa flexibilitat als estudiants per a escollir els seus propis objectius d'aprenentatge. Aquesta personalització ajuda a adaptar els processos educatius a les necessitats individuals i promou una major participació.

GRÀFIC 5: Estratègies que faciliten la flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge



- Diversitat en els formats, tant de la informació oferida com en el tipus d'arxiu que s'ha d'entregar. En aquest sentit, es va ressaltar que els docents fan servir diferents opcions per a presentar la mateixa activitat d'aprenentatge i també donen diverses possibilitats a l'hora de lliurar el producte final de la situació d'aprenentatge (SA). Això inclou utilitzar diferents formats (visual, auditiu...) i permetre la utilització de diferents eines.

- Foment de la coavaluació i l'autoavaluació entre l'alumnat, que els permetrà fer-se responsables del seu propi procés d'aprenentatge i de facilitar una retroalimentació constructiva entre iguals. Perquè la coavaluació i l'autoavaluació siguin efectives, els docents remarquen que és necessari codissenyar partint de bases d'orientació i rúbriques consensuades entre el docent i l'alumnat.

Promoure entorns socials per a una major participació i suport entre iguals

- Treballar amb grups cooperatius equitatius, sobretot als primers cursos de primària, resulta d'interès per a potenciar l'aprenentatge entre iguals i promoure habilitats de treball col·laboratiu. També es fa referència a la importància que els grups siguin interactius per a un major enriquiment de l'aprenentatge a l'aula.

- La gamificació es va mencionar com una estratègia efectiva per a mantenir l'interès dels estudiants i facilitar l'aprenentatge significatiu, vinculant els conceptes treballats a les aules amb experiències rellevants per a ells.

Eines tecnològiques que faciliten la flexibilització de l'aprenentatge

- L'ús de pantalles digitals i dispositius com Chromebooks es reconeixen com a elements facilitadors per a la integració de la tecnologia durant els primers anys de primària. Els participants també destaquen l'ús de plataformes virtuals com Google Classroom, ja que els permeten diversificar les activitats i proporcionar un entorn flexible pel que fa al lliurament i l'avaluació de les tasques.

- Un altre element que consideren de gran utilitat per a la flexibilització de l'aprenentatge és la creació de repositoris de recursos educatius i rúbriques d'avaluació que facilitin l'intercanvi de materials reutilitzables i editables entre docents, així com la possibilitat d'adaptació dels recursos a diferents contextos. En aquest sentit, especificant les eines de creació de material educatiu, consideren que aplicacions com Canva o Genially els permeten crear material personalitzat, adaptat a les necessitats de l'aula i que posteriorment podrà compartir-se amb altres docents.

Pel que fa a les limitacions, s'assenyalen certes dificultats a l'hora de flexibilitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge, com la falta d'habilitats tecnològiques entre els docents, la necessitat de millorar la col·laboració entre els centres (i dins els mateixos centres) i l'adaptabilitat dels recursos digitals. Aquestes dificultats remarquen la importància d'oferir suport i formació contínua en competència digital.

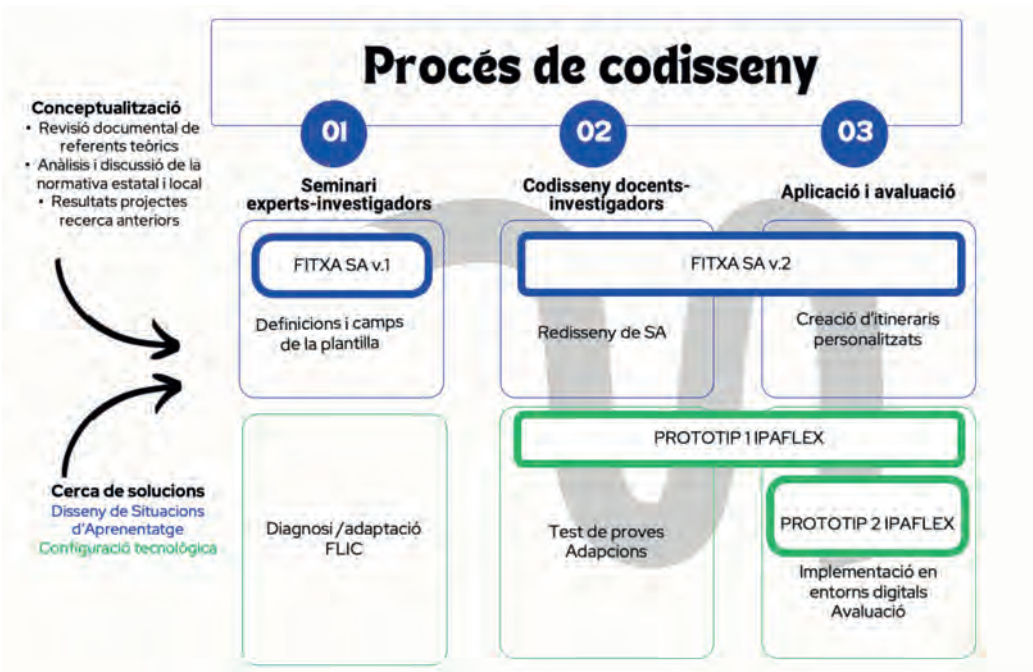
Per acabar, les estratègies docents i les eines tecnològiques mencionades durant el grup de discussió posen de manifest la importància de donar flexibilitat al procés d'ensenyament-aprenentatge, personalitzant les activitats, fomentant la col·laboració i aprofitant les eines tecnològiques adequades per a millorar l'experiència educativa de l'alumnat.

IPAFLEX: UNA PROPOSTA TECNOLÒGICA PER A FLEXIBILITZAR EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

La flexibilització del procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha demostrat un aspecte clau per a un ensenyament inclusiu, equitatiu i de qualitat, i en aquest sentit es fa necessari aprofitar el potencial que la tecnologia ofereix per a afavorir aquest procés. Amb aquesta finalitat, es proposa la creació de l'aplicació IPAFLEX que parteix del triple propòsit de facilitar: l'intercanvi de situacions d'aprenentatge (SA) entre docents, la creació de noves i la seva integració a l'aula virtual.

Per al desenvolupament tècnic de l'aplicació, s'ha partit del model d'aplicatiu FLIC (Flexible Learning Itinerary Configurator) generat en el projecte EDU2017-84223-R (Moreno-Garcia et al., 2023) amb l'objectiu d'adaptar-lo a les noves necessitats del context actual. Per aquesta raó, es va iniciar un procés de codisseny entre docents de primària i secundària, experts i investigadors per definir els elements més rellevants per al disseny didàctic de SA, d'acord amb la conceptualització de la LOMLOE (Gràfic 6). Es considera que el disseny participatiu afavorirà la integració de l'eina en el quefer diari del docent, ja que es dona veu al futur usuari i es tenen en compte les seves necessitats i opinions en el disseny. D'aquesta forma es pretén facilitar la tasca del docent sense perdre de vista els requisits que es demanden des de la normativa.

GRÀFIC 6: Esquema del procés de codisseny seguit per al desenvolupament de l'aplicació



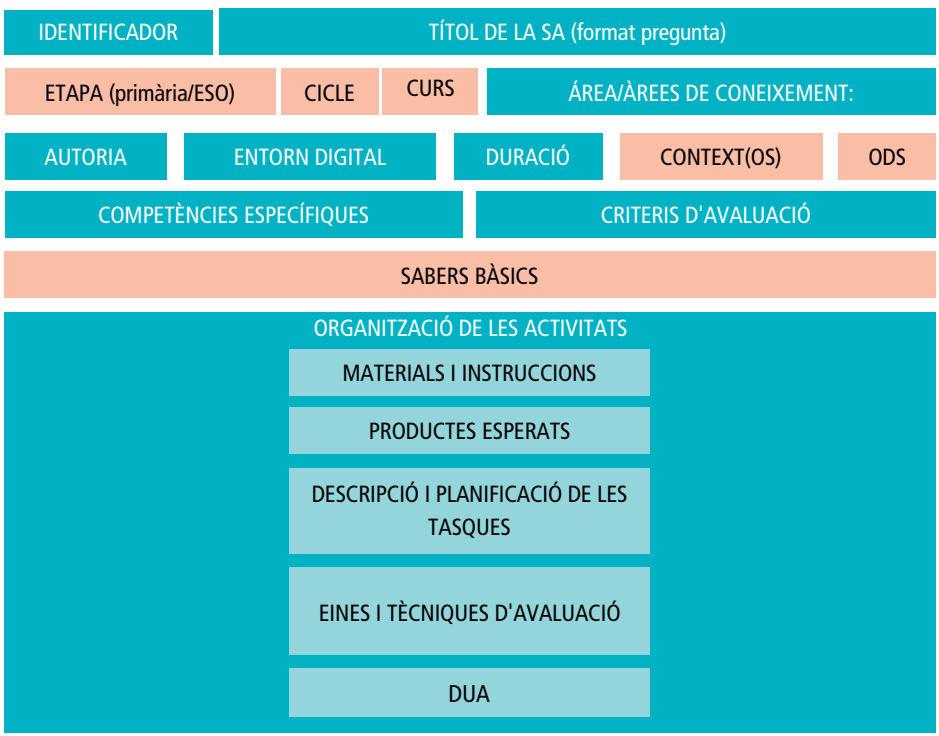
Així, el procés es va iniciar amb un seminari de 4 experts i 10 investigadors on es van definir els components i la caracterització de les SA, obtenint com a producte la primera versió de fitxa de SA.

Posteriorment, es va realitzar un altre procés de codisseny al que van participar 7 docents (5 de primària i 2 de secundària) i 9 investigadors, donant com a resultat una segona versió de la fitxa de SA.

En aquesta segona versió es marquen més camps d'elecció múltiple i un major grau d'interrelació entre els diferents camps. L'estructura proposada pels experts es va mantenir de forma similar, encara que es van afegir els camps ODS i DUA, i se'n van modificar d'altres per tal d'ajustar-se millor a la proposada per la Conselleria.

D'aquesta forma, i fruit de les diferents iteracions, l'estructura final va quedar de la manera següent (Gràfic 7):

GRÀFIC 7: Estructura final de la fitxa de SA (v2)



Nota. Traduït i adaptat de Munar-Garau et al. (en premsa).

La creació de l'aplicació s'ha realitzat seguint la metodologia SCRUM (Schwaber i Sutherland, 2020), mitjançant un procés iteratiu i incremental. Aquest enfocament ha facilitat la incorporació de les funcionalitats, així com la configuració del formulari amb els camps identificats a la fitxa de SA.

L'aplicació FLIC original estava enfocada a la configuració d'itineraris d'aprenentatge en un entorn universitari, integrant-se amb Moodle i permetent un paper protagonista a l'alumnat que disposava d'usuari a la plataforma i podia configurar el seu propi itinerari.

El nou prototip permet al professorat dissenyar i publicar situacions d'aprenentatge, utilitzar i personalitzar SA creades per altres docents, i traslladar les activitats i recursos de les SA a la plataforma educativa. Per altra banda, l'alumnat no té accés a l'aplicació i és el docent qui selecciona les SA.

Aquesta nova versió està configurada per integrar-se amb el Workspace de Google per Educació, que és l'entorn que actualment utilitzen la majoria de centres públics de les Illes Balears. No obstant això, al seu disseny es preveu la possibilitat d'integració amb altres plataformes educatives, com, per exemple, Microsoft Teams o entorns compatibles amb LTI (Learning Tools Interoperability).

El procés d'adaptació de FLIC a IPAFLEX, per a la personalització del procés d'ensenyament-aprenentatge a primària i secundària, ens ha permès constatar que l'aplicació és adaptable a diferents escenaris educatius, afavoreix la personalització i flexibilització de l'aprenentatge i facilita el codisseny de seqüències, activitats o situacions d'aprenentatge entre docents, però també entre aquests i l'alumnat (Villatoro i de-Benito, 2022).

Conclusions

La digitalització de l'educació ha demostrat ser un element clau per respondre als canvis i desafiaments en el context educatiu. Durant la pandèmia, va quedar molt clar que tant el professorat com les famílies necessitaven saber utilitzar la tecnologia per poder comunicar-se i garantir l'ensenyament. Les anàlisis elaborades en centres educatius de les Illes Balears indiquen que la implementació de tecnologia encara és heterogènia i destaquen la urgència d'adoptar estratègies més sistemàtiques que reforcin tant la infraestructura tecnològica com les habilitats necessàries en tots els nivells educatius. La col·laboració i l'adaptació de les metodologies, utilitzant eines tecnològiques, han permès personalitzar l'aprenentatge i adaptar-lo a les necessitats i ritmes de cada estudiant (Salinas i de-Benito, 2020). Davant d'aquest escenari, és important la formació contínua en competències digitals, no només per assegurar l'accessibilitat i l'efectivitat del procés educatiu durant situacions de crisi, sinó també com un pilar fonamental per a la integració total de la tecnologia. Aquesta sinergia resultarà clau per construir un sistema educatiu més adaptable, inclusiu i preparat per afrontar els reptes del segle XXI.

En aquest context, eines com IPAFLEX es presenten com a solucions per enriquir futures pràctiques educatives, oferint flexibilitat i personalització en el disseny d'itineraris d'aprenentatge. Aquesta investigació posa èmfasi en la importància de seguir explorant les possibilitats que ofereixen les tecnologies digitals per a la creació d'entorns d'aprenentatge més flexibles, personalitzats i inclusius.

A més de la proposta tecnològica, els resultats del qüestionari sobre la comunicació família-escola han portat a la creació d'un decàleg de recomanacions per a la comunitat educativa. Aquest s'enfoca a reforçar la competència digital de les

famílies, millorar la comunicació bidireccional entre centres i famílies, i promoure polítiques cap a una educació digital inclusiva (Salinas i de-Benito, 2024).

Després d'establir les accions del decàleg, és important implementar-les per reforçar la comunitat educativa davant qualsevol repte, assegurant que la tecnologia potenciï l'aprenentatge de manera efectiva.

Mirant cap al futur, aplicar aquestes recomanacions ajudarà que tots els estudiants accedeixin a un entorn educatiu equitatiu i inclusiu, maximitzant les oportunitats que les noves tecnologies poden oferir. La continuïtat en el diàleg i la flexibilitat per adaptar-se seran claus no només per superar els reptes derivats de la pandèmia, sinó també per realitzar una transformació educativa profunda que integri completament les tecnologies digitals.

Referències

Castaño-Muñoz, J.; Costa, P.; Hippe, R. i Kampylis, P. (2018). «Within-school differences in the views on the use of digital technologies in Europe: evidence from the SELFIE tool», a EDULEARN18 Proceedings, ed. L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres, (Valencia: IATED Academy), 10417–10426. http://doi.org.10.21125/edulearn.2018.2528

Carrión-Martínez, J. J.; Pinel-Martínez, C.; Pérez-Esteban, M. D. i Román-Sánchez, I. M. (2021). «Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (21), 11710. https://doi.org/10.3390/ijerph182111710

Ghomi, M. i Redecker, C. (2019). «Digital competence of educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence», a H. Lane, S. Zvacek i J. Uhomoibhi (Ed.), *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education* (vol. 1, p. 541-548). SciTePress. https://doi.org/10.5220/0007679005410548

Gisbert, M.; González, J. i Esteve, F. (2016). «Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión». *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631

Hammerstein, S.; König, C.; Dreisörner, T. i Frey, A. (2021). «Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-a systematic review». *Frontiers in psychology*, 12, 746289.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289

Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Macia-Bordalba, M. i Garreta Bochaca, J. (2019). «Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs». *Computers & Education*, 132, 44-62. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006

Moreno-Garcia, J.; de-Benito Crosetti, B. i Agudelo Velásquez, O. L. (2023). «Diseño de una red de (co)diseño de itinerarios flexibles de aprendizaje: Conectando la investigación en Tecnología Educativa y la práctica docente». IRED23. Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2023, 427-432. Palma, 8-10 de novembre. https://irie.uib.cat/ired23/wp-content/uploads/2023/11/Libro-resumenes-IRED23-2.pdf

Moreno-García, J.; de-Benito, B.; Lirola, F. i Salinas-Ibáñez, J. (2023). «Análisis de la usabilidad de la aplicación FLIC (Flexible Learning Itinerary Configurator)», a de-Benito, B.; Pérez-Garcias, A.; Agudelo, O. i Lizana, A. (Ed.). *Propuestas educativas*

transformadoras mediante codiseño educativo e itinerarios de aprendizaje en entornos digitales. Dykinson.

Munar-Garau, J.; de-Benito, B. i Darder-Mesquida, A. (a premsa). «Diseño de situaciones de aprendizaje mediante técnicas de cocreación». XXVI Congreso Internacional de Tecnología Educativa – EDUTEC 2023. Compartiendo con educadores la construcción de comunidades de aprendizaje a nivel mundial. 15-18 de novembre, 2023.

Munar Garau, J.; Oceja, J. i Salinas Ibáñez, J. (2024). «Equivalencias entre los indicadores de la herramienta SELFIE y el marco DigCompEdu a partir de la técnica Delphi». *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (69), 131–168. https://doi.org/10.12795/pixelbit.101775

Munar-Garau, J.; Salinas Ibáñez, J. i Pérez-Garcías, A. (2023). «Indicadores para un mapa de la competencia digital docente a partir de SELFIE en las Islas Baleares», a Ortega, D. (Ed.), *Educación y Sociedad: claves interdisciplinares*, 1341-1351. Octaedro.

Munar Garau, J.; Darder Mesquida, A.; Pérez Garcias, A. i Salinas Ibáñez, J. (2022). «Análisis de los planes digitales de contingencia en los centros de la Comunidad Autónoma de Islas Baleares», a Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje, 559-561. EDUTEC 2022. Palma, 16-18 de novembre. https://edutec.es/wp-content/uploads/2023/02/Libro-de-actas-congreso-Eductec-2022.pdf

Pérez-Garcias, A.; Tur, G.; Villatoro Moral, S. i Darder-Mesquida, A. (2022). «Itinerarios de aprendizaje flexibles en entornos digitales para un aprendizaje personalizado en la formación docente». *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (2), 173–193. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32326

Punie, Y. i Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN, JRC107466). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/178382

Salinas, J. i de-Benito, B. (2020). «Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital». *Campus Virtuales*, 9 (2), 99-111.

Salinas-Ibáñez, J. i de-Benito, B. (2020). «Construction of personalized learning pathways through mixed methods» [Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos]. *Comunicar*, 65, 31-42. https://doi.org/10.3916/C65-2020-03

Salinas, J. i de-Benito, B. (coord.) (2024). *Conexiones digitales. La comunicación entre la familia y la escuela en las Islas Baleares*. Dykinson.

Salinas Ibáñez, J.; de-Benito Crosetti, B. i Munar-Garau, J. (2023). «Diseño de la aplicación FLIC para la construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje en centros de enseñanza obligatoria de las Islas Baleares», a EDUTEC 2023: XXVI Congreso Internacional, 15-17 de novembre, Universidad de Panamá, Panamá.

Schwaber, K. i Sutherland, J. (2020). *La guía definitiva de Scrum: las reglas del juego*. https://repositorio.uvm.edu.ve/handle/123456789/59

Travis, D. (2016). *Desk research: the what, why and how*. https://bit.ly/47UZIRt

Urbina, S.; Gallardo, A. i Alfaro, A. (2022). «Una experiencia de codiseño de itinerarios de aprendizaje en educación superior», a Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje, 28-30. Congreso EDUTEC 2022. Palma, 16-18 de novembre. https://edutec.es/wp-content/uploads/2023/02/Libro-de-actas-congreso-Eductec-2022.pdf

Villatoro, S. i de-Benito, B. (2022). «Self-Regulation of Learning and the Co-Design of Personalized Learning Pathways in Higher Education: A Theoretical Model Approach». *Journal of Interactive Media in Education*, 2022 (1). https://doi.org/10.5334/jime.749

Wasson, B. i Kirschner, P. A. (2020). «Learning Design: European Approaches». *TechTrends*, 64, 815–827. https://doi.org/10.1007/s11528-020-00498-0

Inclusió i digitalització a la comunitat educativa a través de projectes europeus: ERASMUS+ a l'IES Nou Llevant

Fátima García Carballo

Resum

Durant el curs 2022-23, l'IES Nou Llevant va gaudir d'un projecte de curta durada KA122 ERASMUS+, un programa de la UE que dona suport a l'educació i la formació: un projecte relacionat amb la inclusió i les noves tecnologies per a la mobilitat de l'alumnat i del professorat. Aquest projecte ens ha permès fer estades d'alumnes, formació per al professorat i aprenentatges per observació visitant altres centres. El projecte va començar el setembre de 2022 i va acabar el desembre de 2023.

Resumen

Durante el curso 2022-23, el IES Nou Llevant disfrutó de un proyecto de corta duración KA122 ERASMUS+, un programa de la UE que apoya la educación y la formación: un proyecto relacionado con la inclusión y las nuevas tecnologías para la movilidad del alumnado y del profesorado. Este proyecto nos ha permitido realizar movilidades con alumnado, formación para el profesorado y aprendizajes por observación visitando otros centros. El proyecto comenzó en septiembre de 2022 y terminó en diciembre de 2023.

Sembla que va ser ahir quan vam començar el nostre projecte ERASMUS+, però ha arribat al final! Alumnes i docents volem agrair a la Unió Europea les aportacions econòmiques per poder dur a terme aquest gran projecte. Una experiència que l'alumnat mai no oblidarà!

Hem fet estades amb alumnes a Itàlia i Alemanya i n'hem rebut també d'Itàlia i d'Alemanya. El professorat hem fet formacions a Irlanda i als Països Baixos. Hem fet formacions per observació a Portugal i a Itàlia i hem rebut docents d'Alemanya i d'Itàlia per fer formacions per observació al nostre institut. També hem participat en una activitat de cooperació transnacional (TCA) a Praga.

Estades d'alumnes

Cada alumne havia de fer un diari de viatge en paper o digital. Hi havien d'incloure les visites o experiències diàries i afegir-hi almenys deu fotos: dues amb el company o companya estranger i la família, dues amb els companys i professors espanyols, dues a l'institut alemany, dues sobre les activitats realitzades amb els alemanys i dues sobre les activitats realitzades amb els companys i professors espanyols.

Juntament amb el projecte ERASMUS, els alumnes varen participar en un projecte eTwinning, "Cultural stereotypes, breaking down barriers", per poder conèixer les cultures dels nostres socis i poder enderrocar estereotips i barreres. D'aquesta manera, els alumnes van començar a conèixer-se abans d'arribar al

país de destinació. Els socis amb qui vam fer l'intercanvi eren d'Alemanya i Itàlia. Hem de dir que rebem un segell de qualitat pel projecte eTwinning!

• La nostra primera estada d'alumnes va ser el 26 de març de 2023 a l'institut Therese-von-Bayern-Schule. Set alumnes de primer de batxillerat i dos professors acompanyants van viatjar a Múnic, en concret al centre de la ciutat. L'estada va durar sis dies, entre el 26 de març i el primer d'abril.

Pel que fa a les activitats realitzades, van ser sobretot per conèixer com funcionaven les classes. Concretament, els nostres alumnes van assistir a classes d'economia i anglès, ens van explicar el funcionament dels instituts alemanys i com s'estructuren. Els alumnes també van conèixer la ciutat: van visitar el museu del Flower Power Festival, van menjar brètzels i salsitxes alemanyes, i van fer una excursió a Augsburg.

Pel que fa a la relació amb la família, va ser molt positiva, atès que van poder gaudir dels costums de les famílies de Múnic, com també havien d'utilitzar gairebé obligadament el transport públic.

Imatge 1. Rebuda dels alumnes de l'IES Nou Llevant a Múnic

• Alhora, el 26 de març, rebem a l'aeroport nou alumnes i tres professores d'Itàlia, i més concretament de San Marcello i de Monsano, a la província de les Marques. Aquí comença el nostre ERASMUS Itàlia a Espanya.

Els alumnes italians van assistir a classes d'anglès i van començar el nostre projecte eTwinning, que també fèiem a Alemanya alhora. La idea era enderrocar els estereotips culturals entre els països participants al projecte. Treballem al projecte el primer dia i el darrer dia a l'institut a Palma, igual que els alumnes que eren a Alemanya.

La resta de dies vam fer activitats culturals: sortides a Sóller i al mercat de Sineu, on els alumnes van haver de contestar una sèrie de preguntes sobre el poble i el mercat, una gimcana a Palma per trobar llocs enigmàtics de la ciutat on els alumnes s'havien de fer un selfie amb el grup, i visita de la catedral.

La relació entre l'alumnat i les famílies va ser molt positiva, encara que hi havia diferència d'edat. El dissabte primer d'abril els vam acomiadar, però va ser un fins aviat, ja que al maig nosaltres vam viatjar a Itàlia!

• La nostra segona estada amb alumnes va ser el dia 6 de maig de 2023 a l'Istituto Comprensivo G. Rossini. Nou alumnes de quart d'ESO i dues professores acompanyants ens vam posar rumb a Itàlia. L'aventura va començar molt aviat al matí i no arribàrem a la nostra destinació fins a les 16.40 hores. Allí ens van donar una càlida benvinguda els nostres socis italians.

L'endemà, el dia també va començar d'hora. Totes les famílies ens havien organitzat una jornada per estar tots plegats. Caminàrem per la muntanya de San Vito i després vam dinar al poble de Morro d'Alba.

La majoria dels estudiants italians vivien a San Marcello i a Monsano, a la regió d'Ancona, i anaven a aquests dos instituts. El primer dia de classe ens van fer la rebuda a San Marcello, que és on la directora té la base. Ens van rebre amb un magnífic concert.

A més de treballar en el nostre projecte ERASMUS-eTwinning, vam fer visites culturals a les coves de Frasassi i al palau Pianetti, una galeria d'art amb les obres més importants de Lorenzo Lotto i amb una llarguíssima i impressionant galeria i, finalment, al delta del Po.

Imatge 2. L'alumnat italià a Palma

Imatge 3. Rebuda dels alumnes italians als espanyols a Itàlia

El darrer dia, els alumnes ens van presentar els seus vídeos, en què comparen el que ja sabien i el que aprengueren sobre els espanyols i els italians per enderrocar els estereotips.

El nostre viatge de tornada, el 13 de maig, va ser ple de llàgrimes, ja que molts dels nostres alumnes no volien tornar.

Una cosa que vam aprendre del nostre pas per Itàlia és que molts instituts fan classe els dissabtes, cosa que ens va horroritzar, tant a alumnes com a professors. Molts dels alumnes italians, després d'aixecar-se a les 6 del matí per acompanyar els seus companys espanyols al tren, van haver d'anar a classe en dissabte!

Imatge 4. Visita per Palma amb les alumnes alemanyes

• La darrera estada d'alumnes va ser el mes d'octubre de 2023 a Palma. Vam rebre sis alumnes i dues professores de Múnic durant deu dies, del 18 al 28 d'octubre.

Els mostràrem l'institut i varen assistir a classes de castellà, català, història i anglès. Vam fer activitats culturals: visites als patis de Palma, el mercat de Sineu, una gimcana a Palma per trobar llocs enigmàtics de la ciutat on els alumnes havien de fer-se un selfie amb el seu grup, i visita de la catedral.

A més, amb aquests alumnes vam fer una visita guiada a l'aeroport, al Palau de Congressos i Hotel Melià, així com a un hotel a Can Pastilla.

Els alumnes van gaudir de menjar una paella a la vora del mar, així com de passejar pel nostre litoral i, per descomptat, per la nostra serra de Tramuntana. La relació amb les famílies va ser molt positiva i van desmuntar l'estereotip que només som una illa per gaudir de la festa.

Formació per al professorat

• El setembre de 2022, del 3 a l'11, es va fer la primera estada de formació del professorat del programa ERASMUS 2022-23. Dues professores d'anglès van assistir a un curs impartit per Europass Dublín sobre les habilitats del segle XXI i la diversitat. Vam aprendre i practiquem mètodes com carrusel, classe invertida..., i activitats sobre la diversitat i l'assetjament escolar. Molts d'aquests mètodes i de les eines utilitzades ja els coneixíem, però el més important van ser els diferents enfocaments. Totes les activitats eren col·laboratives i vam aprendre molt dels altres assistents al curs. Crec que això és el millor d'aquesta experiència, poder debatre i escoltar els diferents punts de vista dels col·legues europeus. Hi havia gent d'Alemanya, d'Itàlia...

Es van fer tres sortides:

- Una al museu EPIC The Irish Emigration Museum, sobre la història de l'emigració d'Irlanda. Hi vam fer una visita autoguiada en què vam aprendre les raons per les quals els irlandesos van emigrar, on van anar i com la dispersió irlandesa ha canviat el món. Havíem de fer un treball de recerca per després fer una presentació sobre algun aspecte que ens semblava relacionat amb

el nostre país (classe invertida). Les presentacions van ser molt variades i divertides en alguns casos.

- També vam fer dues excursions amb els companys de classe: als penya-segats de Moher (impressionants), i a la Calçada del Gegant i Belfast.

Vam tenir la sort de veure l'espectacle de Riverdance, que acabava justament la setmana que vam ser a Dublín. Estava ple, però vam trobar per casualitat dues entrades de darrer moment!

• La segona estada de formació del professorat va ser del 16 al 22 d'octubre de 2022. Dues professores d'anglès i una de plàstica vam fer un curs als Països Baixos, a la ciutat d'Assen, al nord del país. La ciutat és molt coneguda pel seu circuit de Fórmula 1!

Imatge 5. Curs dels docents espanyols a Dublín amb els companys de curs

A aquest curs hi assistírem per aprendre com podem afavorir la inclusió tenint en compte la diversitat a l'aula. També vam aprendre a utilitzar tecnologia digital a les classes i integrar l'art per millorar la creativitat en tots els àmbits en general.

El curs va ser molt pràctic des del primer dia, i la manera d'ensenyar-nos va ser fer les activitats com si fóssim alumnes. Ho passàrem realment bé! Vam fer una *Treasure Hunt* (cerca del tresor) per la ciutat, vam visitar un museu, una biblioteca, un molí tradicional, i pertot hi havia activitats molt interessants per aprendre. Un exemple va ser un joc d'escapada (*escape room*) digital sobre un dels comerciants més importants dels Països Baixos en el seu segle d'or. Fins i tot vam fer un joc de rols en un museu per intentar esbrinar què haurien fet uns personatges primitius de la zona amb uns presoners...

Malauradament no podrem realitzar o crear les activitats, ja que algunes eren molt interessants, però estaven dissenyades amb eines que no coneixíem i, per tant, ens hauria anat molt bé haver après a utilitzar-les per poder crear-ne per al nostre alumnat. També vam aprendre molt de la història dels Països Baixos i, com a curiositat, ens van explicar per què no hem de dir al país Holanda. Ho sabeu? Doncs perquè Holanda és en realitat el nom de dues províncies de les dotze que tenen els Països Baixos. En una, Holanda Septentrional, hi ha la capital, Amsterdam. I penso que per aquest motiu tothom en diu Holanda del país que en realitat es diu Països Baixos.

Imatge 6. Curs del professorat espanyol a Assen amb els companys de curs

• La darrera formació va ser del 27 d'octubre al 4 de novembre de 2023, també a Europass Dublín. Una professora d'anglès va assistir a un curs molt enriquidor d'intel·ligència artificial aplicada a l'aprenentatge. Es van debatre pros i contres, com fer-la servir amb l'alumnat, com ajuda els professors, i quines eines poden ser útils. Les aportacions dels altres assistents al curs van ser molt profitoses, i hi havia gent d'Alemanya i d'Estònia.

Ens van fer una visita guiada per Dublín molt interessant, sobre la seva cultura i els llocs d'interès: Trinity College, l'estàtua d'Oscar Wilde, i les diferents llegendes de les portes de colors a Dublín. Sabeu quina és la real? Doncs que, quan va morir el marit de la reina Victòria d'Anglaterra, la monarca va decretar pintar les portes de color negre en senyal de dol per l'absència. Els irlandesos mai no van acceptar de grat l'ocupació britànica i van decidir pintar les portes de colors per contradir la reina.

Imatge 7. Curs del professorat espanyol a Dublín amb els companys de curs

Aprenentatges per observació *(Job Shadowing)* a l'estranger

• El primer aprenentatge per observació va ser a Portugal, del 5 al 10 de febrer de 2023. El director i la secretària, del Departament d'Orientació i del d'Educació Física respectivament, van visitar l'agrupació escolar Sardoal.

Un punt molt favorable de l'aprenentatge per observació va ser la possibilitat de veure en primera persona com un centre escolar s'ha reconvertit i ha estat capaç de transformar les debilitats (atomització de les escoles, currículum ampli i divers...) en una oportunitat de canvi per millorar tant el rendiment com la relació entre alumnes.

Un altre factor positiu va ser poder veure les instal·lacions del centre (completament noves), on es pot entreveure una intenció educativa i educadora de l'ús dels espais.

Un tercer punt positiu va ser poder observar en primera persona l'anomenat «miracle portuguès»: la implicació de les famílies i la construcció d'espais de desenvolupament personal i acadèmic són els eixos fonamentals de la vida del centre.

Com a elements menys positius (per desconeixement del sistema educatiu portuguès) podem esmentar la figura del funcionari com a cuidador i controlador dels passadissos del centre. En el nostre esquema de personal docent, no ho hem arribat a entendre, encara que ens sembla positiu (almenys en aquest centre).

Des d'un punt de vista logístic, l'estada va estar perfectament organitzada, amb un calendari de treball que es va complir a la perfecció i ens va permetre observar i conèixer alumnes i professors i interactuar-hi.

Vam participar en classes d'educació física de diferents nivells i destaquem l'impacte davant les instal·lacions, espais i recursos del centre, totalment nous.

Imatge 8. Aprenentatge per observació a Portugal

• Del 13 al 18 de març de 2023 vam tenir la gran oportunitat de visitar Irpínia en el nostre segon aprenentatge per observació. Aquesta regió meravellosa d'Itàlia ens ha permès visitar i conèixer l'escola de Fontanarossa i les seves escoles adscrites.

En aquest aprenentatge per observació, les dues caps d'estudis del nostre centre van aprendre com funcionen i estan organitzades les escoles i, com a professores de suport, van poder observar moltes i variades sessions en què el suport a l'estudiant era de gran importància.

Ens ha admirat el treball conjunt d'aquestes escoles amb cadascun dels ajuntaments a què pertanyen, cosa que facilita la rapidesa de les actuacions envers els alumnes amb necessitats més socials. Parlem de pobles molt petits on la coordinació entre professionals és immediata i la col·laboració amb les famílies funciona a la perfecció.

També ens ha cridat l'atenció la gran importància que aquestes escoles donen a la part cultural, tant la plasticoartística com la musical. Cada horabaixa tenen

classes de música o art i, encara que són voluntàries, hi assisteixen la gran majoria dels alumnes. El 90 per cent de l'alumnat toca un instrument i en molts casos aquesta base musical els permet passar a una escola de música professional quan acaben l'escolaritat obligatòria.

Imatge 9. Aprenentatge per observació a Itàlia

Aprenentatge per observació a Palma

El 17 d'abril vam rebre dos professors al nostre centre: una professora d'Alemanya, de la ciutat de Múnic, i un professor d'Itàlia, de la província de les Marques. Aquí van poder observar classes de llengua catalana i anglesa, de geografia i de matemàtiques. A més, van tenir l'oportunitat de participar en una de les jornades més importants per al nostre institut, la diada cultural. Aquest dia tots dos professors van participar en diversos tallers organitzats pels departaments i en l'activitat final de la diada, el concurs de paelles.

Imatge 10. Aprenentatge per observació d'Alemanya a Palma

• A final de maig vam rebre sis professors i professores del sud d'Itàlia. Mentre van ser aquí, van visitar les classes de biologia, tecnologia, matemàtiques, anglès o català. A més, els explicàrem el funcionament intern del centre, incloent-hi les comissions que tenim i de què s'encarrega cadascuna. Per acabar, els ensenyàrem els diferents barris dels quals provenen els nostres alumnes i el centre de Palma.

TCA

La coordinadora ERASMUS va assistir a un simposi per la diversitat en els projectes ERASMUS a la ciutat de Praga. Per començar, el fet de poder comparar experiències amb centres de característiques semblants ha estat esperançador i facilitador a l'hora de poder fer contactes per comparar futurs projectes amb ells. Al nostre parer, aquest element és el que més valorem a l'hora d'analitzar l'impacte que ha pogut tenir aquest TCA a la nostra organització. A més, algunes de les ponències van ser realment interessants, com la de l'ONG People in Need, que ens van ensenyar com cooperen amb centres educatius en diferents països, o l'exemple de bones pràctiques sobre l'acolliment lingüístic d'una escola de Praga amb un alt índex d'immigració entre l'alumnat.

Només ens queda donar les gràcies per aquesta experiència única que s'ha pogut dur a terme per les aportacions econòmiques de la Unió Europea al projecte d'ERASMUS+, una oportunitat recomanable per a l'alumnat i per a tot docent.

Imatge 11. Aprenentatge per observació d'italians a Palma

Imatge 12. TCA a Praga

Integració ètica de la intel·ligència artificial en l'educació superior: explorant horitzons i forjant nous camins

M. Begoña Arenas Romero
Rosa María Martínez Vázquez
Andreia Morgado

Resum

La intel·ligència artificial (IA) ha transformat l'àmbit educatiu, però planteja importants dilemes ètics. En aquest capítol de l'*Anuari de l'Educació*, explorem els desafiaments que es consideren més rellevants relacionats amb l'aplicació de la IA en l'educació superior. Es presenten algunes consideracions clau basades en mètodes de revisió de literatura i anàlisi d'experts sobre els camps en els quals hauria d'evolucionar aquesta integració.

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha transformado el ámbito educativo, pero plantea importantes dilemas éticos. En este capítulo del Anuario de la Educación, exploramos los desafíos que se consideran más relevantes relacionados con la aplicación de la IA en la educación superior. Se presentan algunas consideraciones clave basadas en métodos de revisión de literatura y análisis de expertos sobre los campos en los que debería evolucionar esta integración.

La personalització de l'aprenentatge destaca com una àrea primordial. La IA pot adaptar continguts a les necessitats individuals dels estudiants, analitzant dades sobre el seu progrés, preferències i dificultats, i oferint recomanacions específiques i rutes d'aprenentatge personalitzades, que garanteixin que cada estudiant rebi una educació més efectiva i rellevant. A més, la IA pot aportar molts beneficis en la detecció primerenca de dificultats d'aprenentatge, ajudant a identificar patrons en el rendiment dels estudiants i alertar els docents sobre possibles dificultats, així com automatitzant tasques administratives que poden anar des de la gestió d'assistència fins a la correcció d'exàmens, permetent que els professors dediquin més temps a la interacció amb els estudiants i al disseny d'estratègies pedagògiques.

Tanmateix, la implementació de la IA sense controls pot afectar la qualitat educativa, generar desigualtats, notícies falses i propaganda i violar la privacitat. Per això l'ètica i la transparència fa que sigui clau establir polítiques clares sobre com s'utilitza la IA a l'aula, protegint la privacitat dels estudiants i evitant biaixos algorítmics. I en aquesta mateixa línia, la formació docent en IA és un tema que caldrà abordar aviat. El professorat ha de rebre capacitació en l'ús efectiu de la IA per comprendre els seus beneficis i limitacions, que els permeti aprofitar al màxim aquesta tecnologia en benefici dels estudiants.

En conclusió, la IA en l'educació ha de ser un aliat que millori l'experiència d'aprenentatge, promovent l'equitat i la qualitat educativa. La seva implementació acurada i reflexiva és essencial per a un futur educatiu exitós a les Illes Balears.

La intel·ligència artificial (IA) està canviant el món tal com el coneixem. Fa a penes unes dècades, la idea de màquines que poguessin emular la intel·ligència humana i realitzar tasques complexes estava reservada a la ciència ficció. Tanmateix, ens hem embarcat en una revolució tecnològica impulsada per la IA. De fet, la IA és ara una realitat que ja té un profund impacte en la indústria, transformant els mercats laborals i redefinint les habilitats necessàries per tenir èxit en l'era digital.

En aquest marc, ens referim a la IA com l'àrea de la informàtica que s'ocupa de la creació de màquines intel·ligents capaces de realitzar tasques complexes que normalment requereixen intel·ligència humana (és a dir, gairebé qualsevol cosa, des d'algoritmes simples fins a màquines i sistemes d'aprenentatge profund). Més precisament, la IA pot realitzar una àmplia gamma de tasques, des de reconèixer imatges fins a prendre decisions basades en dades, i pot aprendre i adaptar-se a nova informació (Vives, 2021).

Aquest article se submergeix en les profunditats d'aquest tema, explorant les seves múltiples facetes i delineant els horitzons d'un futur educatiu marcat per la innovació i el progrés. En les pàgines següents, explorarem l'impacte de la IA en el mercat laboral, les habilitats toves requerides, així com els potencials i beneficis de la IA en l'educació superior. Des de la personalització de l'aprenentatge fins a la detecció primerenca de dificultats d'aprenentatge, les tutories virtuals, la retroalimentació immediata, els bots de conversa i els sistemes de tutoria virtual basats en IA, examinarem com aquestes tecnologies estan transformant l'educació i alliberant educadors i estudiants de tasques administratives repetitives. Des de la gestió d'assistència fins a la correcció d'exàmens, la IA es posiciona com una eina revolucionària que accelera el procés d'aprenentatge i promou un entorn educatiu més inclusiu i accessible. Aquest article convida el lector a explorar com la integració de la IA en l'educació superior està emmotllant el futur de l'ensenyament i l'aprenentatge, i com aquestes innovacions estan preparant els estudiants per enfrontar-se als desafiaments del mercat laboral del segle XXI.

L'ús d'algoritmes i màquines intel·ligents està cada vegada més integrat en el nostre dia a dia, i les habilitats digitals són crucials per adaptar-nos i créixer en el mercat laboral. Com ha destacat el Fòrum Econòmic Mundial (2023), la qüestió no és només les ocupacions que eliminarà la IA, sinó també les noves ocupacions que crearà. L'anàlisi del Fòrum Econòmic Mundial (2023) va destacar les tasques i ocupacions amb més potencial d'automatització. Arran d'això, una de les principals preocupacions sobre la IA i les oportunitats del mercat laboral és la pèrdua de llocs de treball. Les ocupacions que corren més risc són aquelles basades en tasques repetitives i procediments estandarditzats (per exemple, registrar i gestionar informació) amb un component relacional o especialitzat limitat. La IA ja ha demostrat un nivell bastant alt de competència en l'acompliment d'aquestes tasques (Cadillo, 2023).

D'altra banda, la IA es pot veure com una eina que potencialment pot ajudar amb moltes de les tasques que molts professionals realitzen en les seves activitats diàries. Només per donar alguns exemples, la IA pot tenir enormes implicacions per a l'anàlisi i la previsió de dades en camps com les finances i el màrqueting, on la capacitat de processar grans quantitats de dades ràpidament és un avantatge. La IA també podria ser una eina útil en l'atenció sanitària per ajudar amb diagnòstics mèdics, recomanacions de tractaments, pràctiques clíniques i aplicacions biomèdiques (Yu et al. 2018). El mateix passa en l'educació**,** on la IA pot millorar l'experiència d'aprenentatge perquè pot influir positivament en les pràctiques i la col·laboració dels docents a través de processos més revolucionaris relacionats amb la incorporació de la tecnologia en la vida dels estudiants (Roll i Wylie, 2016).

La intel·ligència artificial també pot tenir un impacte significatiu en el desenvolupament de la vida laboral en diversos camps, introduint un element d'interacció home-màquina. Segons el Fòrum Econòmic Mundial (2023b), més del 75 % de les empreses pretenen implementar tecnologies relacionades amb *big data*, computació al núvol i funcions d'IA en els pròxims cinc anys. El desenvolupament d'aquestes noves tecnologies canviarà sens dubte la naturalesa del mercat laboral, però el resultat final pot no significar la pèrdua de llocs de treball. El Fòrum Econòmic Mundial (2023a) va identificar almenys quatre grups de rols emergents que es podrien veure afectats positivament pel desenvolupament de la intel·ligència artificial:

- model d'IA i enginyers ràpids;
- creadors de contingut d'IA;
- curadors de dades i formadors;
- experts en ètica i gestió.

És important destacar que les habilitats relacionades amb la intel·ligència artificial poden ser molt valuoses en l'àmbit públic, ja que la transformació digital també impacta en l'administració pública (Ocaña-Fernández et al., 2021). Això pot generar una creixent demanda de professionals capaços de fusionar coneixements digitals amb habilitats socioorganitzades i politicoadministratives.

Ara bé, com està la situació actual en el mercat laboral? Quantes vacants hi ha als països occidentals? Un informe recent de Borgonovi et al. (2023), que té el suport de l'OCDE, va examinar les ofertes de treball en línia a 14 països de l'OCDE i va trobar que les vacants d'IA encara representen una petita proporció del total de vacants en línia, tot i que hi va haver un augment significatiu entre el 2019 i el 2022. Com era d'esperar, la demanda d'ocupacions relacionades amb la IA està fortament concentrada en sectors específics, com les TIC i els serveis professionals, i les habilitats més buscades estan vinculades a l'aprenentatge automàtic. Els principals ocupadors d'IA no només cerquen habilitats tècniques, sinó que també valoren habilitats de lideratge, gestió i resolució de problemes.

Els analistes de polítiques de l'OCDE (2023b) van ressaltar que, amb una major adopció de la IA en la societat i en el treball, s'espera que les habilitats socioemocionals siguin fonamentals en els mercats laborals del futur. De fet, el pensament crític, la resolució de problemes, l'adaptabilitat i la comunicació efectiva són cada vegada més crucials. Aquestes habilitats socials complementen les habilitats digitals i permeten a les persones navegar en entorns laborals complexos i canviants. Pel fet de combinar habilitats digitals amb habilitats interpersonals, les persones poden convertir-se en professionals complets i estar preparades per enfrontar-se als desafiaments i aprofitar les oportunitats que porta amb si la IA.

El desenvolupament de la intel·ligència artificial no és una cosa inesperada, i els responsables polítics en tots els nivells han de fer front a aquests canvis i mitigar les seves possibles conseqüències negatives. La necessitat d'actuar és clarament expressada per persones als països de l'OCDE que mostren preocupació per l'avanç de la IA en les pròximes dues dècades (OCDE 2023a). El primer desafiament que hem d'abordar és que els treballadors amb nivells educatius més baixos són els que ocupen llocs amb un major risc d'automatització. De nou aquí es fa molt necessària la idea de l'aprenentatge permanent en què les entitats d'educació superior poden jugar un paper fonamental (Holmes et al., 2021).

Òbviament, els cursos universitaris no estan dissenyats per a adults que necessiten reciclar-se i millorar les seves habilitats. Per a ells, hi ha almenys dues possibilitats. La primera està relacionada amb les «credencials alternatives», que Kato et al. (2020, 8) defineixen «com a credencials que no són reconegudes com a qualificacions educatives formals independents per les autoritats educatives nacionals pertinents». Abasten certificats acadèmics i professionals, així com insígnies digitals i també es denominen microcredencials. El Consell de la Unió Europea ja ha recomanat el desenvolupament de microcredents com a eina per donar suport a l'aprenentatge permanent i l'ocupabilitat (OCDE 2023b). Els cursos que ofereixen habilitats digitals (per exemple, anàlisi de dades, programació, màrqueting digital, ciberseguretat) poden estar disponibles a través de plataformes en línia, augmentant així la flexibilitat i l'assequibilitat. Aquests cursos poden ser organitzats per entitats públiques, empreses de contractació o empreses privades. Per exemple, les grans empreses de tecnologia (com a exemple, Amazon, Google i IBM) estan a l'avantguarda en l'organització de programes de credencials alternatives en el camp de la IA. En aquesta mateixa línia, els Massive Open Online Courses (MOOC) se segueixen postulant com una alternativa interessant. Aquests cursos, oferts per universitats i organitzacions de renom de tot el món, proporcionen accés gratuït o a baix cost a una àmplia varietat de temes, incloent-hi habilitats digitals i tecnològiques. Els MOOC ofereixen flexibilitat quant a horaris i ubicació, la qual cosa els fa ideals per a adults que necessiten millorar les seves habilitats mentre treballen o tenen altres responsabilitats.

Una altra possibilitat que ofereix un gran potencial per a les universitats és l'ús de recursos d'aprenentatge de codi obert, que inclouen tutorials, fòrums i documentació (Anchundia et al., 2024). Aquestes eines brinden accés a una

àmplia gamma de coneixements i habilitats en IA de forma gratuïta i accessible per a qualsevol persona interessada a millorar les seves capacitats en aquest camp. Comunitats en línia com GitHub són especialment útils en aquest sentit, ja que proporcionen una plataforma per compartir projectes, col·laborar amb altres professionals i accedir a recursos educatius d'alta qualitat. Tanmateix, una de les principals limitacions en l'ús d'aquestes eines és que, per aprofitar-les al màxim, el participant ha de tenir coneixements preexistents superiors als nivells bàsics o d'entrada. Això significa que, tot i que els recursos de codi obert són valuosos i accessibles, poden resultar intimidants o difícils d'entendre per a aquells que estan fent els seus primers passos en el camp de la IA. Per superar aquesta limitació, les universitats poden exercir un paper important de proporcionar cursos introductoris i programes de formació que ajudin els estudiants a adquirir les habilitats necessàries per aprofitar al màxim aquests recursos. Pel fet d'oferir una base sòlida en conceptes fonamentals i tècniques d'IA, les universitats poden preparar els estudiants per participar de manera efectiva en comunitats de codi obert i aprofitar al màxim els recursos disponibles en línia. Això no només beneficia els estudiants perquè els proporciona accés a una educació d'alta qualitat, sinó que també enriqueix la comunitat d'IA perquè fomenta la col·laboració i l'intercanvi de coneixements. En última instància, l'ús de recursos d'aprenentatge de codi obert complementa i enriqueix l'oferta educativa de les universitats, creant oportunitats per a un aprenentatge continu i col·laboratiu en el camp de la intel·ligència artificial.

La integració de les microcredencials i els MOOC en el panorama educatiu superior s'entrellaça amb el potencial i els beneficis de la intel·ligència artificial (IA) ja que ofereixen una forma flexible i accessible d'adquirir habilitats específiques, i complementa perfectament la capacitat de la IA per personalitzar l'aprenentatge i detectar primerencament les dificultats d'aprenentatge, proporcionant la infraestructura necessària per a les tutories virtuals, la retroalimentació immediata i l'ús de bots de conversa i sistemes de tutoria virtual basats en IA, temes que tractarem a continuació.

La intel·ligència artificial (IA) està demostrant ser una eina transformadora en l'educació superior, particularment en la personalització de l'aprenentatge, adaptant-se a les necessitats individuals dels estudiants. Autors recents han destacat aquest potencial. Segons Holmes et al. (2019), les tecnologies d'IA prometen personalitzar l'aprenentatge i simplificar els processos educatius, una promesa que ChatGPT ha començat a complir mitjançant els seus algoritmes d'aprenentatge adaptatiu i capacitats d'integració de retroalimentació. A més, Alvarado et al. (2021) emfatitzen com la IA pot facilitar la creació d'entorns d'aprenentatge inclusius i accessibles per a tots els estudiants, independentment dels seus estils d'aprenentatge o habilitats prèvies.

A Europa, universitats com la Universitat d'Edimburg i la Universitat d'Oxford estan a l'avantguarda de la integració de la IA en l'educació superior. La Universitat d'Edimburg utilitza IA per analitzar dades de rendiment estudiantil

i proporcionar retroalimentació personalitzada (Universitat d'Edimburg, 2020). Mentrestant, Oxford ha implementat *chatbots* alimentats per IA per oferir suport acadèmic als estudiants fora de l'horari lectiu (Universitat d'Oxford, 2021). Aquestes iniciatives destaquen com la IA està transformant l'educació superior oferint experiències d'aprenentatge més efectives i personalitzades.

L'aplicació de la intel·ligència artificial (IA) en l'educació superior s'ha expandit cap a la detecció primerenca de dificultats d'aprenentatge, obrint noves oportunitats per a una intervenció proactiva. Autors com Ferguson i Clow (2020) han ressaltat com els algoritmes d'IA poden analitzar vastos conjunts de dades educatives per identificar patrons subtils d'acompliment estudiantil, anticipant així possibles desafiaments d'aprenentatge abans que es converteixin en obstacles significatius. De la mateixa manera, Wang i Jiao (2021) han explorat el potencial de la IA per detectar indicadors primerencs de dificultats d'aprenentatge a través del monitoratge continu del comportament i el rendiment dels estudiants.

Arreu del món, diverses institucions estan adoptant aquestes estratègies avançades. Per exemple, la Universitat de Stanford, als Estats Units, ha implementat sistemes d'IA que analitzen dades de participació i acompliment estudiantil per identificar patrons de comportament que puguin indicar dificultats d'aprenentatge (Ferguson i Clow, 2020). Així mateix, la Universitat de Tecnologia de Delft, als Països Baixos, ha desenvolupat eines d'IA que monitoren la interacció dels estudiants amb els materials d'aprenentatge en línia per detectar possibles àrees de lluita i brindar suport individualitzat (Wang i Jiao, 2021).

En una línia similar, la integració de les tutories virtuals, la retroalimentació immediata i els bots de conversa, juntament amb els sistemes de tutoria virtual basats en IA, està revolucionant l'educació superior perquè permet l'avaluació automàtica de tasques i la provisió de retroalimentació detallada de manera instantània. Autors com Siemens i Gasevic (2017) ja van destacar com aquestes eines aprofiten els algoritmes d'IA per analitzar ràpidament el treball dels estudiants, identificar àrees de millora i oferir suggeriments específics per impulsar l'aprenentatge. De la mateixa manera, Dillenbourg et al. (2016) han explorat com la retroalimentació immediata proporcionada pels sistemes de tutoria virtual basats en IA pot accelerar significativament el procés d'aprenentatge en brindar als estudiants una guia immediata i personalitzada.

En universitats de tot el món, aquestes pràctiques estan sent implementades amb èxit. Per exemple, la Universitat de Harvard, als Estats Units, ha desenvolupat sistemes de tutoria virtual basats en IA que avaluen automàticament les tasques de programació dels estudiants i ofereixen retroalimentació detallada sobre errors comuns i àrees de millora (Siemens i Gasevic, 2017). A més, la Martínez-Clares, al Regne Unit, ha implementat *chatbots* en la seva plataforma educativa per proporcionar retroalimentació immediata als estudiants sobre els seus assajos i projectes, accelerant així el seu progrés acadèmic (Dillenbourg et al., 2016). Aquests exemples il·lustren com la combinació de tecnologies avançades està

transformant la forma en què s'avalua i retroalimenta el treball dels estudiants, impulsant l'aprenentatge efectiu en l'educació superior.

La integració de tutories virtuals, retroalimentació immediata i *chatbots*, juntament amb els sistemes de tutoria virtual basats en IA, continua revolucionant l'educació superior. Aquestes eines permeten una avaluació automàtica de tasques i proporcionen retroalimentació detallada de manera instantània, la qual cosa és essencial en l'era de l'educació 4.0. Investigacions recents, com les realitzades per Martínez-Clares et al. (2022) a la Universitat de Múrcia, han demostrat l'eficàcia de la innovació docent mitjançant l'ús d'eines tecnològiques com Kahoot i fòrums virtuals1. A més, experiències durant la pandèmia de COVID-19 han ressaltat la importància de la tutoria virtual per a l'acompanyament acadèmic i la transformació de l'educació superior.

Autors contemporanis han destacat com els algoritmes d'IA analitzen el treball dels estudiants, identifiquen àrees de millora i ofereixen suggeriments específics per impulsar l'aprenentatge (Vera, 2023). Així mateix, s'ha observat que els sistemes de tutoria intel·ligent (STI) utilitzen IA per brindar una experiència d'aprenentatge personalitzada i adaptativa, la qual cosa pot transformar significativament l'educació (da Silva et al., 2023).

En l'àmbit internacional, universitats de renom continuen implementant aquestes pràctiques amb èxit. La Universitat de Harvard ha avançat en el desenvolupament de sistemes de tutoria virtual basats en IA per a l'avaluació i retroalimentació de tasques de programació. De la mateixa manera, la Universitat de Manchester ha integrat *chatbots* en la seva plataforma educativa per proporcionar retroalimentació immediata, millorant així el progrés acadèmic dels estudiants. Aquests avenços il·lustren la transformació en curs de l'avaluació i retroalimentació del treball estudiantil, promovent un aprenentatge adaptatiu en educació superior (Flores-Vivar i García-Peñalvo, 2023).

La integració de la intel·ligència artificial (IA) en l'educació superior no només està revolucionant la forma en què es personalitza l'aprenentatge i es proporciona retroalimentació als estudiants, sinó que també està alliberant els educadors de tasques administratives repetitives. Des de la gestió d'assistència fins a la correcció d'exàmens, les eines basades en IA estan automatitzant processos que solien consumir una quantitat significativa de temps dels professors.

Per exemple, la Universitat de Tecnologia de Delft, als Països Baixos, ha implementat un sistema de gestió de l'aprenentatge basat en IA que automatitza la presa d'assistència i la creació d'informes de participació dels estudiants. Aquest sistema utilitza algoritmes avançats per rastrejar l'activitat dels estudiants en les plataformes d'aprenentatge en línia, la qual cosa permet als educadors monitorar el compromís i el progrés dels estudiants de manera més eficient. A més, la Universitat de Tecnologia de Delft ha desenvolupat eines de correcció automàtica d'exàmens que utilitzen IA per avaluar respostes obertes de manera ràpida i precisa. Aquestes

eines no només redueixen la càrrega administrativa dels professors, sinó que també brinden retroalimentació immediata als estudiants, permetent-los identificar àrees de millora de manera oportuna i millorar el seu rendiment acadèmic.

Aquesta integració de tecnologies basades en IA no només millora l'eficiència del procés educatiu, sinó que també allibera temps i recursos que els educadors poden dedicar a activitats que agreguen un major valor pedagògic. A més, com que deleguen tasques administratives repetitives a sistemes basats en IA, els educadors poden centrar-se a brindar un suport més personalitzat i de major qualitat als seus estudiants, promovent així un entorn d'aprenentatge més efectiu i enriquidor.

No obstant això, la implementació de la intel·ligència artificial (IA) en l'educació superior presenta riscos i desafiaments ètics significatius. Com assenyalen Cornejo-Plaza i Cippitani (2023), sense un control adequat, la IA pot comprometre la qualitat educativa, exacerbar les desigualtats, difondre informació errònia i violar la privacitat dels estudiants1.

És crucial establir polítiques clares i marcs ètics robustos per regular l'ús de la IA en entorns educatius. Això inclou garantir la transparència en el desenvolupament i la implementació d'algorismes d'IA i protegir la privacitat de les dades dels estudiants. A més, és imperatiu abordar els biaixos algorítmics per prevenir la discriminació basada en gènere, raça o altres característiques protegides.

L'ètica i la transparència són essencials per assegurar un ús responsable i beneficiós de la IA en l'educació superior. La col·laboració entre educadors, tecnòlegs, legisladors i altres parts interessades és fonamental per establir estàndards ètics i salvaguardes que protegeixin els drets i la dignitat dels estudiants, aprofitant així el potencial transformador de la IA en l'aprenentatge i l'ensenyament.

La formació docent en IA és cabdal per integrar efectivament aquesta tecnologia en l'educació. Els educadors han de comprendre els principis fonamentals i les aplicacions pràctiques de la IA, així com considerar les seves implicacions ètiques. La UNESCO (2019) ha desenvolupat marcs de competències en IA per a professors i estudiants, emfatitzant la col·laboració entre humans i màquines i la necessitat d'enfortir l'alfabetització en IA. Aquests marcs defineixen els coneixements, habilitats i actituds necessaris per usar la IA de manera ètica i efectiva en l'ensenyament. A més, aquesta formació contribueix a la consecució de l'objectiu de desenvolupament sostenible 4, perquè garanteix que tots els estudiants tinguin accés a una educació de qualitat, promovent l'equitat i la inclusió en el procés educatiu i preparant les generacions futures per enfrontar els nous desafiaments.

En resum, la intel·ligència artificial (IA) en l'educació ha de ser considerada com un aliat fonamental que té el potencial de transformar i millorar l'experiència d'aprenentatge a les Illes Balears, promovent l'equitat i la qualitat educativa.

La seva implementació, acurada i reflexiva, és essencial per garantir un futur educatiu exitós a la regió.

La integració de la IA en l'educació superior ofereix una sèrie de beneficis significatius. Un dels aspectes més destacats és la capacitat de personalitzar l'aprenentatge segons les necessitats individuals de cada estudiant. Els algoritmes d'IA poden analitzar dades sobre el rendiment i les preferències dels estudiants per adaptar el contingut i el mètode d'ensenyament, la qual cosa permet una experiència educativa més rellevant i efectiva.

A més, la IA pot exercir un paper crucial en la detecció primerenca de dificultats d'aprenentatge. Mitjançant l'anàlisi de patrons de comportament i rendiment, els sistemes d'IA poden identificar signes de lluita acadèmica i proporcionar intervencions personalitzades per ajudar els estudiants a superar aquestes dificultats. Això no només millora l'èxit acadèmic dels estudiants, sinó que també promou el seu benestar emocional i la seva autoestima.

Les tutories virtuals, la retroalimentació immediata, els bots de conversa i els sistemes de tutoria virtual basats en IA són altres eines valuoses que poden millorar l'experiència educativa a les Illes Balears. Aquestes tecnologies permeten als estudiants accedir a recursos educatius i suport personalitzat les 24 hores del dia, els set dies de la setmana, la qual cosa augmenta l'accessibilitat i la flexibilitat de l'aprenentatge. A més, la capacitat de la IA per avaluar automàticament les tasques i proporcionar retroalimentació detallada accelera el procés d'aprenentatge, permetent que els estudiants avancin al seu propi ritme i rebin orientació individualitzada.

Cal dur a terme la implementació de la intel·ligència artificial en l'educació de manera prudent i reflexiva. S'han d'abordar qüestions relacionades amb la privacitat de les dades, l'equitat en l'accés i el desenvolupament d'habilitats digitals entre els educadors. Amb una planificació adequada i un enfocament centrat en l'estudiant, la IA té el potencial de millorar significativament l'experiència educativa a les Illes Balears, preparant els estudiants per a un futur digital i globalitzat.

Agraïments

Treball elaborat en el marc del projecte Charlie https://charlie-project.uib.es/ (Ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000085257) cofinançat per la Comissió Europea.

Referències

Alvarado, N.; Nussbaum, M.; Araya, R.; Díaz, P. i Milrad, M. (2021). «Artificial Intelligence in Education: Review and Future Directions». *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14 (1), 4-17.

Anchundia, S. M.; Delgado, M. E. L.; Ching, R. A. F. i Salvatierra, A. A. (2024). «Visión didáctica y pedagógica de las actividades de e-learning en las instituciones de educación superior». *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 8 (51), 17-36.

Borgonovi, F. et al. (2023). *Jobs of Tomorrow: Large Language Models and Jobs*. OCDE.

Cadillo, R. I. T. (2023). «Los riesgos y los desafíos que enfrentan los trabajadores frente al uso de la inteligencia artificial en el trabajo». *Revista de Derecho Procesal del Trabajo*, 6 (7), 289-313.

Cornejo-Plaza, I. i Cippitani, R. (2023). «Consideraciones éticas y jurídicas de la IA en Educación Superior: Desafíos y Perspectivas». *Revista de Educación y Derecho*, 28.

Da Silva, C. S.; Moreira, T. O.; Fernandes, I.; Passos, C.; Duarte, J. C. i Goldschmidt, R. R. (2023). «Sistemas Tutores Inteligentes na Aprendizagem por Competências: Uma Revisão Sistemática da Literatura». Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 1120-1132.

Dillenbourg, P.; Järvelä, S. i Fischer, F. (2016). «The evolution of research on computer-supported collaborative learning». A R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., p. 409-426). Cambridge University Press.

Ferguson, R. i Clow, D. (2020). «Predictive learning analytics: A review of the state of the art». *Journal of Computer Assisted Learning*, 36 (4), 477-501.

Flores-Vivar, J. M. i García-Peñalvo, F. J. (2023). *La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea*. McGraw-Hill.

Foro Económico Mundial (2023). *Future of Jobs Report*. Insight report.

Holmes, W. i Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning. Research Gate*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Holmes, W.; Hui, Z.; Miao, F. i Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO Publishing.

Martínez-Clares, P.; Pérez Cusó, F. J. i González-Lorente, C. (2022). «Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e03.

Ocaña-Fernández, Y.; Valenzuela-Fernández, L. A.; Vera-Flores, M. A. i Rengifo-Lozano, R. A. (2021). «Inteligencia artificial (IA) aplicada a la gestión pública». *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (94), 696-707.

OCDE (2023a). OECD Skills Outlook 2023. Skills for a Resilient Green and Digital Transition. OECD Publishing, París.

OECD (2023b). OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market, OECD Publishing, París, https://doi.org/10.1787/08785bba-en.

Roll, I. i Wylie, R. (2016). «Evolution and revolution in artificial intelligence in education». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599

Siemens, G. i Gasevic, D. (2017). «The impact of analytics on higher education». A R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., p. 445-462). Cambridge University Press.

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Recuperado de aquí

Universitat d'Edimburg (2020). Artificial Intelligence and Data Science for Sustainable Development (AIDSD). Recuperat dia 19 d'abril de 2024 de https://www.ed.ac.uk/informatics/ai4dev

Universitat de Manchester (s.f.). University of Manchester. Recuperat de https://www.manchester.ac.uk/

Universitat de Stanford (s.f.). Learning analytics: The next frontier for student data. Recuperat dia 19 d'abril de 2024 de https://learninganalytics.stanford.edu/

Universitat de Harvard (s.f.). The Impact of the Big Data Revolution on Education. Recuperat dia 19 d'abril de 2024 de https://online-learning.harvard.edu/big-data-revolution-education

Universitat d'Oxford (2021). Chatbots provide 'round the clock' mental health support. Recuperat dia 19 d'abril de 2024 de https://www.ox.ac.uk/news/2021-01-12-chatbots-provide-round-clock-mental-health-support

Universitat de Tecnologia de Delft (s.f.). Early Warning Systems. Recuperat dia 19 d'abril de 2024 de https://www.tudelft.nl/en/education/practical-matters/early-warning-systems/

Vera, F. (2023). «Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades». *Transformar*, 4 (1), 17-34.

Vivas, F. (2021). *¿Cómo piensan las máquinas?: Inteligencia artificial para humanos*. Editorial Galerna.

Wang, Y. i Jiao, Y. (2021). «Early detection of students with learning difficulties in online learning: A review». *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14 (1), 18-31.

Yu, K. H.; Beam, A. L. i Kohane, I. S. (2018). «Artificial intelligence in healthcare». *Nature Biomedical Engineering*, 2 (10), 719–731. https://doi.org/10.1038/s41551-018-0305-z.

Pedagogies d'aprenentatge actiu: idees per aplicar-les de manera realista i progressiva al nostre disseny i pràctica docent

David Sánchez Aguayo

Resum

Amb l'ús sistemàtic de les pedagogies d'aprenentatge actiu, l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient. No obstant això, la seva aplicació necessita experiència, acompanyament i claredat en alguns aspectes. Aquest article analitza els riscos en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu a la pràctica docent, es descriuen els tres pilars que cal seguir per a la transició cap a aquest tipus de pedagogies i es donen referències sobre quins són els elements metodològics més actius a cada etapa educativa segons la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriorment es presenta la utilització dels indicadors de l'escala EVEMDT (escala per a la valoració dels enfocaments metodològics docents transversals) per modificar la pràctica docent fent més actiu qualsevol procés d'aprenentatge i, finalment, es descriuen algunes experiències personals implementades amb alumnes i docents de Menorca.

Resumen

Con el uso sistemático de las pedagogías de aprendizaje activo, el alumnado aprende más y aprende a ser más responsable con el medio ambiente. Sin embargo su aplicación necesita experiencia, acompañamiento y claridad en algunos aspectos. Este artículo analiza los riesgos de la transición hacia las pedagogías de aprendizaje activo en la práctica docente, se describen los tres pilares a seguir para orientarse hacia este tipo de pedagogías y se dan referencias sobre cuáles son los elementos metodológicos más activos en cada etapa educativa según la taxonomía de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriormente se presenta la utilización de los indicadores de la escala EVEMDT (escala para la valoración de los enfoques metodológicos docentes transversales) para modificar la práctica docente haciendo más activo cualquier proceso de aprendizaje y, por último, se describen algunas experiencias personales implementadas con alumnos y docentes de Menorca.

Introducció

A un nadó no se li explica què és «l'amor», simplement se'l cuida, se l'estima, se'l respecta i, amb el temps, aprèn a estimar de la manera que l'han estimat al llarg de la seva vida. D'una manera similar la docent aprèn a facilitar l'aprenentatge a partir de les seves experiències pedagògiques i ens trobem en un moment crític en què cal cuidar, formar i acompanyar les docents cap a pedagogies d'aprenentatge actiu.

Aquest article visibilitza pautes i exemples pràctics sobre la utilització realista, progressiva i sistematitzada de les pedagogies d'aprenentatge actiu, on l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient. Les aportacions descrites estan basades en l'evidència científica i també en l'evidència

pedagògica de la meva experiència docent per tal que qualsevol docent pugui aprofitar-ho i complementar-ho amb la seva evidència pedagògica del dia a dia al seu context per poder prendre decisions més pertinents al seu disseny i pràctica educativa.

L'aplicació d'aquestes metodologies necessita acompanyament i claredat en alguns aspectes. Aquest article analitza els riscos en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu a la pràctica docent ja que paraules com Amara Berri, Kunskapsskolan, Comunitats d'Aprenentatge o Reggio Emilia poden ser desconegudes per a molts tot i ser els elements metodològics més actius en algunes de les etapes educatives. També es descriuen els tres pilars que cal seguir per a la transició cap a aquest tipus de pedagogies i es donen referències sobre quins són els elements metodològics més actius per a cada etapa educativa segons la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriorment es presenta l'ús dels indicadors de l'escala EVEMDT per introduir modificacions a la pràctica docent fent més actiu qualsevol procés d'aprenentatge i, finalment, es descriuen algunes experiències personals implementades amb alumnes i docents de Menorca a l'IES Cap de Llevant i al CEP de Menorca.

D'aquesta manera podem apropar-nos a l'educació que planteja la Dra. Randa Grob-Zakhary d'Education.org: «Cal emprar l'evidència per diagnosticar i tractar els processos educatius» i allunyar-nos de la realitat que infeliçment descriu Miguel Ángel Tirado: «Les formacions dirigides a docents s'han omplert de cursos per tractar les emocions, que són ara per ara molt més nombroses que no els cursos de didàctica per millorar la forma d'ensenyar determinats continguts i matèries».

Des de la meva comprensió i experiència, un medicament pot ser útil o perjudicial depenent del coneixement i context en el qual s'empra. D'igual manera les pedagogies d'aprenentatge actiu no poden administrar-se sense coneixement d'allò que el context necessita, formació adequada sobre el mètode i, sobretot, temps suficient. Els plantejaments descrits són extrapolables a diferents contextos tenint en compte les necessitats de cada grup, així com les especificitats del tipus d'aprenentatge facilitat, l'experiència docent i les evidències pedagògiques del dia a dia que copsa la docent.

Què s'entén per «pedagogia d'aprenentatge actiu»

La pedagogia d'aprenentatge actiu s'entén com «aquella que pertany típicament a l'epistemologia constructivista, o a la manera d'entendre el coneixement i com el creem» (Hood, K., 2017, p. 145). Paulo Freire, considerat el fundador del constructivisme, va argumentar que l'educació hauria de centrar-se en l'aprenentatge més que en l'ensenyament (Hood, K., 2017). Aquest enfocament destaca l'aprenentatge com un procés en què els individus construeixen els seus propis coneixements de manera personal i social (Freire, 1993; Jonassen, 1999; Wertsch, 1997).

Per tant, si volem orientar-nos cap a aquesta pedagogia, hem de considerar-la com una pràctica social centrada en com s'aprèn i, sobretot, en com es construeix l'entorn real de l'alumnat sobre el qual volem obtenir una millora educativa. Per complementar l'anterior definició i poder identificar-la de manera pràctica en l'acció educativa, la pedagogia d'aprenentatge actiu es considera el conjunt de mètodes, tècniques i estratègies que utilitza la docent per convertir el procés d'ensenyament-aprenentatge en activitats que fomentin la participació activa de l'estudiant i el seu protagonisme (Rodríguez-García, A., 2020, p. 148). L'ús d'aquestes metodologies comporta que la docent adopti el rol de facilitadora o guia de l'aprenentatge de l'alumne. D'aquesta manera, l'alumnat és el protagonista i promou la seva motivació, participació, cooperació, autonomia i autoregulació (Tourón i Santiago, 2015). Segons l'evidència científica (EEF, 2024), aquesta «autoregulació» que genera la metodologia activa implica set mesos de millora en el procés d'aprenentatge de l'alumnat en relació amb l'alumnat al qual no s'ofereix aquesta autoregulació.

Com a contraposició als mètodes actius, hi ha els mètodes transmissius o instructius, és a dir, «aquells mètodes, tècniques i estratègies que busquen l'aprenentatge conceptual i processual de l'alumne, a través de la instrucció del docent i de la recepció de l'alumnat» (Toro i Arguis, 2015, p. 4).

La innovació implica molt més que un canvi metodològic

Quan es parla d'innovació educativa, sovint se senten converses sobre canvis metodològics, noves maneres de facilitar l'aprenentatge, etc. Sens dubte el canvi metodològic és important en la innovació educativa, però no és l'únic element. Per il·lustrar-ho podem veure a continuació com l'OCDE mesura la innovació en set aspectes que caldria considerar si volem aproximar-nos de manera integral a la innovació educativa:

1. Innovació en les pràctiques educatives (A): estil d'ensenyament.
2. Innovació en pràctiques educatives (B): nivell d'actuació de l'alumnat.
3. Innovació en pràctiques educatives (C): organització de classe.
4. Innovació en els mètodes d'avaluació utilitzats a les aules.
5. Innovació en els mecanismes de retroacció als centres educatius.
6. Innovació en l'avaluació i selecció de personal als centres educatius.
7. Innovació en les relacions externes dels centres educatius.

Impacte en la millora del comportament proambiental de l'alumnat a partir de les pedagogies d'aprenentatge actiu

L'ús sistemàtic de pedagogies d'aprenentatge actiu fa que l'alumnat aprengui més i millori el seu comportament proambiental perquè experimenta un major empoderament (OECD, 2023). Això esdevé crucial a Menorca, perquè és reserva

de la Biosfera. Per tant, les docents menorquines tenen un argument de pes per orientar la seva pràctica cap a propostes més actives.

L'alumnat participant en propostes actives millora els seus resultats en educació ambiental molt més que aquells que empren enfocaments d'aprenentatge tradicionals (Arik i Yilmaz, 2020). Alguns exemples de situacions que promouen aquest benefici i que cal assegurar a l'aula són:

- Donar suport a l'alumnat per assumir responsabilitat sobre el seu propi procés d'aprenentatge.
- Fer prendre decisions a l'alumnat.
- Potenciar que l'alumnat s'autoreguli.

Des de la meva experiència docent amb pedagogies actives, he observat que l'alumnat millora el seu pensament crític, la capacitat de cooperar, l'autoestima i, amb tot això, el respecte per a un mateix i per tot el que l'envolta. Aquestes experiències autèntiques involucren els estudiants en tasques del món real, exposant-los a perspectives diverses i proporcionant-los temps per a la reflexió compartida, aspecte que té molts punts en comú amb l'educació ambiental que realment s'ha mostrat eficaç (Bowers i Creamer, 2020).

Un exemple que il·lustra aquesta idea va succeir un tarda a l'Escola dels Encants (Barcelona) on treballàvem per ambients amb l'alumnat de 4t, 5è i 6è de primària simultàniament en set espais diferents. Aquella tarda una alumna després de resoldre una senzilla proposta que ella va escollir sobre la contaminació per plàstics, va decidir iniciar una enquesta entre les seves companyes. Aquesta enquesta es va convertir en una campanya de conscienciació sobre l'ús de les bosses de plàstic que va durar dues setmanes. L'acció va generar entre l'alumnat una tempesta de motivació amb diverses propostes sobre com cuidar el medi ambient. Aquesta anècdota manifesta la influència de propostes d'aprenentatge actiu per crear sinergies amb la resta de la comunitat tal com suggereix l'evidència:

> «Cal promoure una cultura d'aprenentatge i col·laboració en institucions educatives i fomentar aliances externes per enfortir l'ús de pedagogies actives i coneixements tècnics per part del professorat i per aprofitar recursos de més enllà de la institució per proporcionar experiències d'aprenentatge actiu.» (OECD, 2023 p. 81).

Riscos en la transició cap a pedagogies d'aprenentatge actiu

Un cop conegut el potencial de les pedagogies d'aprenentatge actiu i abans d'entrar a descriure els processos que ens poden ajudar a orientar-nos-hi, cal parlar dels riscos que pot implicar aquest camí. A continuació, es descriuen els aspectes que sota el meu punt de vista poden generar barreres en l'aplicació de processos d'aprenentatge actius:

1. Manca de suport formatiu in situ a la pràctica docent

És essencial proporcionar suport als docents dins del seu context de treball, en lloc de limitar-se a la formació externa deslligada de la pràctica amb l'alumnat. Si una docent no veu com pot aplicar directament amb els alumnes el que s'ha après i no rep suport en la seva pràctica diària, tot i que se li demani facilitar l'aprenentatge d'una manera més activa, probablement continuï ensenyant de la mateixa manera que sempre ho ha fet.

2. Límits, normes i valors poc clars per a l'alumnat

És crucial establir límits, normes i valors clars durant l'acció educativa per crear un marc coherent per al desenvolupament dels alumnes. Sovint es confón una proposta d'aprenentatge actiu amb una proposta caòtica i descontrolada on el grup fa el que vol, quan vol i durant el temps que vol. Cal respectar-se a un mateix, als altres i a l'entorn i per això s'estableixen acords de funcionament coherents i sota l'acompanyament de l'adult per tal que es respecti la convivència. Amb aquest respecte ajudem l'alumnat a desenvolupar-se tant acadèmicament com personalment. Els valors associats a aquests processos proporcionen el context moral i ètic que dona sentit a les normes i límits, assegurant que no només es respectin les regles, sinó que es comprenguin i s'integrin en el comportament diari de l'alumnat.

3. Coneixement insuficient de l'ecosistema educatiu i de l'evidència científica

Henry Ford va ser un dels grans referents de la producció en cadena de vehicles de motor. En algunes fonts se li atribueix l'afirmació següent: «Si hagués preguntat als meus clients què necessitaven, m'haurien dit que un cavall més ràpid». Podem entendre que en aquell context en què ni clients ni treballadors tenien la comprensió o preparació dels investigadors de l'època, era difícil saber quina era la millor opció a escollir. En la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu, trobo un símil semblant al que va exposar Henry Ford. Moltes vegades ens trobem que ni l'alumnat, ni les famílies, ni les docents tenen temps, energia, formació o capacitat d'informar-se en l'evidència científica per trobar i escollir les opcions més pertinents per a aquest canvi metodològic, ja que el seu dia a dia no els permet tenir prou espais de reflexió.

4. Saturació de propostes i canvis dins dels centres

Des de la meva experiència docent considero crucial evitar la saturació i els canvis excessivament accelerats. En lloc d'això, proposo seguir el que jo anomeno la «llei de la caixa», que busca simplificar la nostra realitat. Segons aquesta perspectiva, si volem afegir algun element més al nostre dia a dia cal treure'n algun dels que ja hi ha. Això ens permet minimitzar el col·lapse i assegurar-nos que cada pas, canvi o decisió s'orienti a la pràctica.

5. Proliferació exponencial de projectes i innovacions promogudes als centres

Aquest risc de saturació no és viu només a nivell de centre educatiu sinó que també es pot veure en altres institucions que nodreixen els centres educatius com per exemple des de Conselleria. Dins de la Subdirecció d'Innovació de Serveis Educatius Centrals de Catalunya he pogut experimentar la gran necessitat d'unificar plans i projectes de centre per poder reduir la saturació i el soroll organitzatiu.

6. Turisme pedagògic de replicació
Un altre risc és el «turisme pedagògic de replicació», en què l'excitació i el desig de canvi de les docents i líders educatius anima a visitar altres experiències i replicar-les als seus centres sense valorar si respon a les prioritats del centre o si realment són propostes sostenibles en el temps tenint en compte la cultura i realitat del centre i el professorat que les vol adoptar.

7. Rebuig de les pedagogies instructives

Com apunta la proposta Future Lab Classroom (INTEF, 2022; EUN, 2021) cal diversificar i potenciar diferents espais i habilitats facilitant el treball individual, en silenci, en parelles, cooperatiu, etc. Per aconseguir això sens dubte hem d'aprofitar el potencial de tots els elements metodològics possibles incloent també les metodologies instructives. Això ho descriu molt clarament aquest inspector d'Educació tot qüestionant la manera com s'han introduït les innovacions pedagògiques a Balears:

> «Aprenem millor quan algú expert (la professora) ens ensenya d'una forma ben estructurada i gradual, ens ho explica, ho exemplifica, ens mostra models, ens fa bones preguntes per fer-nos pensar, ens prepara bones activitats per practicar i practicar, ens corregeix ajudant-nos a fixar l'atenció en el que és rellevant, ens dona confiança per equivocar-nos i per aprendre de les errades. És a dir, ens ensenya. Altrament, estem demanant als estudiants que pensin i actuïn com a experts, quan encara no ho són. No podem pujar al cim d'una muntanya sense ascendir progressivament.» (Tirado, 2024).

3 Pilars per canviar seqüencialment cap a la pedagogia d'aprenentatge actiu

Quan ens plantegem un canvi cap a un aprenentatge més actiu, hem d'acceptar-ho només si aquest canvi respon afirmativament com a mínim a una de les dues preguntes:

- Fa que l'alumnat aprengui més i millor?
- Fa més sostenible la tasca docent?

Per altra banda, per iniciar o continuar l'orientació de les nostres pràctiques educatives cap a l'aprenentatge actiu, cal seguir els tres pilars en l'ordre següent (Pérez Pueyo, A., 2018):

1. Canviar els processos d'avaluació: deixar en un segon pla la qualificació i donar-li una perspectiva formativa i compartida (Pérez, A. i López, V. M., 2017).

2. Optar per una metodologia de transició cap a les metodologies actives de caràcter eminentment competencial i basar-se en l'autoregulació dels aprenentatges (Pérez, A. i López, V. M., 2017). En concret hi ha una proposta anomenada Model Integral de Transició Activa cap a l'Autonomia (MITAA), que descriu el procediment pas per pas per fer aquesta transició des de l'ús dels llibres de text progressivament fins a acabar amb propostes actives (Casado, O., 2019).

3. Elaborar una proposta de seqüenciació de competències que permeti centrar l'atenció en allò que realment serà imprescindible per a l'alumnat en la seva vida futura i aplicar això en les situacions d'acció docent.

Taxonomia dels principals recursos didàctics, estratègies, tècniques i mètodes didàctics actius i instructius

Un cop identificats els tres pilars per a la transició cap a les pedagogies actives, cal saber quines són aquestes pedagogies. Després d'analitzar l'estat actual de la recerca en aquest àmbit, és sorprenent constatar que «actualment, no existeix cap taxonomia vinculada a la metodologia que agrupi diferents elements metodològics en funció del caràcter actiu i instructiu dels mateixos i de l'etapa educativa a la qual millor s'adeqüi en termes d'utilització» (Rodríguez-García, A., 2020. p. 1). Aquesta situació il·lustra la complexitat a la qual s'enfronten els centres educatius per determinar quines són les millors pràctiques i com orientar-les cap a propostes més actives. Per tant, la confusió no només existeix entre docents sinó que probablement també existeix entre acadèmics, ja que fins al 2020 sembla que no hi havia cap referència clara que defineixi quins recursos, estratègies, tècniques i mètodes didàctics poden considerar-se actius i quins instructius.

No obstant això, l'any 2020 es va publicar un article sobre una recerca espanyola que pretenia reduir la confusió dels diferents noms d'estratègies metodològiques que va permetre crear una taxonomia d'agrupació categòrica de recursos didàctics, estratègies, tècniques i mètodes didàctics per classificar-los i organitzar-los en funció de tres criteris:

1. El caràcter actiu o instructiu de l'element metodològic.
2. La tipologia de l'element metodològic segons si és: recurs didàctic, estratègia/tècnica i/o mètode didàctic.
3. Adequació en termes d'utilització en una o diverses etapes educatives.

Aquesta taxonomia d'agrupació categòrica contribueix a clarificar allò que es considera part d'una pedagogia d'aprenentatge actiu donada la complexa situació actual en relació amb les pedagogies d'aprenentatge actiu:

> «Aquesta problemàtica sorgeix perquè cada autor elabora la seva llista de mètodes didàctics en funció de la seva experiència i coneixement sense tenir en consideració els treballs realitzats per altres autors; també perquè cada autor utilitza terminologies diferents per a referir-se a mètodes similars i perquè existeix una gran dispersió a l'hora d'enumerar diferents mètodes docents» (Alcoba, 2010, 2012 p. 94).

Aquesta taxonomia permet establir una referència per a 76 elements metodològics dels quals es consideren 25 instructius i 51 actius, classificats segons l'etapa educativa a la qual s'adapten millor en termes d'utilització (Rodríguez-García, A., 2020).

Els elements metodològics més actius

La taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020) és fruit d'una recerca que compta amb un panel de 30 experts on s'han analitzat 76 elements metodològics incloent recursos, estratègies, tècniques i mètodes didàctics per determinar quins contribueixen a una proposta educativa més activa. Depenent de l'etapa educativa els elements metodològics que són més actius varien segons la seva adequació al context. A continuació es descriuen els elements metodològics més actius d'aquesta taxonomia endreçats de major a menor caràcter actiu:

Infantil i primària
- Amara Berri
- Kunskapsskolan
- Mètode Montessori
- Reggio Emilia
- Comunitats d'aprenentatge

Secundària i batxillerat
- Comunitats d'aprenentatge
- Projectes de comprensió intel·ligent
- Aprenentatge mòbil
- Pedagogia sistèmica
- *Just in time teaching*

Educació superior o àmbit universitari
- Aprenentatge mòbil
- *Just in time teaching*
- Mètode de preparació i estudi previ per a avaluació en línia automàtica (PEPEOLA)
- Aprenentatge per telecol·laboració

Escala EVEMDT per orientar l'acció docent a l'aprenentatge actiu

Més enllà dels elements metodològics específics, la meva experiència destaca la importància d'una pràctica educativa basada en l'evidència científica i pedagògica. Amb aquest objectiu en ment, proposo l'ús d'una eina senzilla i clara: l'escala EVEMDT (escala per a la valoració dels enfocaments metodològics docents transversals). Aquesta eina no limita la pràctica docent a cap mètode concret, sinó que potencialment pot fer més activa qualsevol aproximació educativa.

Per a això proposo observar la pràctica docent pròpia i/o d'una altra professional i valorar quins dels vint indicadors de l'escala estan absents. A partir d'aquí, s'ha de modificar la proposta educativa per incloure l'indicador que no s'estava donant. L'objectiu no és aplicar aquests indicadors de manera automàtica, sinó fer-los servir per generar debat i reflexió, introduint canvis amb sentit que condueixin a una major motivació, participació, cooperació, autonomia i autoregulació de l'alumnat (Tourón i Santiago, 2015).

Els següents indicadors que conformen l'escala EVEMDT són la base per a una acció docent més activa:

1. Parteix dels interessos de l'alumnat.
2. Genera aprenentatge contextualitzat per a l'alumnat.
3. Genera motivació intrínseca en l'alumnat.
4. Desenvolupa creativitat, pensament crític i emprenedoria de l'alumnat.
5. Desenvolupa socialment l'alumnat.
6. Propicia l'avaluació autèntica i comprensiva.
7. Desenvolupa l'autonomia i l'autoregulació de l'alumnat.
8. Parteix de temes generadors i globalitzats.
9. Requereix una organització d'espais, temps i agrupaments flexible.
10. Requereix treball col·laboratiu.
11. Requereix utilització de les TIC.
12. La docent actua com a guia i facilitadora d'aprenentatge.
13. Implica tota la comunitat educativa.
14. Requereix exercicis, activitats, tasques, problemes i projectes que s'ubiquin a la zona de desenvolupament pròxim de l'alumnat.
15. Atén la diversitat de l'alumnat i propicia la individualització de l'ensenyament.
16. Propicia la inclusió de l'alumnat.
17. Desenvolupa el pensament hipotètic-deductiu i l'abstracció de l'alumnat.
18. Desenvolupa competencialment l'alumnat.
19. Desenvolupa la comunicació i el llenguatge de l'alumnat.
20. Parteix de situacions problemes del món real que fomenten la pràctica de situacions integrades

Alguns exemples de pràctiques actives implementades a Menorca

A continuació, comparteixo exemples de propostes d'aprenentatge actiu que he realitzat amb l'alumnat i docents de Menorca:

1. Formació docent (CEP de Menorca).

Durant la formació titulada «Meditació i respiració aplicada a l'aula», es van implementar diversos elements metodològics de caire actiu. A aquesta formació van participar docents de diferents etapes educatives, des de l'educació infantil fins a la formació professional. El procés d'aprenentatge es va desenvolupar dins del marc d'una proposta d'espiral d'indagació, seguint un *playbook* que servia com a bastida del procés.

Els docents van iniciar la formació identificant les seves pròpies necessitats relacionades amb el seu alumnat i van treballar en grups estables per organitzar propostes vinculades a la temàtica de la formació. Al llarg del curs, van desenvolupar, aprendre, implementar i reforçar situacions competencials per aplicar a l'aula. Després de provar aquestes situacions en el seu entorn educatiu, es van reunir en sessions de formació per compartir les seves experiències i reorientar-les. Durant aquests moments, els docents van aplicar molts dels indicadors rellevants considerats per l'escala EVEMDT (Rodríguez-García, A., 2020). A més, en aquest context, es va plantejar a les docents que preparessin una sèrie d'activitats com a part d'un pla d'acció per aplicar a les seves aules. Una vegada implementades les propostes, van identificar les barreres i dificultats que van sorgir. En les sessions de formació presencials, es van abordar aquestes dificultats i es van realitzar pràctiques per reforçar aquells aspectes que limitaven els processos d'aprenentatge dels alumnes.

2. A les classes d'FP (IES Cap de Llevant, Maó).

En el meu rol com a docent en els grups de formació professional de cicle mitjà i superior de la família d'Activitat Física, hem emfatitzat el desenvolupament de l'autoregulació i la metacognició entre l'alumnat. Hem dedicat temps a identificar i abordar les barreres tant personals com les dels companys en l'aplicació de tasques competencials, i hem elaborat i fet seguiment d'estratègies de millora. L'alumnat ha tingut la possibilitat de realitzar un itinerari personalitzat basat en les seves pròpies barreres i necessitats.

També hem promogut revisions entre iguals i coavaluacions contextualitzades en les tasques competencials. Un exemple d'això ha estat la creació conjunta amb el docent de la rúbrica per avaluar el treball en tècniques d'equitació, així com les pràctiques de *roleplay* com a futurs guies que seran.

A més a més, s'ha treballat a partir de l'aula invertida en què l'alumnat practica davant les seves companyes les diferents tasques competencials com si d'una

situació real es tractés. Amb el mateix objectiu, elaboren llistes de control, enregistrament en vídeo de les pràctiques i informes d'avaluació entre elles.

Per altra banda, alumnes tant de cicle mitjà com de cicle superior han participat activament en esdeveniments esportius i pedagògics que han organitzat i liderat, en col·laboració amb diversos col·lectius. Per mitjà de l'aprenentatge servei han ofert tallers de primers auxilis, jocs tradicionals i reptes cooperatius, entre altres.

Durant tots aquests processos, tant els aprenents com les seves famílies han estat informats sobre els objectius assolits, el progrés aconseguit i els pròxims passos a través de plataformes com Google Classroom i Gestib. Hem proporcionat una descripció clara dels resultats d'aprenentatge desitjats, retroacció orientada al futur i s'han ofert espais de diàleg on els alumnes identifiquen barreres i fortaleses. A més, hem planificat ajudes instruccionals individuals i/o grupals, i hem proposat itineraris personalitzats per als alumnes que necessiten suport addicional per aconseguir els seus objectius.

Conclusions

Com a conclusió destaquen els següents aspectes que recullen l'essència dels punts desenvolupats al llarg de l'article:

1. Per a innovar, la metodologia és un dels elements clau que l'OCDE preveu.

2. Amb l'ús sistematitzat de pedagogies d'aprenentatge actiu, l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient fruit del seu procés personal.

3. Els riscos més rellevants en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu són: formació docent deslligada de la pràctica amb l'alumnat; límits, normes i valors poc clars per a l'alumnat; coneixement insuficient de l'ecosistema educatiu i de l'evidència científica; saturació de propostes i canvis dins dels centres; proliferació exponencial de projectes i innovacions promogudes als centres; turisme pedagògic de replicació i rebuig de les pedagogies instructives.

4. La transició cap a la pedagogia activa ha de seguir tres pilars en aquest ordre:

   a. Canviar els processos d'avaluació.
   b. Metodologia competencial basada en l'autoregulació.
   c. Aplicar en les situacions d'acció docent allò que necessita l'alumnat a la vida.

5. Per determinar quines són les propostes metodològiques d'aprenentatge més actives i adients per cada etapa educativa, tenim la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020).

6. L'escala EVEMDT té 20 indicadors que ens poden servir per observar la pràctica docent, veure quins estan absents i introduir modificacions a la pràctica per incloure l'indicador.

7. Les pedagogies d'aprenentatge actiu són útils tant per a l'alumnat com per als docents dels diferents exemples implementats a Menorca.

Referències

Alcoba, J. (2010). «Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Un estudio sobre Escuelas de Negocios». Tesi doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Recuperat a https://bit.ly/2ATkxmc

Alcoba, J. (2012). «La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior», *Contextos educativos*, 15, 93-106. Recuperat a https://bit.ly/2ERU4nu

Arik, S.; Yilmaz, M. (2020). «The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: A meta-analysis study», *International Electronic Journal of Environmental Education*, vol. 10/2. Recuperat a https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/845635

Bowers, A.; Creamer, E. (2020). «A grounded theory systematic review of environmental education for secondary students in the United States», *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 30/3, p. 184-201. Recuperat a https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1770446

Casado, O. (2019). *MITAA: MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN ACTIVA HACIA LA AUTONOMÍA. Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria*. Universidad de León. Recuperat a https://buleria.unileon.es/handle/10612/11128

Díaz-Lucea, J. (1996). «Los recursos y materiales didácticos en Educación Física». *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 1 (43), 42-52. Recuperat a https://bit.ly/2zYxScG

EEF (2024). *Teaching and Learning Toolkit. Metacognition and self-regulation*. Recuperat a https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation

EUN (2021). Annual Report. Recuperat a; http://www.eun.org/es/home

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.

Hood, K. (2017). *Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice*. Recuperat a https://naerjournal.com/article/view/v6n2-8

INTEF (2022). *Aula del futuro*. Recuperat a https://auladelfuturo.intef.es/

Jonassen, D. H. (1999). «Designing Constructivist Learning Environments». A C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (p. 215-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pérez, A. i López, V. M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. Recuperat a https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

OECD (2018). *The future of education and skill. Education 2030*. Recuperat a https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

OECD (2023). *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*. Paris: OECD Publishing. Recuperat a https://doi.org/10.1787/f5063653-en.

OECD (2024). *Education and training. Part 2. Innovation as change in classrooms and schools*. Recuperat a https://stats.oecd.org/

Pérez Pueyo, A.; Hortigüela, D.; Casado, O. (2018). «Evaluación, autorregulación y competencias: tres pilares para el cambio educativo (I)». Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). Recuperat a https://cedec.intef.es/evaluacion-autorregulacion-y-competencias-tres-pilares-para-el-cambio-educativo-i/

Rodríguez-García, A. i Arias-Gago, A. (2020). «Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categòrica». *Alteridad*, 15 (2), 146-160. Recuperat a https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2020.01

Tirado, M. A. «L'escola pública està abdicant d'ensenyar, i això perjudica sobretot les famílies pobres». *El Temps*, núm. 20181. Recuperat a https://www.eltemps.cat/article/60364/lescola-publica-esta-abdicant-densenyar-i-aixo-perjudica-sobretot-les-families-pobres?&utm_source=whatsapp&utm_medium=social-media&utm_campaign=addtoany

Torres, A. (2019). *Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas*. Recuperat a https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017240

Toro, A. i Arguis, M. (2015). «Metodologías actives». *A tres bandas*, (38), 69-77. Recuperat a https://bit.ly/34UzjSZ

Tourón, J. i Santiago, R. (2015). «El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela». *Revista de Educación*, 368, 196-223. Recuperat a https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028544

Wertsch, J. V. (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge, MA.

Zemelman, S.; Daniels, H. i Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools*. Heinemann.

El cultiu del benestar de la comunitat educativa a l'IES Isidor Macabich

Maria Vidal Bañuls
Victòria Alemany Franch

Resum

És necessari el cultiu del benestar en les comunitats educatives. Educació emocional, atenció plena, activitat física, dinàmiques de cohesió de grup, cercles de diàleg, comunicació afectiva, són algunes de les tècniques que podem treballar per a garantir espais segurs i saludables on l'educació integral de les persones sigui possible.

Resumen

Es necesario el cultivo del bienestar en la comunidades educativas. Educación emocional, atención plena, actividad física, dinámicas de cohesión de grupo, círculos de diálogo, comunicación afectiva, son algunas de las técnicas que podemos trabajar para garantizar espacios seguros y saludables donde la educación integral de las personas sea posible.

Introducció

El desenvolupament del currículum inclou competències transversals a totes les àrees que, en moltes ocasions, queden en terra de ningú, oblidades, donant prioritat als objectius i continguts purament cognitius propis de cada assignatura, queden relegats doncs els continguts socioemocionals i afectius o, en el millor dels casos, s'atenen esporàdicament, sense una estructura o programació que permeti una correcta incorporació i sostenibilitat en els centres educatius, perquè puguin repercutir en un major benestar i aprenentatge de l'alumnat.

En un marc més general, ens situem en el concepte d'escola transformadora. Ja en 1996 es publica l'informe de Jacques Delors, estudi de la Comissió Internacional sobre l'Educació del segle XXI, a petició de la UNESCO, sota el títol *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). En aquest informe s'assenyala la funció indispensable que té l'educació com a instrument perquè la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat i justícia social. Aquest informe resumeix què és l'educació global i integral: «L'educació al llarg de la vida es basa en quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser» (Delors, 1996, p. 103).

Els centres educatius ens hem d'atrevir a afrontar els reptes que tenim com a societat (medi ambient, salut mental, física i emocional, inclusió...), partint del que és proper, de les necessitats de la nostra comunitat educativa, programant i planificant accions que ens permetin satisfer aquestes necessitats i avaluant-les per a poder continuar avançant. I, per això, recorrem a propostes que van acompanyades d'evidències científiques. Aquestes necessitats queden reflectides en el nostre Projecte Educatiu de Centre conformant els nostres trets d'identitat.

El nostre projecte educatiu proclama, en el punt 2.2. Trets d'identitat, que la nostra finalitat és «que, fruit d'una tasca col·lectiva, l'alumnat rebi una formació integral, que li permeti desenvolupar-se com a persona i com a ciutadà del món, i al mateix temps adquireixi uns coneixements suficients per poder continuar la seva vida acadèmica o per poder enfrontar-se a les noves demandes del món del treball».

Una formació integral que li permeti desenvolupar-se com a persona i com a ciutadà o ciutadana del món, què implica això?

Un altre eix que ens ha de vertebrar és el pluralisme ideològic, valors democràtics, multiculturalitat i aconfessionalitat. «És un centre integrador, no discriminatori i respectuós amb totes les creences, cultures i ideologies en el marc de la convivència i dels valors democràtics. Particularment, tractarem de fer del nostre centre un espai de participació democràtica, i un lloc on la solidaritat sigui marc de totes les accions».

Inclusió, respecte, convivència, valors democràtics. Volem que el nostre centre sigui un espai de participació democràtica, fomentant el pensament crític i un lloc on la solidaritat i la prosocialitat siguin el marc de totes les accions. Com ho aterrem al dia a dia del nostre centre perquè sigui possible?

També ens definim com una escola que coeduca: «El centre té una clara vocació per la promoció de la coeducació i el foment de la igualtat real i efectiva entre homes i dones i, per tant, es lluitarà per la desaparició de qualsevol mena d'exclusió o menysvaloració per raó de sexe, la superació dels estereotips de gènere, el reconeixement de la diversitat sexual i l'eliminació de la jerarquia de gèneres».

Destaquem els valors relacionats amb el medi ambient i la salut. «El centre és curós amb el medi ambient, tot desenvolupant polítiques de conscienciació i accions específiques de reciclatge i sostenibilitat dels recursos.

Fomentem els coneixements, els procediments, els valors i les actituds que afavoreixin la conservació de l'entorn natural i cultural immediat, però també serem sensibles als grans problemes de caràcter global que afecten la Terra i la població humana.

Promovem de forma prioritària la salut física i psíquica de les persones que formen la comunitat escolar com a motiu essencial per aconseguir els objectius educatius proposats i, per tant, fomentarem especialment la prevenció de qualsevol risc o alteració d'aquesta».

Objectius relacionats amb el benestar:

- Facilitar la cultura de la pau, la convivència positiva, el benestar físic i emocional i les cures, aspectes fonamentals per al desenvolupament competencial i integral adequat de l'alumnat, la qual cosa representa un nou repte que el sistema educatiu ha d'assumir.

- Desenvolupar les competències socioemocionals i dels valors cívics de l'alumnat, el pensament crític i la resolució de conflictes, així com la prevenció, la inclusió i la participació de tota la comunitat educativa.
- Realitzar accions per un planeta saludable.

És necessari desenvolupar propostes per consolidar els nostres trets d'identitat i assolir els nostres objectius, així com per amb això contribuir a la consecució dels objectius de desenvolupament sostenible (ODS) de l'Agenda 2030.

La Programació de Convivència i Benestar concretarà aquestes propostes, facilitant la contribució de tots els departaments didàctics per a la consecució dels nostres objectius en la millora del benestar de la comunitat educativa i fomentar una cultura de pau, contribuint d'aquesta manera a l'assoliment dels ODS. De la mateixa manera hi contribueixen la tutoria entre iguals, el Pla d'Acció Tutorial (PAT) i els Projectes d'Aprenentatge Servei del nostre centre.

2. Estructura i organització

El nostre centre facilita aquesta feina incloent espais que permeten la coordinació dels membres de les diferents comissions, dels tutors i de les tutores i dels responsables de la tutoria entre iguals.

La Comissió de Convivència i Benestar inclou la Comissió de Salut i Medi Ambient i la Comissió de Coeducació. Les reunions d'aquestes comissions són setmanals, fet que permet organitzar i dinamitzar accions conjuntes.

Les reunions de tutors i tutores ens permeten practicar aquelles dinàmiques que introduïm a l'aula, fer seguiment de la programació del Pla d'Acció Tutorial (PAT) i construir equip.

El temps per la coordinació de la tutoria entre iguals és necessari per concretar i organitzar les accions programades.

És fonamental que l'equip directiu faciliti aquests espais per cuidar els professionals que s'ocupen d'aquestes tasques, no afegint-hi una càrrega extra. Aquest fet també afavoreix la cooperació entre docents. Disposar de temps de coordinació i la cooperació fomenta el benestar docent.

3. Accions pel benestar

És difícil classificar aquestes accions en apartats que tinguin sentit i que donin claredat, qualsevol acció dona resposta als diferents objectius, tot es relaciona amb tot. Finalment, té sentit per a nosaltres, dividir les accions en dos grans àmbits que donen resposta a dos objectius principals i que, necessàriament, es

troben estretament relacionats: construcció d'una cultura de pau i salut física, mental i emocional que descrivim a continuació.

3.1. Construcció d'una cultura de pau

Una acció necessària per afavorir el benestar de les persones és la creació d'espais segurs, on tothom senti que en forma part i se senti protegit. Per aconseguir-ho comptem amb:

3.1.1. Pla d'Acció Tutorial. PAT positiu

És necessari invertir temps en les nostres aules per a la cohesió dels grups, el nostre PAT positiu (anomenem el nostre Pla d'Acció Tutorial *positiu* perquè ens basem en la psicologia positiva aplicada a l'educació, treballant en les fortaleses del caràcter) inclou:

- ***Escala de provenció*** (Paco Cascón). Treballar amb l'alumnat amb la finalitat d'arribar a consensos (dinàmiques de presentació, coneixement, confiança, estima i consens).

- ***Cercles de diàleg.*** Escoltar totes les veus és necessari per desenvolupar el pensament crític però, sobretot, per reconèixer a tots i cadascun dels membres del grup.

- ***Fortaleses del caràcter.*** Anomenem el nostre pla d'acció tutorial *positiu* perquè ens basem en la psicologia positiva aplicada a l'educació, treballant en les fortaleses del caràcter. Partim de la realització de l'enquesta VIA per a nens i nenes (Peterson i Seligman) que mesura les 24 fortaleses del caràcter dels infants. Aquesta acció contribueix a la construcció de l'autoconcepte, els dona paraules per a definir-se, les seves fortaleses i les seves febleses. Treballem amb dinàmiques per a desenvolupar aquestes fortaleses en el nostre alumnat (el nostre document de referència és el *Programa Aulas Felices. Psicologia positiva aplicada a la educación*, de Ricardo Arguís, Ricardo Arguís Rey, Ana Pilar Bolsas Valero, Silvia Hernández Paniello, M. del Mar Salvador Monge).

- ***Comunicació afectiva i escolta activa.*** Entrenem la petició afectiva i l'escolta activa. El material de les cartes de necessitats i sentiments i les targetes de la petició afectiva ens ajuden a treballar amb l'alumnat, les podeu trobar a la pàgina de Convivèxit. És important, un cop introduït a l'aula, aprofitar el conflicte com a oportunitat d'aprenentatge, convidant a utilitzar les estratègies apreses per a una resolució pacífica dels conflictes.

Aquestes accions ens permeten construir comunitat i sentiment de pertinença i millorar la competència socioemocional.

3.1.2. Equips d'ajuda

Aquesta acció es desenvolupa a primer d'ESO. Els equips d'ajuda estan formats per quatre persones de cada classe triades pels companys i companyes. La seva finalitat és acompanyar alumnat nouvingut, companys i companyes que no es troben bé emocionalment... Tenen una estreta relació amb la tutora o el tutor.

Des de la Comissió de Convivència es forma aquest alumnat perquè puguin contribuir en el benestar dels companys i les companyes del grup.

3.1.3. Alumnat cibermentor

Es tracta d'alumnat que cursa tercer i quart d'ESO. També és la Comissió de Convivència que s'ocupa de la seva formació i la seva finalitat és informar els grups del bon ús de les xarxes socials i prevenir el ciberassetjament. Són l'alumnat de referència al qual poden acudir en el cas de trobar-se en algun problema en les xarxes.

3.1.4. Mediació

Alumnat i professorat mediador que acompanyen a persones en conflicte perquè aconsegueixin resoldre'l de manera positiva i pacífica

3.2. Salut física, emocional i mental

Les propostes per a la promoció de la salut s'inclouen en la programació de la Comissió de Salut i Medi Ambient i en les diferents programacions didàctiques. Les accions per la salut i pel medi es troben estretament relacionades.

La promoció de l'activitat física per a la millora de la salut de les persones és un dels objectius que ens marquem en el nostre centre. Durant aquest curs 2023-2024 s'han programat accions trimestrals, el primer trimestre es va llençar el repte «30 minuts al dia» a tota la comunitat educativa mitjançant una aplicació esportiva. El repte tenia una durada de 21 dies. Al segon trimestre es va organitzar una sortida de senderisme per al personal docent i no docent.

Pel que fa a l'alumnat, es duen a terme activitats d'activitat física a la natura (amb doble finalitat, promoció de la salut i coneixement i estima de la nostra illa), en aquest sentit contribueixen les assignatures d'educació física i biologia, el projecte «Descobrint camins», la tutoria i la Comissió de Salut i Medi Ambient. Aquestes accions, en el cas de primer d'ESO, es desenvolupen amb la metodologia aprenentatge servei (ApS), servei que es concreta en accions de recollida de plàstics a les platges, accions de *plogging* en l'entorn més proper i en la redacció d'una proposta per la cura del nostre entorn natural, una vegada detectats els problemes, que s'eleva a les institucions pertinents (Consell Insular o Ajuntament d'Eivissa).

Per a la consecució d'aquests objectius, aprofitem les activitats promogudes per Xarxa Forestal i l'Institut Balear de Natura (IBANAT, GOIB) i col·laborem amb associacions com Ibiza preservation i Plàstics zero a Eivissa.

També s'ha promogut un projecte d'ApS des de l'àrea d'educació física i tutories que combina activitat física, natura i prosocialitat, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Santa Eulària i l'Associació Creix (que treballa per un envelliment actiu i saludable), que, sota el títol «Ens movem amb la gent gran», ens ha permès conèixer, valorar i acompanyar la gent gran del poble de Puig d'en Valls, proper al nostre centre.

A l'espai exterior, hem dissenyat un circuit d'activació de 330 metres on l'alumnat pot accedir per córrer o caminar quan necessita activar-se utilitzant l'exercici físic per afavorir la seva atenció o concentració, tal com ha demostrat la neurociència.

Si el que necessita l'alumnat és una estona a l'aire lliure per recuperar la calma, tenim en construcció dos circuits petits de caminada conscient (en forma de serp i caragol) i el racó de ioga a l'exterior on trobarà làmines amb la imatge de cada postura i els beneficis que li pot oferir. El moviment conscient afavoreix la calma i la concentració.

També realitzem altres accions que ens ajuden a gestionar l'estrès, les emocions i que promouen la salut emocional i mental de manera més específica: aula de la calma, projecte de mindfulness per a la gestió emocional i intervenció en capital psicològic.

3.2.1. Aula de la calma

Al nostre centre som conscients de la necessitat d'oferir al nostre alumnat en particular, i a la comunitat educativa en general, un espai que els permeti adquirir recursos per a manejar l'estrès i l'ansietat, per a recuperar la calma i, amb aquesta finalitat, es va dissenyar i posar en funcionament l'aula de la calma. Aquest és un espai que ens permet cuidar-nos, un espai de silenci.

El bon tracte, la cohesió de grup i les metodologies centrades en l'aprenent en les quals l'aprenentatge es mobilitza per a contribuir en la millora de la nostra societat (aprenentatge servei), així com els serveis a la comunitat, també contribuiran a aquesta millora.

L'educació socioemocional a les aules serà necessària per a construir unes relacions positives que ens aporten connexió i benestar. De la mateixa manera, els equips d'ajuda, la tutoria entre iguals, la mediació en els conflictes i la cibermentoria contribuiran a aquest benestar col·lectiu i individual.

En aquest context, oferir un espai en el nostre centre on cultivar la serenitat, la calma, la regulació emocional o afavorir la introspecció pot ser una eina més amb

la qual pot comptar la comunitat educativa per a la construcció d'una cultura de pau i de cura a l'IES.

Aquesta aula també pretén cuidar el professorat i el personal no docent. Hi podem accedir en algun moment per a regular-nos, recuperar energia, cuidar-nos amb amabilitat, dedicar-nos una estona de calma. Proposem un espai on estar en pau, amb serenitat i connectat amb un mateix. La característica més destacada d'aquest espai: és un espai per a estar i ser en silenci.

Recursos:

- Àudios d'atenció plena i compassió.
- Llista de música i remors per a facilitar la calma.
- Mandales per a acolorir.
- Objectes per a manipular o mirar.
- Diari «Coneix-te».
- Contes.
- Estores per a tombar-se o seure sense fer res.
- Mesurador emocional RULER (*Permiso para sentir*. Bracket, M.).

Es pot romandre a l'aula tot el temps que es necessiti, però pensem que poden ser suficients uns quinze minuts per a recuperar l'equilibri, descansar de les remors o suavitzar les emocions intenses. En aquest espai acompanya, en silenci, un professor o una professora.

Per a poder valorar si aquest espai compleix amb els objectius que cerquem, utilitzem una taula d'enregistrament amb el nom i curs de l'usuari, l'emoció amb la qual arriba a l'aula (disposem del mesurador emocional RULER per a ajudar a la identificació de l'emoció) i també amb l'emoció que marxa, el temps que ha utilitzat (amb aquesta finalitat disposem de rellotges de sorra de diferent durada) i el recurs que han fet servir.

Comptem amb un Classroom «Aula de la Calma» on compartim tots els recursos perquè els tinguin disponibles per a compartir amb les famílies i per a incorporar aquestes estratègies de regulació a la seva vida quotidiana.

3.2.2. Mindfulness per a la gestió emocional

Es tracta d'un projecte d'aprenentatge servei trimestral adreçat a l'alumnat de primer d'ESO. La metodologia és teoricopràctica. En la part teòrica adquireixen coneixements sobre què és i què no és mindfulness, què són i com funcionen les emocions, les parts del cervell i la seva funció, així com el funcionament del sistema nerviós (simpàtic i parasimpàtic); en la part pràctica experimenten amb les diferents pràctiques de mindfulness (atenció a la respiració, als sons, al cos, a les emocions, als pensaments) i de bondat amorosa i compassió (contribuint, des d'aquestes pràctiques, al desenvolupament de l'empatia i d'actituds prosocials).

En finalitzar el projecte l'alumnat ofereix un servei a la comunitat per a la gestió emocional basada en el mindfulness compartint les estratègies i coneixements que han adquirit amb l'entorn proper: escoles, famílies, docents, altres grups del nostre centre. També tenen la possibilitat de contribuir al projecte de pòdcast educatiu enregistrant la seva proposta a la ràdio del centre.

Serà necessari transcendir el projecte i anar introduint aquestes pràctiques d'atenció plena a les aules per a afavorir l'atenció i la concentració i afavorir el benestar a tots els nivells educatius. Per això, és necessària la formació del professorat de la qual parlarem més endavant.

El projecte de mindfulness, no és l'únic projecte a primer d'ESO que contribueix a la millora del benestar. La resta de projectes també ho fan: hort, descobrint camins, teatre...

3.2.3. Intervenció en capital psicològic (autoeficàcia, optimisme, esperança i resiliència)

Aquesta acció es pot realitzar en grups especialment afectats per nivells molt baixos d'optimisme i esperança i per una percepció baixa de l'autoeficàcia (Luthans et al., 2003). També hem de dir que, avançant amb les propostes de benestar, incloent-hi metodologia, gestió d'aula i avaluació, aquestes intervencions seran innecessàries.

Aquesta intervenció es basa en la pràctica de mindfulness, en la detecció de creences limitants i en dinàmiques per rebaixar-les, treball en les fortaleses individuals i del grup i dinàmiques per treballar l'autoconcepte.

Després d'una intervenció en un grup de segon d'ESO, actuant sobretot en la percepció d'autoeficàcia, vàrem observar un canvi motivacional i emocional en tot l'alumnat que va repercutir en una millora significativa dels resultats acadèmics. Mentre en la primera avaluació un 35 % de l'alumnat aprovava entre 8 i 10 assignatures, en l'avaluació final (postintervenció) aquest percentatge va augmentar fins al 57,9 %. De la mateixa manera varen millorar els resultats en el grup que aprovaven 4 o menys assignatures, sent un 35 % en la primera avaluació i disminuint aquest percentatge al 26,3 % a l'avaluació final. És a dir, un 41 % de l'alumnat va millorar els resultats acadèmics després de la intervenció.

4. Formació permanent

Per a poder desenvolupar totes les accions que proposem de manera eficaç i sostenible és imprescindible la formació permanent del professorat i tallers adreçats a la comunitat educativa.

Al curs 2022-2023 vàrem iniciar una formació intercentres, amb les escoles adscrites. Ens vàrem plantejar un itinerari formatiu de tres cursos per a donar resposta a les necessitats dels nostres centres quant a benestar i seguir unes línies estratègiques comunes.

- Curs 2022-2023: Educació emocional
- Curs 2023-2024: Pràctiques restauratives
- Curs 2024-2025: Mindfulness per al benestar

Amb la mateixa finalitat, des del curs 2022-2023, el nostre centre ofereix a la comunitat educativa tres tallers trimestrals relacionats amb el benestar:

- Primer trimestre: Mindfulness per al benestar. Els nostres referents són Nazaret Castellanos, Kristin Kneff, Thich Nath Hahn, Javier Garcia Campayo i Vicente Simón.
- Segon trimestre: Educació emocional. Ens basem en el model pentagonal de competències emocionals (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra i Pérez, 2007): consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències per a la vida i benestar.
- Tercer trimestre: Comunicació amorosa. Els nostres referents són *Educar en llenguatge positiu*, de Luis Castellanos, i *Comunicació no violenta*, de Marshall B. Rosenberg, Ph. D.

Específicament per al personal docent, compartim un taller sobre actituds docents: empatia, amor, consideració positiva incondicional i agilitat; amb la finalitat de cultivar un major benestar a les aules, tant per al docent com per a l'alumnat.

I, en el context de les activitats palanca del PROA+, s'ofereix a les famílies un taller d'alimentació saludable que tanta relació té amb el benestar i les emocions.

5. Propostes de futur

Si bé és cert que la majoria de les accions que actualment es desenvolupen al centre es fan al nivell de 1r ESO, ateses les seves característiques, entre les quals destaquen la necessitat d'integrar i facilitar l'adaptació de l'alumnat nouvingut, la cohesió i treball en equip del conjunt de tutors i tutores del nivell i la implicació dels equips docents, entre altres, és necessari que les actuacions tinguin una continuació als nivells superiors i també als grups de formació professional, no només bàsica sinó també mitjana i superior, per continuar treballant en la millora del benestar de les persones que formen la comunitat educativa de l'IES Isidor Macabich, «avançant així cap a una veritable educació integral i inclusiva».

La nostra intenció és continuar amb la consolidació de tot allò que estem desenvolupant, continuar amb la nostra formació i obrir espais on puguem compartir experiències d'èxit per a la promoció del benestar al nostre centre.

També volem continuar introduint accions que puguin sumar de manera natural al que ja fem i, en aquest sentit, en el que estem treballant en aquests moments (mentre escrivim aquest article) és en un projecte de renaturalització dels espais. Amb aquesta finalitat, des de la Comissió de Salut i Medi Ambient hem contactat amb experts que ens dissenyaran un projecte per renaturalitzar el nostre espai, però no ho faran sols. Amb la col·laboració de tutores i tutors, s'ha promogut la creació de la figura d'agent ecoambiental d'aula. Cada grup té dos agents, això ens permet oferir a l'alumnat la possibilitat de ser part activa de les decisions i canvis que s'estan produint al nostre centre. Aquests agents ja han recollit les propostes dels seus companys i companyes i treballaran amb les arquitectes perquè incloguin les seves necessitats. Amb la mateixa finalitat s'han recollit les necessitats dels diferents departaments didàctics i del personal no docent.

Pensem que aquest projecte pot ser una oportunitat més per al benestar, no només pel que ens oferirà, sinó perquè pot esdevenir un projecte de centre, de tothom, que ens permeti desenvolupar situacions d'aprenentatge ecosocials, fet que s'alinea perfectament amb els nostres trets d'identitat.

Els projectes compartits repercuteixen positivament en el benestar docent i, per tant, en l'alumnat.

Referències

Arguís Rey, R. et al. (2010). *Programa "Aulas felices". Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Disponible en https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf

Bueno i Torrens (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Ciarrochi, J.; Hayes, L. i Bailey, A. (2018). *Sal de tu mente y entra en tu vida*. Desclée De Brouwer

G. Fernández-Abascal (coord.) (2019). *Emociones positivas*. Pirámide.

García Campayo, J. et al. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.

García-Campayo, J.; Cebolla i Martí, A. i Demarzo, M. (coord.) (2016). *La ciencia de la compasión. Más allá del mindfulness*. Editorial Alianza.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness en la vida cotidiana*. Editorial Paidós.

Luthans, Youssef i Avolio (2007). *Psychological capital. Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press

McKenzie, S. (2017). *Heartfulness más allá del mindfulness*. Editorial Sirena de los vientos.

Nhat Hanh, T. (2016). *Felicidad*. Editorial Kairós SA

Rechtschaffen, D. (2017). *Educación Mindfulness*. Gaia ediciones.

Salanova, M.; Llorens, S. i Martínez, I. (2019). *Organizaciones Saludables. Una mirada desde la psicología positiva*. Editorial Aranzadi.

Seligman, M. (2020). *La auténtica felicidad*. Editorial B de Bolsillo.

Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral*. Editorial Alba.

Increment dels problemes de comportament a les aules. Fem zoom des de l'equip d'alteracions del comportament de les Illes Balears

Gemma Llopis Domingo

Resum

Aquest treball presenta l'Equip d'Alteracions del Comportament de les Illes Balears (EAC) que fa incursions dins de les aules de gran part de centres educatius de les Illes Balears en totes les etapes obligatòries, en centres públics i concertats, des dels seus inicis, el 2013, fins a l'actualitat. La intenció és exposar quina és la nostra pretensió com a equip i també com ens adaptem a cada centre per oferir els ajusts necessaris que ens anem trobant, a més d'aprofitar l'ocasió per destacar amb orgull i admiració els docents anònims que, dia a dia, treuen endavant situacions molt difícils gràcies al treball en equip, a la confiança en l'EAC, però sobretot gràcies a la vocació mostrada que de cap altra manera seria possible.

Resumen

Este trabajo presenta el Equip de Alteración del Comportamiento de las islas Baleares (EAC) que realiza incursiones dentro de las aulas en gran parte de centros educativos de la Islas Baleares en todas las etapas obligatorias, en centros públicos y concertados, desde sus inicios en el año 2013 hasta la actualidad; con la intención tanto de exponer cuál es nuestra pretensión como equipo como de cómo vamos adaptándonos a cada centro para ofrecer los ajustes necesarios que vayamos encontrándonos, como también aprovechar la ocasión para destacar con orgullo y admiración a los docentes anónimos que día a día salen airosos de situaciones muy difíciles gracias al trabajo en equipo, a la confianza depositada en EAC pero sobre todo por la vocación mostrada que de otro modo sería inviable.

Introducció

«No treballem perquè un alumne es porte bé, treballem perquè un alumne estigui bé.»

«Quan finalment entenem que el comportament d'una persona té més a veure amb la seva lluita interna que amb tu, ho has entès tot.»

Aquestes dues premisses les prenem com el nostre far, i quan les circumstàncies es posen enrevessades hi recorrem per repensar, reiniciar i endreçar el timó i dur el vaixell a bon port.

Tots els centres educatius tenen en l'actualitat algun projecte, taller, racó, formacions dedicat a l'educació emocional, com el CEIP Balansat explicat a l'*Anuari* de la UIB del curs passat, en què se cita «que es tracta de promoure hàbits i actituds compartits per tota la comunitat educativa per tal que esde-

vingui una comunitat de persones sanes equilibrades emocionalment aconseguint un clima de convivència òptim on tothom se senti membre destacat al centre».

Però, i què fem quan, tot i així, no basta?

Qui Som I Quina És La Nostra Dedicació

Primer em presentaré. Soc Gemma Llopis i coordino l'Equip d'Alteracions del Comportament (EAC) de les Illes Balears des de fa cinc cursos, tot i que en fa vuit que hi soc. És un equip format per professionals de l'àmbit educatiu del Servei d'Inclusió per a la Comunitat Educativa (l'antic SAD) de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears, està compost per perfils de pedagogia, psicologia, psicopedagogia i mestres d'educació especial.

L'EAC es va crear el curs 2013-2014 amb tres professionals al cap que atenien les illes des de Mallorca, amb Esperança Mulet com a directora fins a 2017-2018, que juntament amb Maria Àngels Vaquer varen crear les bases i directrius sobre les quals es sustenten encara les nostres actuacions, que s'han anat adaptant inexorablement a les noves etapes dels temps actuals, inclòs el temps de pandèmia i circumstàncies de cada centre; l'any 2016-2017 davant l'increment de demandes a l'EAC, es va ampliar a Eivissa amb dues professionals, una de les quals soc jo, i a Menorca amb una professional. Actualment, som dotze membres repartits per les illes de Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera.

Han passat molts de professionals per l'equip, fins a la creació de places orgàniques que promourà l'estabilització desitjada que, per una banda, ha endarrerit l'avanç en formació interna i obtenir la desitjada especialització, amb el que suposa de cohesió d'equip, consens de tasques, protocols, etc.; però, per altra banda, s'ha nodrit de l'ímpetu i il·lusió de la majoria de membres que han arribat, a qui des d'aquí aprofito per agrair la professionalitat demostrada de treball en equip malgrat la insularitat.

A la nostra feina del dia a dia trobem a faltar les converses de passadís, les mirades de complicitat entre companys, el cafè compartit, l'abraçada reconfortant en un dia feixuc, emprem la tecnologia per contactar-nos i ens comprometem desinteressadament a fer trobades presencials en les diferents illes on aprofitem per tenir formació específica.

Atenem dos centres educatius cada dia i tenim la tasca de coordinació interinsular que es realitza en línia durant un cop a la setmana amb l'objectiu de dur a terme anàlisi de casos, formació, etc., i donar coherència a la tasca per part de les professionals que romanem estables any rere any, fins a l'actualitat.

La societat canviant: el camí recorregut

L'Equip d'Alteració del Comportament (EAC) es va crear per donar resposta a la necessitat de tota la comunitat educativa d'atendre els alumnes amb alteracions en el seu comportament i, alhora, acompanyar i assessorar els diferents equips de professionals (equips de suport, equips educatius, EOEP, orientadors de centre, departaments d'orientació, EOSA...) que treballen des dels centres amb l'alumnat esmentat.

Els trastorns de conducta de l'alumnat presenten una clara heterogeneïtat quant a l'etiologia i manifestacions. Així mateix cal destacar la seva repercussió tant en l'entorn social (família i escola) com en l'infant que el pateix.

L'objectiu principal del Servei d'Atenció a la Diversitat i ara Servei d'Inclusió per a la Comunitat Educativa és oferir un equip de caire específic que promogui i contribueixi a la millora de l'atenció d'aquest alumnat a tota la comunitat educativa de les Illes Balears.

Els destinataris del servei era (i actualment, en part) l'alumnat escolaritzat al segon cicle d'educació infantil (3-6 anys) i alumnes escolaritzats a l'ensenyament bàsic (6-16 anys) als centres escolars de les Illes Balears sostinguts amb fons públics.

Es prioritzen els alumnes escolaritzats a l'ensenyament obligatori (educació primària i educació secundària), encara que també es poden fer demandes per a educació infantil per tal de fer un treball de caire preventiu. En tot cas, la intervenció es dirigirà a infants i joves que tinguin diagnòstic per IBSMIA/USMIJ i que presentin les situacions següents:

- Dificultats d'adaptació al sistema organitzatiu del centre, que manifestin conductes d'oposició reiterades.
- Dificultats de relació interpersonal amb companys i companyes i professionals del centre, com a conseqüència d'actituds inadaptades.
- Dèficits d'autoregulació que donin lloc a conductes disruptives.

L'etapa escolar és un període crucial en el desenvolupament dels nens, on es presenten diverses alteracions de comportament que poden afectar el seu rendiment acadèmic i el seu benestar emocional. A les Illes Balears, igual que en altres llocs, els professors enfronten el desafiament de bregar amb conductes disruptives a l'aula. És fonamental comprendre aquestes alteracions i comptar amb estratègies efectives per a prevenir-les i abordar-les adequadament.

Les alteracions de comportament en nens en edat escolar poden manifestar-se de diverses formes, incloent-hi la falta d'atenció, la hiperactivitat, la impulsivitat, l'agressivitat, entre altres. Aquestes conductes poden interferir amb l'aprenentatge del nen i crear un ambient de distracció a l'aula, afectant també els seus companys i el mateix docent.

Factors que contribueixen a les conductes disruptives

*Factors personals***.** Alguns nens poden tenir predisposició genètica a unes certes condicions com el trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (*TDAH) o trastorns de l'espectre autista (*TEA), que poden influir en el seu comportament a l'aula.

*Factors familiars***.** L'entorn familiar juga un paper crucial en el desenvolupament del nen. Experiències traumàtiques, falta de límits clars o models de comportament inadequats en la llar poden contribuir a conductes disruptives en l'àmbit escolar.

Factors socials. La interacció amb companys, la pressió per pertànyer a un grup, l'assetjament escolar o la falta d'habilitats socials poden influir en el comportament del nen a l'aula.

Factors del mateix entorn escolar. Manca de formació específica referent al cas, baixa freqüència en les coordinacions pels horaris encotillats, diversitat de punts de partida sobre l'abordatge de la situació, en la concepció del cas.

Les conductes de l'alumnat que poden ser susceptibles d'intervenció són, fonamentalment, les que presenta l'alumnat següent:

- Mostra respostes que informen d'una dificultat d'adaptació al sistema organitzatiu del centre i no participa en les situacions educatives amb un comportament compatible amb aquestes.

- A conseqüència de les dificultats de comportament té manca d'hàbits de feina, no estableix vincles amb la tasca d'acord amb les seves capacitats o amb el nivell ordinari del seu grup de referència.

- Presenta dificultats de connexió amb la matèria, amb el professorat o amb altres circumstàncies pròpies de l'aprenentatge, té un dèficit autoregulatiu generant, en conseqüència, conductes disruptives.

- Exposa maneres poc adients amb l'autoritat i les normes de convivència establertes al centre.

- Presenta dificultats de relació interpersonal amb els companys i/o amb els professionals del centre i genera situacions socialment disfuncionals a l'aula o en altres espais del centre educatiu.

Les alteracions conductuals suposen un estrès important per a les famílies i són un factor de risc per al desenvolupament normatiu d'infants i joves.

Hi ha diferents moments evolutius —cap als 2-3 anys i a l'adolescència— que es caracteritzen per la presència de conductes de desafiament i desobediència.

A vegades, la severitat de les alteracions del comportament, la freqüència i la intensitat de les conductes pertorbadores fan que la gestió d'aquests infants i joves sigui realment difícil. Posen a prova la capacitat parental de la família i requereixen una intervenció especialitzada que assessori i guiï pares i mares en la intervenció educativa. Paral·lelament, cal ajudar els fills i filles a autocontrolar-se, gestionar les emocions i millorar la conducta, i activar el propi *regulador intern* és l'objectiu desitjat.

Sovint, aquests infants i adolescents són titllats de mal educats i les famílies pateixen la incomprensió de l'entorn. Els estudis i la recerca constaten que hi ha trastorns conductuals que no depenen només del sentit comú a l'hora d'educar. En canvi, es relacionen amb temperaments difícils de manejar que es presenten en forma de trastorn negativista desafiant (TND) o trastorns de conducta (TGC), en els quals és imprescindible una intervenció primerenca que dificulti la progressió cap a conductes delictives, consums de tòxics problemàtics o trastorns de personalitat antisocial.

Les alteracions greus de la conducta a l'escola constitueixen un repte global: educatiu, social i sanitari. El nombre creixent d'alumnes amb aquesta problemàtica planteja una sèrie de qüestions sobre la missió educativa d'avui dia i la visió dels models vigents o dels referents assistencials. L'actuació docent té una importància vital en els primers anys de vida, etapa en què caldrà considerar els factors de risc i fomentar factors protectors per promoure una evolució i desenvolupament conductuals positius.

Som conscients del patiment i angoixa dels infants i adolescents que viuen i conviuen amb aquest malestar i volem sensibilitzar els docents en aquesta via, i començarem a generar les condicions pedagògiques i socials necessàries per acompanyar-los dins d'una xarxa de col·laboració.

És per això que les nostres intervencions van dirigides a dotar els centres d'espais de reflexió amb reunions de sensibilització als claustres cap als trastorns de la conducta, per dissenyar amb els docents les estratègies necessàries per evitar desajusts en el comportament, detecció dels senyals d'alarma i amb l'objectiu d'anar creant entorns de seguretat viscuts pel nin, els companys, els docents i les famílies.

El modelatge dins de l'aula com a estratègia d'acompanyament i aplicació de les estratègies proposades és la nostra proposta.

Quines són les nostres fonts de coneixement?

Quan un alumne arriba al nostre equip, és un alumne que ja ha estat molt treballat i és un cas en què s'han invertit molts d'esforços.

En la majoria de les situacions ens trobem amb un tutor frustrat, un equip docent dividit, famílies del grup classe en contra, queixes a la direcció escolar o inspecció educativa; i som conscients que la feina no és només amb l'alumne amb conductes desajustades, i que la lògica de la solució ha de ser un treball sistèmic coordinat, que ha de passar, en primer lloc, per calmar el nivell d'ansietat de l'entorn.

Són situacions que poden arribar a desestabilitzar un grup classe, un cicle o tota una comunitat educativa, per tant, cada cas és únic i demana una intervenció dissenyada en exclusiva per a cadascun, atès el tarannà del centre, les característiques del grup classe i les necessitats del nin o la nina.

Ens podem trobar un grup-classe que per por consent accions injustes creades, o imiten certes conductes com a mesura de supervivència; podem trobar grup classe reactiu a les injustícies que viuen, on apareixen conflictes cada dia; o podem trobar grups on es donen les dues casuístiques. L'estudi del cas obrirà línies d'actuació concretes.

En tots els casos s'analitzen els àmbits d'actuació per abordar de manera simultània i fer, en primer lloc, l'anàlisi de les mesures ja preses pel centre, per determinar si amb certs ajusts és suficient o cal engegar un altre tipus de mesures més específiques.

Cal destacar en arribar a aquest punt de l'article que a les aules de les Illes Balears tenim *docents altament qualificats* amb una vocació que els floreix i que es fan pràctiques altament creatives que ben bé mereixerien un guardó a l'eficiència, a la constància, a la creativitat, a la vocació envers l'alumnat amb problemes de comportament que tenen a les seves aules, i que gràcies a la seva gestió i professionalitat.

Per dur a terme aquesta comanda bevem de fonts formatives ben diverses i entenem que complementàries, sempre triades des d'una mirada humanista que aborda la situació de manera sistèmica i ens orientem en tècniques que es basen en la psicologia basada en la modificació de la conducta, passant per psicologia basada en la teràpia breu estratègica (TBE), teràpies psicològiques de tercera generació, basades en l'autoconeixement per activar el propi regulador intern, també en estudis actuals basats en la neurociència, que ens explica entre altres aspectes que el cervell té tres tipus de necessitats: biològiques, psicològiques i socials.

- *Necessitat biològica.* El cos crea un regulador homeostàtic des que naixem i el cervell es regula tot sol i cobreix les quatre necessitats bàsiques: alimentació, descans, reproducció i seguretat; totes les necessitats relacionades amb la supervivència pròpia i de l'espècie estan cobertes.

Les necessitats següents tenen unes necessitats que neixen verges:

- *Necessitat psicològica.* Fa referència a com tu et relaciones amb el món.

- *Necessitat social.* Fa referència a com el món es relaciona amb tu.

I sorgeix la pregunta. On està enfocada la societat, a treballar la part psicològica o la social? Evidentment amb la part social, de com el món es relaciona amb tu per a procurar que siguem «formiguetes» —permeteu-me l'expressió—, però ningú ens ensenya com relacionar-nos amb el món, la part psicològica. Aquesta és la necessitat més feble de l'ésser humà i d'on neixen les carències de les quals s'alimenten els conflictes que vivim i veiem dia a dia en els centres educatius.

L'educació s'ha enfocat a ensenyar als infants coneixements basats en el currículum des de diferents enfocaments metodològics que han anat adaptant-se a les circumstàncies històriques que s'han centrat a millorar la manera de fer arribar el coneixement amb millor o pitjor encert i s'ha tractat la part psicològica com a «currículum ocult», que s'havia de posar seny, i s'han donat algunes aproximacions a quines actituds docents serien més favorables per a un bon clima d'aula, per exemple, i així millorar l'aprenentatge. Penso que la necessitat psicològica a les escoles, el benestar d'un alumne, no pot dependre del docent que «et toque» aquell any.

Fa relativament poc que apareixen estudis, formacions, tallers, etc. per aproximar-se a la part psicològica del cervell del qual aprèn i l'interès a donar visibilitat a les malalties mentals dels adults i dels infants; apareixen molts debats als claustres, sobretot a l'etapa d'educació secundària, de si ha de ser o no ha de ser competència del professorat assumir aquest rol.

Mentrestant creix el nombre d'alumnes amb dificultat greu de regulació emocional que obligatòriament ha de venir a l'escola i destaquem que el suïcidi és la segona causa de mort a les Balears en joves de fins a divuit anys.

Segons les dades de l'Organització Mundial de la Salut, cada any se suïciden prop d'1 milió de persones al món, fet que suposa 3.000 morts al dia i una mort cada 40 segons. A Espanya és la primera causa de mort externa entre les persones de 15 a 29 anys i a les Illes Balears la segona fins als 18 anys.

Així mateix, entre els menors d'edat, els casos d'ideació suïcida s'han multiplicat per 6 i els d'autolesió per 14, i per cada suïcidi hi ha 20 casos de temptativa, amb les conseqüències en l'entorn escolar que produeixen.

Podem estimar, i en general, que al voltant d'un 80 % de l'alumnat del centre es comporta bé i un 20 % de l'alumnat té necessitat de tenir recordatoris o fer ajustaments, flexibilitzacions en les mesures ordinàries. Podem dividir aquest 20 % en dos grups:

- Al voltant d'un 15 % necessiten l'ajustament de les mesures ordinàries.
- L'altre 5 % de l'alumnat és a qui necessitem aplicar mesures de caire extraordinari.

Fer-nos conscients que no som terapeutes fa minvar la càrrega emocional dels docents, però s'han d'articular les coordinacions pertinents que activen els treballs en xarxa per donar suport a l'evolució del cas.

Solc fer la comparança que a l'EAC treballem a l'UCI de l'educació, l'estabilització del protagonista és la prioritat i mentrestant procurem un entorn de seguretat favorable per a la nova inclusió en l'entorn natural de l'alumne, com és la seva aula amb els companys i companyes. Treballar a l'UCI implica un alt nivell d'especialització i coordinació.

A l'EAC posem l'accent en el treball sobre tres nivells de prevenció (basada en la piràmide Fox i Cols, 2003): prevenció primària, prevenció secundària i prevenció terciària.

Prevenció primària. En la base de la piràmide se centra a establir relacions socials positives i crear entorns que recolzen.

Prevenció secundària. En el següent graó de la piràmide, ensenyar habilitats necessàries per conèixer els límits honestos assolits per conviure i reconèixer-se, acceptar-se a un mateix i als altres.

Prevenció terciària. Intervenció individual, en què caldrà un disseny exclusiu per dotar l'alumne i l'entorn de les eines necessàries per a conviure dignament i lluny de l'estigmatització.

Actualment, estem posant en marxa moltes de les estratègies en diferents aules que poden tenir èxit o no depenent, entre altres factors, de les polítiques de cada centre, com molt bé citen a l'article de l'*Anuari de l'Educació* de la UIB del curs passat Mònica Salom i Inés Carrasco referit al programa de millora i transformació, on es brinda l'oportunitat de ser acompanyat. És hora de fer un plantejament cap a la renovació d'enfocaments educatius en els quals, des del meu punt de vista, cada vegada són més evidents les necessitats de formació en bases psicològiques i emocionals per conviure en els centres docents.

Propostes i conclusió

Parar i pensar en tot allò que és important i focalitzar-se en el més urgent i comú: que la convivència i el benestar emocionals són actualment el «cavall de batalla».

Apostar per polítiques escolars preventives impulsant:

A nivell de centre

- Plans de convivència actualitzats, efectius, enfocats en la prevenció, centrats en l'autoconeixement i dirigits a alumnat, professorat i famílies, que in-

cloguin protocols preventius, per exemple en el cas que ens ocupa d'alumnes altament disruptius, protocol d'acollida després d'una expulsió llarga.

- Optimitzar els treballs en xarxa, de manera conjunta entre l'àrea d'educació, l'àrea social i sanitat.

- Acords de centre en abordatge de la gestió d'aula. Per exemple, acords relacionats amb com establir els límits.
  - Crear un clima càlid, exercint un lideratge afectiu.
  - Establir-los les primeres setmanes i mantindre'ls.
  - Estar atents als temptejos i indicis.
  - Vèncer resistències inicials.
  - Evitar imposicions dels alumnes.
  - Regular les rutines (entrada puntual, no treure el material...).
  - Consolidar hàbits positius: puntualitat, atenció.
  - Normes complides per tots els alumnes i professors.
  - Evitar la relaxació del compliment de les normes.
  - Cuidar els moments estratègics d'inici i final.

A nivell d'aula

- Abordatge d'un pla d'educació emocional. Impulsant la Unitat 0 les primeres setmanes de setembre per invertir en clima d'aula, treball de cohesió de grup, que tothom tingui el seu lloc reconegut, impulsant les fortaleses individuals i creant un entorn de seguretat sentida per a cada nin.

- Crear entorns que impulsin no només la restauració del conflicte, sinó la prevenció, procurant un entorn enfocat en l'amabilitat que realment és el modelatge que necessiten els alumnes, per exemple creant diaris d'agraïment, racons de l'amistat, tallers de l'amabilitat, posant l'accent i promocionant aquells comportaments que sí que es donen a l'aula diàriament, però que els conflictes acaben tapant i ofeguen. Donem visibilitat a aquelles actituds favorables pel bon clima d'aula, que els mateixos alumnes ja fan.

- Som els docents responsables de fer veure als nostres alumnes la part amable de l'ésser humà, per poder compensar de vegades tanta duresa, i és el lloc on poden veure's models assertius, amables, que poden inspirar.

A nivell de l'alumne individual

- Que l'alumnat tingui la seguretat de poder tenir la confiança necessària per demanar ajuda. Alguns alumnes venen a l'escola a descansar de les seves realitats.

- Que l'alumne tingui les eines per reconèixer-se i conèixer les necessitats pròpies i les dels altres; per exemple impulsant les tutories individuals en

què l'objectiu sigui rebre la guia necessària per optimitzar les seves fortaleses, i reforçar l'autoconcepte.

- Ajudar a minvar o fer desaparèixer l'estigmatització dels alumnes que no han trobat la manera correcta de demanar ajuda, aquells del 5 % que citàvem abans.

- No quedar-se en la correcció del que no s'ha de fer, aplicant càstigs o conseqüències, sinó mostrar el modelatge correcte, i entrenar-lo. És ètic.

I com a tancament empraré un aforisme de Joan Fuster «Totes les meves paraules són provisionals, i que conste que no ho dic amb orgull». Entenent que hem d'avançar amb la mirada posada en un canvi intens, fins i tot diria que de paradigma, perquè tal com estem no és del tot eficient i no respon a les necessitats de la societat actual. Mentrestant seguirem ajuntant mirades cap al focus que he citat a l'inici de l'article, «Treballar perquè un alumne estigui bé i no només es porti bé».

Referències

Anuari de l'Educació (2023). Universitat de les Illes Balears.

Armas Castro, M. (2011). *Prevención e intervención ante los problemas de conducta, Estrategias para centros educativos y familias*. Ed. WK España.

Delahooke, M. (2021). *Más allá de la conducta. Cómo usar la neurociencia y la compasión para entender y solucionar las dificultades conductuales de los niños*. Ed. Oberon.

Fiorenza A.; Nardone G. (2008). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y "problem-solving" para los problemas escolares*. Ed. Herder.

Levine, P.A.i Kline, M. (2016). *El trauma visto por los niño*s. Editorial Eleftheria.

Martinez de Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina*. Ed. El Hilo ediciones.

Siegel, D. J. i Payne, T. (2015). *El cervell del nin. 12 estratègies revolucionàries per cultivar la ment del teu fill.* Ed. Viena Edicions.

Impulsar l'ús del català a l'escola: de l'acció individual a la tasca col·lectiva

Xisca Castell Orell
Isabel Crespí Riutort

Resum

L'objectiu d'aquest treball és presentar un conjunt de propostes per impulsar l'ús del català entre els infants i joves de les Illes Balears. Per a fer-ho, s'ofereix primer una revisió de les darreres dades sobre l'ús social de la llengua catalana en els centres educatius i s'identifiquen alguns dels factors que condicionen les tries lingüístiques dels alumnes, cosa que permet plantejar propostes basades en l'evidència empírica.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar un conjunto de propuestas para impulsar el uso del catalán entre los niños y jóvenes de las Islas Baleares. Para ello, se ofrece primero una revisión de los últimos datos sobre el uso social de la lengua catalana en los centros educativos y se identifican algunos de los factores que condicionan las elecciones lingüísticas de los alumnos, lo que permite plantear propuestas basadas en la evidencia empírica.

Introducció

Diversos estudis recents de sociolingüística assenyalen que el català es troba en una clara fase de retrocés a les Illes Balears i que la situació és especialment greu entre els joves (*Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014*, *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* 2023, entre d'altres). Així, sembla que, tot i que el català és la llengua vehicular de l'ensenyament i la llengua en què s'imparteixen bona part de les assignatures als centres escolars, quan els infants i joves surten de les aules i passen a contextos de lleure o de socialització, sovint deixen el català de banda, en preferència d'altres llengües, com el castellà. L'objectiu d'aquest capítol és fer una breu revisió de les darreres dades sobre l'ús social de la llengua a les escoles i instituts de les Illes Balears, identificar alguns dels factors que condicionen les tries lingüístiques dels joves i plantejar una sèrie de propostes d'intervenció que es puguin implementar dins i fora dels centres educatius per impulsar l'ús del català i per combatre certs prejudicis lingüístics.

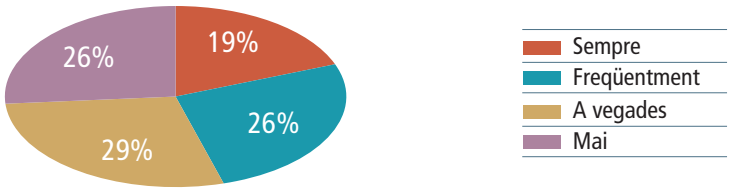
L'estructura del capítol és la següent. El segon apartat revisa algunes de les darreres dades més rellevants sobre el grau d'ús de català dels infants i joves de les Illes Balears. El tercer apartat analitza els factors més importants que condicionen les tries lingüístiques dels alumnes en els centres educatius, tant dins com fora de les aules. El quart apartat presenta un conjunt de propostes que es poden adoptar per fomentar l'ús del català entre els joves. Finalment, el cinquè apartat conclou el capítol.

Què passa amb la llengua a l'escola? Algunes dades rellevants

En les darreres dècades i d'ençà de l'aprovació de l'anomenat Decret de Mínims (1997), pel qual s'estableix que almenys la meitat del còmput horari en els centres educatius no universitaris ha de ser en català, la presència garantida de la llengua catalana a les escoles com a llengua vehicular i de l'ensenyament ha permès que el grau de coneixement del català entre els joves sigui molt elevat. Així ho corroboren les dades de l'*Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi* (EULIB2014, d'ara endavant), que indiquen que els joves d'entre 15 i 29 anys són el sector de la població que presenta un coneixement de la llengua catalana més alt en totes les destreses[1] –excepte en la comprensió oral, en què ocupen la segona posició, amb una diferència de només 2,3 punts percentuals respecte al primer grup d'edat. Un 97,2% dels joves enquestats l'entenen, un 89,0% el saben parlar, un 91,7% el saben llegir i un 83,9% el saben escriure.

Aquest alt coneixement de la llengua, però, no té una correspondència proporcional amb els usos lingüístics que fan els joves. Les dades recollides a l'*Enquesta de característiques essencials de la població i els habitatges*, realitzada el 2021 i publicada el 2023 per l'Institut Nacional d'Estadística (INE) ens permeten constatar aquesta situació. Així, per exemple, una primera dada interessant és que, d'entre la població menor de 20 anys entrevistada, només un 45 % declaren que fan un ús habitual (això és, sempre o freqüentment) del català amb amics a les Illes Balears, de manera que no arriba a la meitat dels enquestats (vegeu gràfic 1).

Gràfic 1: Freqüència d'ús del català amb amics, menors de 20 anys, Illes Balears

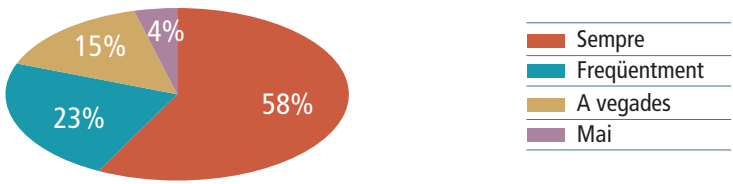


Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'INE (2023).

1. Malgrat aquesta dada positiva, s'ha de tenir en compte que, si els coneixements lingüístics declarats s'observen gradualment en comptes de dicotòmicament, els resultats són més orientatius: només el 60 % declaren que el saben parlar totalment i només el 50 % indiquen que l'escriuen amb total correcció (Umbert, 2018). De la mateixa manera, els resultats de proves lingüístiques competencials elaborades en altres estudis com l'informe PISA 2022 o l'informe de resultats de les proves IAQSE permeten constatar que el coneixement autoinformat no sempre es tradueix en uns resultats alts.

En el cas del castellà, la situació és diferent. El percentatge de menors de 20 anys enquestats que usen habitualment (sempre o freqüentment) el castellà amb amics a les Illes Balears és d'un 81 % (vegeu gràfic 2). A més, segons les dades, si un 26 % dels joves enquestats declarava que no parlava mai català amb els amics, només un 4% declara que no hi parla mai castellà.

GRÀFIC 2: Freqüència d'ús del castellà amb amics, menors de 20 anys, Illes Balears



Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'INE (2023).

Un estudi que analitza aquest retrocés de l'ús del català entre els joves i que cerca identificar quins són els factors que l'expliquen és el treball *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (AULIJOVIB d'ara endavant). AULIJOVIB (2023) és un estudi pioner perquè parteix d'un enfocament dinàmic que, amb la combinació de l'anàlisi de dades estadístiques ja explotades (ES2004 i EULIB2014) i l'anàlisi de dades qualitatives noves (entrevistes, grups de discussió i fitxes d'usos lingüístics), defuig d'etiquetes sociolingüístiques clàssiques –com ara *catalanoparlant habitual, castellanoparlant habitual*, etc.)– i se centra a captar els canvis biogràfics en els usos lingüístics. Un exemple d'aquest enfocament és la creació d'una nova variable d'encreuament entre la llengua inicial i la llengua habitual, anomenada *muda lingüística* (veg. Amengual et al., 2023a per a més informació). El concepte de *muda lingüística* recull la idea que en les trajectòries biogràfiques de les persones es poden donar canvis qualitatius en els usos de les llengües que tenen en el seu repertori lingüístic. Per això, el capítol 3 d'aquest estudi analitza els usos lingüístics dels joves en diferents moments vitals clau de possible muda, entre els quals trobam l'inici de l'escolarització i el pas a l'institut.

Les dades que ens aporta AULIJOVIB apunten que la tendència dels joves catalanoparlants inicials a mudar al castellà va en augment. Així, si a l'ES2004 es registrava que els catalanoparlants inicials mudaven 1,6 vegades més que els no catalanoparlants inicials, a l'EULIB2014 aquest fenomen ocorre 3,5 vegades més. Com examinarem més detalladament en l'apartat següent, el lloc de residència és un dels factors condicionants a l'hora de determinar les tries lingüístiques dels individus. En aquest sentit, en la comparativa entre les dades de l'ES2004 i les de l'EULIB2014 es detecta també una disminució del percentatge de

catalanoparlants inicials no mudadors en els territoris de més ús del català (Menorca i Part Forana) i un increment del percentatge de castellanoparlants inicials no mudadors en aquests mateixos territoris (veg. Amengual et al., 2023b per a més informació).

L'anàlisi dels usos lingüístics en l'entorn educatiu permet constatar aquesta tendència generalitzada. Segons l'estudi, a l'escola es donen dos escenaris lingüístics diferents. D'una banda, per als infants que no tenen el català com a llengua a inicial (i, per tant, no tenen el català present a casa), l'arribada a l'escola suposa el primer contacte amb aquesta llengua. D'altra banda, però, en determinats territoris de les Illes Balears, per als infants que tenen el català com a llengua inicial, l'arribada a l'escola representa una major exposició i un major contacte amb el castellà. Si ens centram en els usos lingüístics que fan els infants en contextos de socialització, una de les observacions més rellevants que es fan en aquest estudi és que, per molt que el català sigui la llengua vehicular dels centres educatius, les tendències predominants en les interaccions entre companys són "o bé un ús equitatiu del català i el castellà, o bé un ús superior del castellà" (Amengual et al., 2023b: 38).

Així, hi ha moltes més mudes d'alumnes catalanoparlants inicials que canvien al castellà per parlar amb companys no catalanoparlants, que no mudes d'alumnes no catalanoparlants inicials que canvien al català per relacionar-se amb els companys. En aquest sentit, un hàbit que s'observa en l'estudi i que és determinant a l'hora d'entendre aquestes tendències és la tria sistemàtica del castellà quan els estudiants s'adrecen a companys que no tenen el català com a llengua primera. Això inclou les interaccions tant amb parlants que tenen el castellà com a llengua inicial com les interaccions amb parlants que no tenen ni el català ni el castellà com a llengua primera. Aquest darrer context provoca que, en els centres amb una major presència d'estudiants nouvinguts procedents d'altres països, es generalitzi l'ús del castellà com a llengua habitual en les interaccions socials i en els espais de joc i lleure, de manera que el català hi queda totalment desplaçat.

El pas de l'escola a l'institut suposa un nou escenari que propicia les mudes lingüístiques. En general, els informants de l'estudi AULIJOVIB identifiquen canvis en el grau de presència del català i el castellà en l'institut respecte de l'escola primària on havien estudiat. Aquests canvis venen donats per l'augment o disminució del nombre d'assignatures impartides en català i la presència major o menor d'alumnat nouvingut.

Per què passa? Factors que determinen les tries lingüístiques

De manera general, entendre quins són els factors que influeixen en la situació descrita en l'apartat anterior ens pot ajudar a decidir quines poden ser les intervencions més adequades. A continuació, oferirem un resum dels factors principals que s'han detectat en l'estudi AULIJOVIB (2023).

Un factor que influeix en la configuració lingüística dels centres és el territori en què s'ubica l'escola o l'institut. Així, s'observa que en els centres educatius situats en zones de major densitat del català (Part Forana i l'illa de Menorca) s'afavoreix el manteniment del català com a llengua habitual i, fins i tot, la muda dels no catalanoparlants inicials cap al català. En canvi, en els centres situats en territoris amb menys presència del català (la badia de Palma i Eivissa-Formentera), els castellanoparlants inicials opten més pel castellà com a llengua habitual i els catalanoparlants inicials muden més al castellà com a llengua d'interacció. Aquests resultats constaten que hi ha una relació molt estreta entre l'ús lingüístic i el context social en què viu o estudia el parlant. Això pot explicar contrastos importants, com ara la diferència que existeix entre la badia de Palma i la Part Forana, que ja assenyalava Melià (1997).

Un segon factor que interfereix de manera directa en les mudes i les tries lingüístiques dels infants a les escoles és la llengua amb què el mestre o professor s'adreça als estudiants, tant si s'hi adreça com a grup-classe com si s'hi adreça de manera individual. S'ha observat que les figures d'autoritat, com ara un mestre o un monitor d'una activitat extraescolar, exerceixen una influència notable en les pràctiques lingüístiques dels infants i dels joves. Així, si un mestre fa servir més sovint el castellà per interactuar amb els alumnes (sobretot en les estones que no constitueixen temps de classe), aleshores és habitual que el castellà tengui un ús més elevat entre els estudiants. Una observació important és que, tot i que en menor mesura, també es dona l'escenari invers, és a dir, s'enregistren casos d'alumnes amb llengües inicials diferents del català que fan la muda al català per parlar amb els mestres.

Un tercer factor és la tendència a la convergència lingüística dels catalanoparlants inicials o habituals, sobretot quan la llengua dels companys o amics és el castellà. Com vèiem, s'ha detectat que els joves catalanoparlants són els més mudadors. Això és habitual en les comunicacions diàries amb companys d'estudi, amics i companys d'activitats extraescolars. Així, els joves castellanoparlants inicials o habituals solen mantenir-se en castellà i la tendència dels catalanoparlants és la d'adoptar el castellà per a comunicar-s'hi, cosa que s'acaba instaurant com un hàbit lingüístic. Aquesta tendència és transversal, perquè es dona en les diverses etapes educatives (primària, secundària i batxillerat) i és determinant per a entendre la configuració lingüística dels espais educatius.

El darrer factor clau són els prejudicis lingüístics i el canvi de llengua per adreçar-se a persones percebudes com a al·lòctones. Així, s'observa que els joves solen parlar en castellà amb els companys i amics que són o que perceben com a al·lòctons, és a dir, no originaris de les Illes Balears. En el fons, això és una forma de discriminació que pot fer que l'interlocutor se senti exclòs de la comunitat que pot fer servir el català com a llengua habitual. De retruc, també provoca que, si una persona és nouvinguda i no parla català, no el pugui aprendre, ja que no se li dona l'oportunitat de parlar o interactuar en aquesta llengua. Evidentment, això fa que la presència més o menys alta d'alumnat nouvingut sigui un factor

determinant tant per al manteniment del català per part dels catalanoparlants inicials com per a la possible muda al català dels qui tenen com a llengua inicial el castellà o una altra llengua.

Què podem fer? De l'acció individual a la tasca col·lectiva

Davant d'aquesta situació de retrocés clar dels usos del català als centres educatius i després de l'anàlisi dels diversos factors que l'afavoreixen, volem presentar un conjunt de propostes que es poden implementar en els centres i en la societat per tal d'impulsar l'ús del català. Es tracta de propostes que es poden articular en diversos nivells i de diverses maneres: dins els centres (dins i fora de les aules), fora dels centres, d'aplicació individual o col·lectiva, etc.

Als centres

Pel que fa als centres educatius, d'entrada, hi hauria d'haver un assessorament clar i directe de l'Administració en l'elaboració de plans lingüístics de centre. Més enllà d'aquests plans, es poden implementar mesures per fomentar l'ús del català en dos espais diferents: dins i fora de les aules.

D'entre les mesures que es poden prendre de manera transversal a tot el centre, un primer aspecte clau que cal emprendre té a veure amb el foment de la sensibilització i la presa de consciència lingüística. Així, cal conscienciar mestres i professors de la responsabilitat que tenen com a referents lingüístics més enllà de les hores de classe. Hem vist que la llengua emprada pel mestre, professor o persona d'autoritat és un factor importantíssim que condiciona les tries lingüístiques dels alumnes, sobretot en les interaccions personals. Per tant, és essencial que els professors entenguin que no basta fer les classes en català, també han de mantenir el català com a llengua de comunicació en les interaccions informals amb els estudiants, inclosos els que no tenen el català com a llengua inicial o habitual, per garantir la igualtat d'oportunitats, en aquest cas, de desenvolupament de la llengua. D'altra banda, també és important que mantenguin el català en les interaccions amb els altres mestres o professors (per exemple, entre classes, al passadís o al pati). Sabem que els infants observen i analitzen el que passa en el seu entorn i en dedueixen o copien hàbits, de manera que, si un professor canvia al castellà quan acaba la classe per comunicar-se amb un estudiant o amb un altre mestre, està transmetent, de manera implícita, que el català només és la llengua d'estudi, però no és la llengua pròpia de les interaccions socials. I cal no oblidar que també és necessari mantenir el català en les comunicacions amb les famílies dels alumnes, evitant enfrontaments.

Algunes mesures que es podrien prendre en aquest sentit són la difusió d'un codi de bones pràctiques lingüístiques, l'organització de reunions de professors o xerrades de conscienciació al centre, així com altres activitats encaminades a

reforçar l'assertivitat lingüística dels docents, de manera que tenguin les eines necessàries per a poder mantenir el català en casos de conflicte lingüístic. En definitiva, es tracta de prendre consciència que les tries i les accions individuals de cada professor tenen un impacte en l'escenari lingüístic del grup-classe i de proporcionar-los eines i recursos per a afavorir el manteniment de la llengua.

Un altre àmbit d'acció és l'ensenyament-aprenentatge de la llengua amb els estudiants nouvinguts. D'una banda, s'han de facilitar els processos d'acollida i d'iniciació a la lectoescriptura en català. En aquest sentit, és necessari crear protocols d'actuació i materials de suport per als mestres i professors que tenen estudiants nouvinguts a l'aula, que no entenen el català, i que presenten dificultats per seguir les explicacions en aquesta llengua. D'altra banda, cal revisar i millorar els programes lingüístics específics per a estudiants nouvinguts ja existents, com ara el "Programa d'acolliment lingüístic i cultural" (PALIC), el programa "Tallers de llengua catalana per a joves nouvinguts" o el programa "Dinamitzadors lingüístics en llengua catalana". En aquest sentit, caldria garantir que aquesta formació a estudiants nouvinguts fos a càrrec de professors de català amb formació específica en l'ensenyament del català com a llengua addicional i oferir, si és necessari, formació (gratuïta) per a totes les persones que es posaran al capdavant d'aquest tipus de programes. Així mateix, també caldria posar a la disposició d'aquests formadors materials actualitzats que parteixin d'un enfocament comunicatiu. Es tracta d'oferir-los activitats i recursos reals o versemblants, que recreïn situacions que els estudiants es poden trobar en la seva vida diària i que permetin treballar tots els registres, de manera que es prepari l'estudiant per a qualsevol situació comunicativa. Finalment, s'hauria de dotar els centres de les infraestructures necessàries perquè es puguin implementar aquests programes de manera sistemàtica i, si escau, perquè es pugui dedicar una atenció més personalitzada als estudiants nouvinguts que ho necessitin.

Ara bé, tan important és oferir un bon ensenyament de la llengua als estudiants nouvinguts com donar-los l'oportunitat de practicar el català, d'estar-hi exposats i de fer-los sentir part de la comunitat que pot expressar-se lliurement en aquesta llengua. Així, cal conscienciar tant alumnes com professors i personal no docent que parlar en castellà a l'alumnat nouvingut no és un gest d'educació ni facilita la integració social, sinó que, ben al contrari, actua més aviat com un impediment per a l'aprenentatge i la immersió lingüístics i dificulta la integració social. De fet, pot arribar a ser un acte de discriminació que faci sentir l'estudiant nouvingut exclòs de la comunitat que pot fer servir el català. En el cas dels alumnes, els mestres o tutors poden aprofitar estones de classes o de tutories per promoure reflexions conjuntes sobre els prejudicis lingüístics relacionats amb la població nouvinguda, les eines de facilitació de la integració (entre les quals hi ha la llengua), les implicacions dels canvis de llengua o del que realment passa quan ens negam a parlar en català a persones que percebem com al·lòctones. Els estudiants nouvinguts que siguin a l'aula han de ser partícips de la reflexió col·lectiva i s'ha de vetllar perquè també entenguin l'oportunitat que implica que se'ls adrecin en català. Per a

conscienciar els professors i la resta de personal dels centres, es podria recórrer a les reunions de professors o els codis de bones pràctiques lingüístiques esmentats anteriorment.

Aquestes iniciatives es poden treballar de manera conjunta amb altres activitats de foment de la competència plurilingüe i la valoració de la diversitat lingüística present a l'aula i a la societat, com ara activitats de visibilització i dinamització de les llengües presents en el centre adreçades a tota la comunitat educativa (festivals de llengües, jocs de taula o representacions en altres idiomes), projectes de recerca sobre les llengües de l'alumnat, etc

Finalment, l'aula també és un bon lloc per fomentar la participació cultural i del lleure en llengua catalana. Així, es poden aprofitar algunes classes o sessions de tutoria per fer difusió de l'oferta cultural disponible en català: literatura, cinema, sèries, xarxes socials, música, etc.

Si passam a les mesures que es poden implementar fora de les aules, el repte més important als centres ara mateix és dinamitzar l'ús del català en les comunicacions no formals dels infants i els joves. En aquest sentit, és necessari estendre els projectes de dinamització lingüística més enllà de les aules: amb jocs organitzats en els espais de lleure, tallers musicals vinculats amb les tendències del moment, concursos de creació de contingut a les xarxes, etc.

Un repte clar és impulsar l'ús del català als patis. Una proposta interessant seria aprofitar la dinamització de patis per vehicular-hi activitats en català. La idea dels patis dinàmics és que, durant el temps d'esbarjo a l'escola, es divideix l'espai del pati en diverses zones i es destina cada zona a activitats i jocs de tipologia diversa: jocs esportius, jocs de taula o de rol, lectura, etc. Es cerca que la diversitat dels jocs garanteixi que tot l'alumnat pugui trobar alguna activitat que li resulti entretinguda i a la qual pugui jugar lliurement, independentment del seu caràcter o desenvolupament neuromotor. La proposta seria aprofitar aquests tipus de patis dinàmics per a fomentar l'ús del català en aquests moments de socialització, mirant que la participació en les diverses activitats inclogui la comunicació en català.

Mantenint aquest to lúdic, d'autoaprenentatge i autoavaluació, es poden planificar projectes interdisciplinaris, que poden ser estrictament lingüístics o ser més transversals, que recullin autoavaluacions setmanals en què cada estudiant indiqui en quin grau, d'una escala proporcionada, s'ha expressat en català amb els companys de classe durant aquella setmana. La idea és incentivar la progressió i l'augment de l'ús del català amb els companys del centre. Els projectes poden ser mensuals o trimestrals, poden involucrar un o diversos grups-classe i es poden plantejar com concursos, reptes o jocs, qualsevol metodologia que inclogui un component lúdic, sense explotar massa el component competitiu, de manera que s'aconsegueixi un equilibri entre incentivar els alumnes i evitar la frustració si els objectius no s'assoleixen. En aquesta línia, també es podrien implementar

programes de voluntariats lingüístics o parelles lingüístiques als centres, que encoratgin els joves a fer servir el català en el temps del pati i que permetrien establir vincles amb companys guia o companys referents, és a dir, companys amb qui es pot parlar en català.

Un darrer bloc de propostes es relaciona amb la col·laboració entre institucions culturals i institucions educatives per augmentar l'ús del català. Acostar al centre una realitat social que els estudiants no sempre perceben pot esdevenir una oportunitat fantàstica per a promoure l'ús del català i fer-los veure que el català és viu i necessari més enllà de l'escola, al carrer, a la feina, als mitjans, a la cultura. El ventall de possibilitats és infinit: es poden organitzar als centres tallers de rap, de poesia, de mems, de pòdcasts, mostres de videojocs, etc., en català; fer concerts a l'escola amb músics i grups en català; plantejar iniciatives amb institucions com Mallorca Literària o l'Obra Cultural Balear (que, a més, organitzen activitats educatives), col·laborar amb casals de barri o biblioteques per impulsar projectes en comú; fer visites a museus i cases-museu (algunes, fins i tot, estan específicament centrades en la llengua, com ara les visites titulades "La llengua va al museu", organitzades per l'Institut d'Estudis Baleàrics), al CineCiutat o al Teatre d'Inca, a ràdios o altres mitjans de comunicació de les Illes Balears; fer rutes literàries; organitzar converses amb personalitats conegudes per al jovent, com escriptors, cantants o influenciadors (*influencers*) de les Illes Balears que creen contingut en català; convidar membres de grups de recerca en llengua i lingüística de la Universitat de les Illes Balears, com ara el Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB) o el Grup de Recerca en Anàlisi Lingüística (GRALing) per a fer xerrades o tallers sobre la situació sociolingüística actual o sol·licitar alguna de les xerrades que aquests grups ofereixen a centres educatius (com ara la xerrada "Els joves parlen de llengua", oferida pel GRESIB), etc.

Fora dels centres

Si canviam d'escenari, hi ha moltes mesures que es poden adoptar o instaurar fora dels centres. En aquest sentit, un dels entorns i pilars fonamentals dels infants i joves és la família. D'una banda, cal conscienciar les famílies que tenen el català com a llengua habitual, perquè entenguin la importància de mantenir i ajudar els fills a mantenir el català en tots els àmbits i molts especialment quan surten de casa. D'altra banda, també cal sensibilitzar les famílies que no tenen el català com a llengua de comunicació de la importància que té que els seus fills l'aprenguin i la facin servir, no només per a la integració i per a desenvolupar un sentiment de pertinença a la comunitat, sinó també per raons pragmàtiques: dominar el català els ajudarà a accedir a certes feines, a la universitat, a participar de la vida social i política de la seva ciutat o del seu poble, etc. Això es pot fer a través de tallers o xerrades a càrrec d'experts o docents, que es poden vehicular i oferir a través dels centres educatius o d'associacions o casals del barri o del poble.

En relació amb els joves que no tenen el català com a llengua inicial o habitual, caldria oferir més tallers de conversa, voluntariats lingüístics i espais per practicar el català fora de l'escola, sobretot en les zones o territoris de menys densitat de català (per exemple, Palma i Eivissa i Formentera). A més, caldria garantir que l'existència d'aquests espais i recursos es difon en els centres educatius i es fa arribar a tots els interessats. Així mateix, caldria organitzar tallers d'assertivitat lingüística per als joves que tenen el català com a llengua inicial o habitual i la volen mantenir, com ara els Tallers d'Assertivitat Lingüística, organitzats en el marc de la iniciativa Mou la llengua, que es varen dur a terme a Palma, Maó, Eivissa i Sant Francesc, i tallers de sensibilització, sobretot destinats a la població que encara és reticent a l'ús del català. Aquests tallers són especialment necessaris en els territoris de menys densitat del català, per contribuir a normalitzar les interaccions socials en català o, fins i tot, les converses bilingües.

Un segon bloc de mesures que cal implementar més enllà de les aules es relaciona amb l'oferta de continguts audiovisuals en català. Sabem que els infants i els joves sovint troben en els continguts audiovisuals (dibuixos animats, sèries, influenciadors) els referents per als seus jocs o, fins i tot, per a determinats aspectes pràctics de la seva vida (sobretot quan són més grans). Per tant, és molt important garantir l'existència de continguts audiovisuals en català de tota mena i per a totes les edats i assegurar que la difusió que se'n fa arriba als joves.

Un darrer conjunt de mesures té a veure amb l'ús del català a les xarxes socials. Sabem que la majoria de joves tenen perfils a una o diverses xarxes socials (Instagram, Tik Tok, X, etc.) i, segons l'estudi AULIJOVIB solen consumir o produir continguts sobretot en castellà, en castellà i català per igual i en altres combinacions lingüístiques. Gairebé no hi ha joves que participin en les xarxes socials només en català, tot i que sí que n'hi ha que hi participen només en castellà. Durant els darrers anys, ha crescut el nombre de creadors de continguts en català a les xarxes, a tots els territoris de parla catalana. Ara bé, cal difondre l'existència d'aquests creadors i acostar-los als joves. Amb aquesta finalitat, diverses institucions han organitzat iniciatives per donar a conèixer els creadors de continguts en català (La Troca, Aferrada), però calen més eines per incentivar i animar els joves a fer servir el català a les xarxes. Per exemple, es podrien convocar ajudes per a projectes de llarg termini que es duguin a terme mitjançant xarxes socials i en català i fer més difusió dels diversos canals i perfils de creadors de contingut en català, divulgant-los a través de la televisió, a la ràdio, als centres educatius o mitjançant canals de difusió adreçats a joves.

Finalment, és evident que totes les mesures que s'han exposat en aquest capítol no funcionen si l'Administració no es compromet de manera ferma amb la llengua. En aquest sentit, està demostrat que són necessàries polítiques lingüístiques transversals i continuades en el temps (Pradilla, 2019: 167), perquè, d'altra manera, no s'obtenen resultats significatius. Així, cal reforçar i ampliar les propostes per atraure els joves a l'ús del català més enllà de l'entorn educatiu, per exemple, amb concerts i iniciatives adreçats a joves (com ara l'Acampallengua),

amb finançament per a crear continguts culturals (com el Festival de Manga i Anime en català) i audiovisuals (pòdcasts, sèries) en català, fomentant el català en les xarxes socials (amb concursos, però també donant exemple), etc.

Conclusions

Com s'ha explicat en aquest capítol, els estudis sociolingüístics més recents constaten que el català es troba en una situació de retrocés a les Illes Balears, especialment entre la població més jove. Malgrat que els joves són el sector de la població que presenta un coneixement més alt de la llengua catalana, els seus usos lingüístics no es corresponen de manera equivalent amb les seves capacitats. En aquest sentit, es detecten diversos factors que condicionen les tries i els hàbits lingüístics dels infants i joves en els centres educatius: la presència del català en el territori on s'ubica el centre; els usos lingüístics dels mestres i professors, com a figures d'autoritat, i els prejudicis lingüístics envers les persones percebudes com a al·lòctones.

Davant d'aquesta situació, en aquest treball s'han presentat un conjunt de propostes que es poden implementar en els centres i en la societat per tal d'impulsar l'ús del català, sempre des de l'entesa que qualsevol actuació que es faci en matèria de planificació lingüística ha de partir de projectes d'intervenció realistes i viables i, sobretot, d'un enfocament holístic.

Referències

Amengual, C., Benito, R., Gonzàlez, I., i Vanrell, M. M. (2023a). Metodologia. Dins X. Castell, E. Cremades i M. M. Vanrell (Coord.). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 29-46). Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears; Universitat de les Illes Balears.

Amengual, C., Castell, X., i Vanrell, M. M. (2023b). Ús de les llengües segons els contexts i els moments vitals: les mudes lingüístiques. Dins X. Castell, E. Cremades i M. M. Vanrell (Coord.). *Actituds i usos lingüsítics dels joves de les Illes Balears* (pp. 47-76). Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears; Universitat de les Illes Balears.

[AULIJOVIB] Castell, X., Cremades, E., i Vanrell, M. M. (Coord.) (2023). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears*. Universitat de les Illes Balears; Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears.

[ES2004] Villaverde, J. A. (Coord.) (2004). *Enquesta sociolingüística 2004*. Govern de les Illes Balears, Conselleria de Transparència, Cultura i Esports.

[ES2014] Melià, J. i Vanrell, M. M. (Coord.) (2014). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Govern de les Illes Balears; Generalitat de Catalunya; Universitat de les Illes Balears.

[INE 2023] Institut Nacional d'Estadística (2023). *Enquesta de característiques essencials de la població i els habitatges*, any 2021. https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8981

Melià, J. (1997). Palma i pobles: les dues cares de la situació sociolingüística. Dins *Actes de la Cinquena Trobada de Sociolingüistes Catalans* (pp. 114-131). Generalitat de Catalunya.

Pradilla, M.À. (2019). La llengua catalana: aproximació demolingüística a una realitat complexa. *eHumanista: IVITRA*, 15, 299-323.

Umbert, M. M. (2018). *Anàlisi dels coneixements lingüístics a les Illes Balears segons l'Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears del 2014*. Treball de fi de màster. Universitat de les Illes Balears.

I SI LES COMPETÈNCIES DIGITALS S'APRENGUESSIN AMB LA PANTALLA APAGADA?

Miguel Ángel Tirado Ramos

Resum

Aquest article té per objectiu reflexionar sobre la lectura i l'escriptura com a components essencials de les competències digitals, imprescindibles per a l'exercici d'una ciutadania digital informada, crítica, autònoma i independent. També es discuteix com un ús desmesurat de les tecnologies a l'aula pot obstaculitzar l'aprenentatge.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la lectura y la escritura como componentes esenciales de las competencias digitales, imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía digital informada, crítica, autónoma e independiente. También se discute cómo un uso desmesurado de las tecnologías en el aula puede obstaculizar su aprendizaje.

Introducció

Aprendre a anar amb bicicleta no és possible sense una bicicleta... I les competències digitals, es poden adquirir sense el pertinent dispositiu? Indubtablement, en un món cada vegada més digitalitzat, l'educació bàsica ha de proporcionar una cultura digital a tot l'alumnat, amb independència del seu context socioeconòmic, per tal que pugui treure profit de forma adequada, saludable i responsable dels entorns virtuals. Tenim clara la meta, però quin és el millor camí per arribar-hi? Com aconseguim lectors crítics, capaços de localitzar i seleccionar fonts fiables per informar-se i per aprendre? Com ens ho fem perquè l'alumnat sigui capaç d'expressar idees, coneixements o emocions emprant diferents formats digitals? I per comunicar-se digitalment amb eficàcia o per exercir una ciutadania crítica? En el segle XXI, és evident que les competències digitals són part important de la formació escolar bàsica i, en consonància, els dispositius electrònics són cada vegada més habituals a les aules. Ara bé, davant la progressiva davallada del rendiment en lectura, matemàtiques i ciències que proves internacionals com PISA han constatat (INEE, 2023), no convindria analitzar si l'ús desmesurat de les tecnologies a l'aula està causant l'efecte contrari al desitjat?

Mentrestant, les inversions públiques en digitalització a escoles i instituts són mil milionàries (3.138 milions d'euros només entre el Plan de Recuperación y Resiliencia i el Plan #DigEdu), i les grans corporacions com Google, Microsoft o Apple —amb el suport de les administracions educatives— creen, promocionen i difonen aplicacions per a les aules a un ritme frenètic i de difícil assimilació. La intel·ligència artificial (IA) generativa ha estat la darrera convidada a aquest gran banquet de l'educació (ChatGPT, Copilot, Gemini...). No hi ha temps per pensar, i encara menys per avaluar els efectes de la digitalització en l'aprenen-

tatge. Algú creu possible que en medicina no s'investiguin les repercussions en la salut d'innovadores tècniques d'intervenció mèdica basades en la tecnologia abans de generalitzar-ne l'ús en els pacients? Ningú pot dubtar de l'enorme potencial de les tecnologies per al nostre desenvolupament personal, acadèmic i professional, però és necessària una reflexió sobre el seu paper en l'educació bàsica. És evident que una temàtica tan àmplia i rellevant exigeix una anàlisi des de múltiples vessants. No obstant això, en aquest article em centraré en el paper de la lectura i l'escriptura com a components essencials de les competències digitals, sense les quals no és possible l'exercici d'una ciutadania digital informada i crítica.

La lectura com a competència digital essencial

La majoria de les competències digitals exigeixen nivells òptims de lectura. La recerca d'informació en línia i l'avaluació crítica del contingut digital implica llegir i comprendre els textos pels quals naveguem per a localitzar i seleccionar fonts i avaluar la seva rellevància i fiabilitat, així com tenir criteri per valorar els resultats que les cada vegada més potents aplicacions d'IA generativa ens proporcionen. A internet tenim informació sense límits, però el coneixement necessita la seva apropiació selectiva i crítica. Transformar la informació en coneixement és una acció cognitiva (i per descomptat voluntària) que requereix disposar de sabers en la nostra memòria que ens permetin connectar el que sabem amb la nova informació. S'ha demostrat que el simple fet de créixer envoltat de tecnologia no assegura una cerca i processament d'informació efectiva a internet (McGrew et al., 2018). En aquest sentit, no sorprèn que nou de cada deu estudiants de quinze anys sigui incapaç de distingir entre fets i opinions (Schleicher, 2019), la qual cosa els fa més vulnerables a la manipulació informativa.

Tenim una certesa: per a navegar eficientment per internet o fer un ús adequat dels textos que la IA genera, cal «saber llegir». Tant és així que com més alt és el rendiment d'un estudiant en lectura, millor és la seva navegació per internet, no només quantitativament, sinó també en qualitat (OCDE, 2021). Consegüentment, si els millors lectors són *cercadors d'informació* més eficients en línia, no convé millorar els nivells de lectura? En consonància, si entenem un text a partir del que sabem (Recht i Leslie, 1988; Noordman i Vonk, 2015), la pregunta clau és: com pot l'escola ampliar el bagatge de coneixements dels seus alumnes perquè puguin llegir textos més complexos i de més variades tipologies i temàtiques i incrementar així la seva competència digital?

Quan demanem als alumnes que realitzin un determinat escrit sobre algun aspecte que requereix documentar-se a través d'internet, perquè aprofundeixin en els conceptes, idees, fets o dades que s'han treballat a classe, el que posem en joc és molt més que les habilitats de l'alumne per a navegar. La informació està a l'abast de tots, a un parell de clics en el cercador i a un *prompt* ben definit en un programa d'IA generativa. Però una cosa és trobar-la i una altra de ben

diferent, llegir-la, relacionar-la i transformar-la en coneixement, és a dir, aprendre. L'accés instantani a la informació, si no va acompanyat d'alguna tasca d'una certa exigència acadèmica en la qual l'alumne hagi de processar la informació al seu abast per a produir alguna cosa de la seva collita, produeix una falsa sensació d'haver après (Fisher et al., 2015). És cert que aquesta transformació de la informació en coneixement la podem fer amb els recursos digitals pertinents, però, en tot cas, requerirà que la capacitat de lectura profunda la tenguem ben assolida. Sobre el particular, la recerca ha constatat que el mitjà (paper o pantalla) condiciona com llegim un text. Quan el text és a la pantalla es produeix un excés de confiança en el lector, que llegeix d'una manera més superficial sobrevalorant la seva capacitat de comprensió, cosa que condueix a un processament menys profund, independentment de si és un text llarg o curt (Sidi et al., 2017). En conseqüència, el format amb el qual llegim importa, i aquest és un aspecte crucial a l'escola perquè la lectura, conjuntament amb l'escriptura, és la principal activitat vertebradora de l'aprenentatge.

Els darrers resultats de l'informe PISA no han fet més que posar en evidència el que perceben molts docents: els nivells de comprensió lectora estan disminuint de forma rellevant (INEE, 2023), la qual cosa hauria de dur tot el sistema educatiu a adoptar mesures de forma immediata. Està àmpliament demostrat que la competència lectora és essencial per a un adequat progrés acadèmic perquè influeix de manera significativa en molts aspectes de l'aprenentatge, i és clau en la majoria de les matèries (Pascual-Gómez i Carril-Martínez, 2017; Sánchez-García, 2019). No obstant això, malgrat que tenim evidència que un mateix text llegit en format paper es comprèn millor que en versió digital (Altamura et al., 2023; Kong et al., 2018; Furenes et al., 2021; Halamish i Elbaz, 2020; Öztop i Nayci, 2021; Salmeron, 2024), a escoles i instituts ens hem llançat a canviar llibres en paper i altres recursos «analògics» per *tablets, notebooks o Chromebooks* de forma generalitzada, i en moltes ocasions sense aturar-nos a pensar quin format és més efectiu per a cada tipus d'aprenentatge ni quin esdevé el moment més adequat.

Cada format té finalitats diferents. És evident que llegir en mitjans digitals és més complex que realitzar-ho en textos lineals en paper, no sols per la dispersió de l'atenció inherent al món multimèdia, sinó perquè el mateix accés a la informació ja implica prendre decisions, fet que posa traves a l'acte de llegir: amb quines entrades em qued de les milers que m'ofereix el cercador o que la IA generativa ha cercat per mi? Quines són les fonts? Són fiables? Són vàlides? S'adeqüen al meu propòsit? La seva complexitat s'ajusta als meus coneixements? La informació és de qualitat? Són moltes les decisions que cal prendre fins i tot abans de començar a llegir amb un cert deteniment la informació digital que hem cercat i seleccionat. Si la memòria de treball amb nivells normals de comprensió lectora ja es veu saturada per l'acumulació d'informació, molts alumnes amb nivells de comprensió lectora en procés d'adquisició difícilment poden aconseguir la lectura crítica que requereix el món digital quan es troben en les fases inicials de la seva formació.

En un entorn digital on la informació està disponible en abundància i s'actualitza constantment, ningú no dubta que els alumnes, en finalitzar l'ESO, han de ser capaços de llegir de forma ràpida, superficial i no lineal textos digitals. És clar que per a navegar de forma eficaç per xarxes socials, llocs web, blogs o simplement per valorar els textos generats per les aplicacions d'IA generativa, es necessita un tipus de lectura que et permeti escanejar ràpidament el contingut i determinar si és rellevant per a les teves necessitats o interessos. Indubtablement, la lectura superficial forma part de la competència digital perquè permet obtenir de forma immediata una visió general dels textos, copsar les idees principals, localitzar dades concretes, descartar o seleccionar fonts, etcètera. Tanmateix, es pot emprar eficaçment la lectura superficial si abans no s'ha adquirit la capacitat de llegir textos de manera profunda? Tant una com l'altra són necessàries i ambdues les empram indistintament en funció del nostre propòsit lector, tant amb recursos analògics com digitals. Ara bé, sense afermar la lectura profunda, no és possible utilitzar amb efectivitat la lectura superficial que requereixen els entorns virtuals, i aquest és un fet rellevant que l'escola no pot ignorar quan decideix emprar les tecnologies a l'aula.

En aquesta línia, sabem que l'atenció, la concentració i la comprensió es veuen més estimulades per la lectura comprensiva i que, malgrat que aquesta també és possible quan es llegeix en pantalla, és la lectura en paper la que afavoreix una immersió completa en el contingut. És per això que en el procés de formació dels estudiants, hauríem de consolidar primerament estratègies de lectura profunda, entre els quals es troba l'escriptura, i tècniques d'interacció amb el text (subratllar, fer anotacions als marges, assenyalar paraules clau, relacionar idees amb fletxes...), que no és possible desenvolupar en un text digital o, si més no, no s'ha demostrat efectiu (Mason et al., 2023). Si el simple fet d'estar exposat a les tecnologies fos suficient perquè els alumnes aprenguessin les habilitats de llegir en línia, llavors tindrien un avantatge cada vegada major en la lectura digital al llarg dels anys. Contràriament a aquesta suposició, l'àmplia evidència empírica indica que l'«efecte d'inferioritat» de la pantalla va augmentar entre l'any 2000 i 2017 sense diferències entre els grups d'edat, atès que cercar, navegar i llegir críticament en línia demanda atenció i processos executius ben desenvolupats (Delgado et al., 2018). Per tant, no podem esperar que desaparegui l'efecte d'inferioritat de la pantalla a mesura que els alumnes s'exposen a dispositius digitals de forma cada vegada més primerenca a l'escola.

En la mateixa direcció apunta l'estudi *21st-Century Readers: developing Literacy Skills in a Digital World*, que destaca que els governs haurien de redoblar els seus esforços per a combatre els biaixos digitals emergents perquè els estudiants desfavorits dels països de l'OCDE estan perdent cada vegada més el capital cultural de tenir llibres en els seus entorns d'aprenentatge a casa. És una proposta encertada, atès que sabem que la lectura infantil està relacionada amb un progrés cognitiu i de vocabulari substancial entre els deu i els setze anys (Graves, 2006; Sullivan i Brown, 2015). En conseqüència, si llegir és

una de les accions més rellevants en el desenvolupament intel·lectual i personal, la bretxa digital no es resol només amb més tecnologia, sinó, sobretot, amb més llibres.

L'ESCRIPTURA COM A COMPETÈNCIA DIGITAL CRUCIAL

En un món virtual, les competències digitals que requereixen bons nivells d'escriptura són essencials. És el cas de la creació de contingut amb la redacció de textos clars i atractius per a blogs, llocs webs o xarxes socials, i la comunicació i col·laboració digital, entre d'altres. Per exemple, un aprenentatge bàsic de l'alumnat en la seva escolarització obligatòria és l'adequat ús del correu electrònic, ja que és una eina molt valuosa per al seu desenvolupament acadèmic i personal i esdevé un recurs essencial per a la comunicació i la col·laboració en línia. És més, convindrem que és important que els estudiants facin ús d'aquest programari, no només a escala bàsica, sinó per treure profit de tot el seu potencial (automatitzar enviaments, protegir el seu compte i la seva privacitat en línia, utilitzar filtres i etiquetes, etcètera). En tot cas, aquests aprenentatges formen part de l'*embolcall tecnològic* —i necessàriament s'aprenen davant un ordinador connectat a internet—. Però, quin és el moment adequat per a aprendre a fer un ús avançat del correu electrònic? Més enllà dels aspectes legals, és necessari (i convenient) ensenyar a emprar-lo a l'educació primària? Amb independència de les respostes a aquestes preguntes, el domini de la missatgeria electrònica en cap cas assegura que l'alumne escrigui correus electrònics amb un registre i to adequat al destinatari i al context, ja que aquest és un aprenentatge que no té a veure amb el «saber digital», sinó amb el «saber escriure».

Això no obstant, produir un text va molt més enllà de cercar informació i reproduir-la. Requereix l'esforç de documentar-se amb una certa perícia per a trobar fonts d'inspiració, descartar i seleccionar textos, llegir-los amb atenció, profunditat i concentració, connectar idees i escriure donant forma a un text comprensible, coherent, correcte, construint oracions ben estructurades i connectades en un procés de concentració sostinguda. Però aquesta competència lingüística (i digital) no s'aprèn de cop: requereix pràctica, esforç i un ensenyament explícit i sistemàtic, en clara progressió de complexitat. L'escriptura és una eina poderosa que ens ajuda a organitzar i estructurar el nostre pensament, ens permet ordenar conceptes, donar-los coherència i generar idees noves; és una potent eina d'aprenentatge. Mitjançant l'escriptura (i la lectura) accedim a noves formes de conèixer, de pensar i d'enraonar. Particularment, compartesc la reflexió que Judith Hochman i Nathalie Wexler fan en la seva influent obra *The Writing Revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades* (Hochman i Wexler, 2017): quan es fa de manera sistemàtica i seqüenciada, ensenyar als alumnes a escriure és equivalent a ensenyar-los a pensar.

És cert que l'escriptura pot donar-se en un entorn completament digital (i de fet, acostuma a ser així), però les bases de l'escriptura exigeixen eines analògiques i aquestes s'han d'aprendre necessàriament a l'escolarització bàsica. Si ensenyar a escriure és ensenyar a pensar, l'escola no pot substituir aquest preuat aprenentatge per miratges digitals. Des d'aquesta perspectiva, s'ha de tenir present que, així com la tecnologia ha modificat la manera en què llegim, també ho ha fet en la forma en què escrivim (Carr, 2011). En aquest context, és fàcil caure en el parany de pensar que la IA generativa pot ser la gran solució a la davallada als nivells d'escriptura actuals: abans de delegar a una màquina l'escriptura d'un text, no convé aprendre a redactar-lo autònomament? Com aconseguim que la IA generativa incentivi el raonament i no l'eclipsi? Encara que manca investigació al respecte, ja es comencen a determinar impactes negatius en el pensament creatiu per un ús inadequat a l'aula de la IA generativa (Habib et al., 2024), i la UNESCO (2024) reclama que les institucions educatives validin la idoneïtat ètica i pedagògica dels sistemes de IA generativa a l'educació alhora que fa una crida a la comunitat internacional perquè reflexioni sobre les seves implicacions a llarg termini en el coneixement, l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació:

Desde la perspectiva de un enfoque centrado en el ser humano, las herramientas de IA deberían diseñarse para ampliar o aumentar las capacidades intelectuales y las habilidades sociales humanas, y no para socavarlas, entrar en conflicto con ellas o usurparlas. (UNESCO, 2024, p. 39)

En aquest sentit, Mas (2024) reflexiona sobre els riscs de cedir a la IA generativa tasques complexes com l'escriptura d'un text, no només per la pèrdua de control humà sobre els processos de treball i la qualitat dels resultats que suposa, sinó pel desentrenament de les habilitats de pensament d'ordre superior. És conegut el principi «*use it or lose it*» (usa'l o perd-lo) per a referir-se al cervell. La intel·ligència que es delega es perd, i no estem per a malbaratar-la quan, precisament, els alumnes en l'educació bàsica es troben en ple procés de desenvolupament cognitiu i intel·lectual.

Si bé és cert que l'escriptura es pot donar tant en teclat com amb llapis i paper, escriure a mà facilita la formació de la memòria i la codificació de la nova informació i, per tant, de l'aprenentatge (Van der Weel i Van der Meer, 2024). D'altra banda, sabem que l'acte de prendre notes escrites sobre el text que llegim en millora la comprensió (Graham i Hebert, 2010). En particular, també és més beneficiós prendre notes a mà que amb mitjans digitals perquè permet resumir i organitzar la informació amb paraules pròpies, la qual cosa condueix a una codificació més profunda i natural (Mueller i Oppenheimer, 2014). Quan escrivim plasmem les nostres idees de manera coherent i lògica, cosa que ens permet reflexionar-hi de manera més profunda. En resum, l'escriptura no sols reflecteix el nostre pensament, sinó que també el modela, per això és tan rellevant que l'educació bàsica potenciï un aprenentatge tan fonamental.

La tecnologia pot amplificar l'acció docent, no reemplaçar-la

Cada vegada són més les empreses tecnològiques que promocionen productes per a l'aprenentatge, en els quals el rol del mestre es limita a organitzar els dispositius a l'aula, a seguir les instruccions de la plataforma educativa que l'escola ha institucionalitzat i a monitorar el progrés dels alumnes a través de l'ordinador de la seva taula. S'ha donat per fet que si els alumnes empren dispositius electrònics per a aprendre, matem dos pardals d'un tir: adquireixen coneixements al mateix temps que desenvolupen competències digitals. No obstant això, l'ús de tecnologies en la seva fórmula «un dispositiu per alumne» no garanteix automàticament millors resultats en termes d'aprenentatge (Beuermann, 2015; Mora Corral et al., 2018). És important recordar que a l'any 2015, en el marc de l'avaluació PISA, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics va investigar l'impacte de l'ús d'ordinadors en el rendiment acadèmic. L'informe resultant, *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (OCDE, 2015), va revelar que els estudiants (de quinze anys) que fan servir ordinadors de manera moderada en l'entorn escolar solen obtenir resultats acadèmics lleugerament superiors a aquells que gairebé no els utilitzen, però que l'ús freqüent d'ordinadors a les aules es correlaciona amb un deteriorament significatiu del rendiment, fins i tot després de considerar factors socials i demogràfics. A més, no es van observar millores substancials en els nivells de competència en lectura, matemàtiques o ciències en els països que havien invertit considerablement en tecnologies per a l'educació. Més decebedor encara, la tecnologia va demostrar ser de poca ajuda per tancar el biaix d'habilitats entre estudiants de diferents entorns socioeconòmics. L'informe concloïa que per promoure la igualtat d'oportunitats en l'era digital els estudiants han d'assolir un nivell bàsic de competència en lectura i matemàtiques: la construcció d'una comprensió profunda i conceptual, així com el desenvolupament del pensament crític, requereix interaccions intenses entre mestres i estudiants. A aquest efecte, la tecnologia pot actuar com a distracció en lloc de facilitar aquest valuós compromís humà.

En coherència, la tecnologia a l'aula ha mostrat eficàcia quan s'ha utilitzat per a complementar o millorar l'ensenyament, en lloc de substituir-lo (Stringer et al., 2019). En aquest context, quan s'empren dispositius electrònics a l'aula, els docents haurien de tenir en compte els principis que han demostrat ser eficaços per ensenyar i per aprendre (Rosenshine, 2012). El model TPCK, acrònim de Technological Pedagogical Content Knowledge (Mishra i Koehler, 2006), és un marc que estableix els coneixements que els docents han de tenir per a integrar eficaçment la tecnologia per orientar-la de forma clara i inequívoca a l'aprenentatge: (*1*) coneixements del contingut (saber del que s'ensenya), que es refereix al domini dels conceptes, teories, principis i estructura relacionats amb una determinada matèria i el seu llenguatge i contextos propis; (*2*) coneixements tecnològics, que inclou la comprensió de com, quan i per a què convé utilitzar la tecnologia de manera eficaç i ètica en el context educatiu; i (*3*) coneixements pedagògics, aspecte relatiu a les habilitats metodològiques necessàries per a

ensenyar de manera efectiva, tant a escala general com de forma específica en relació amb l'àrea o matèria.

Ensenyar i aprendre són dues cares de la mateixa moneda. Convé destacar que els mecanismes amb els quals aprenem els humans no pareixen haver variat perquè hagin aparegut les pantalles o, almenys, no n'hi ha evidència. L'atenció al que es fa, al que s'escolta, al que es veu, continua sent un element imprescindible per a l'aprenentatge. En aquest context, si hi ha alguna cosa que caracteritza el fet de viure envoltat de pantalles és justament la disminució en la capacitat de centrar l'atenció. No és una cosa que només mestres i professorat estiguin experimentant en el seu dia a dia a l'aula, també l'evidència científica apunta en aquesta direcció (Gausby, 2015; Vedechkina i Borgonovi, 2021). En aquest context, és crucial tenir en compte que la distracció digital està fortament associada amb els resultats d'aprenentatge (Schleicher, 2023). L'evidència empírica és cada vegada més àmplia i explícita al respecte: el processament de la informació en línia té un efecte negatiu sobre la cognició i en concret sobre l'atenció sostinguda: augmenta la capacitat de distracció i afecta les habilitats de control executiu (Peng et al., 2018). L'atenció és la porta de l'aprenentatge, per aquesta raó l'empobriment de l'atenció limita la capacitat d'aprendre. Per això és tan important un ús mesurat, controlat i amb un propòsit formatiu de les tecnologies a les aules.

Conclusions

Tots compartim que l'alumnat ha d'aprendre a calcular, tot i que disposem de la tecnologia que ho facilita des de fa dècades —les calculadores—, i no substituïm el fet d'aprendre a calcular per aprendre a usar la calculadora per a calcular. És cert que no deixem de fer totes dues coses, però cadascuna té el seu moment. De la mateixa manera, els fonaments d'una òptima cultura digital s'aprenen i es consoliden amb mitjans analògics: la lectura profunda en paper i l'escriptura a mà són pilars irrenunciables per a la formació digital a l'educació bàsica, ja que són essencials per adquirir coneixements i per exercir una ciutadania digital informada, crítica i autònoma. No es tracta tant de decidir si incorporem o no els dispositius a les aules, sinó per a què ho fem.

El mitjà a través del qual aprenem (paper o pantalla) no és innocu i, en conseqüència, les decisions sobre quan i com hem d'utilitzar la tecnologia són rellevants. El simple fet que els nostres alumnes creixin envoltats de tecnologia en cap cas pot pressuposar unes competències digitals que els permetin utilitzar-la d'una manera responsable, saludable i efectiva. Cal ensenyar-los-ho. En tot cas, la primera decisió d'un equip docent no hauria de ser quin programari (o quina metodologia) emprarà a l'aula, sinó quins són els aprenentatges que es pretenen aconseguir. L'ús de la tecnologia hauria de dirigir-se a afavorir l'adquisició dels aprenentatges pretesos i amplificar l'acció docent del professor, no a reemplaçar-la. Posar la tecnologia al servei de l'aprenentatge implica necessàriament basar-

nos en pràctiques docents efectives a l'aula i, per tant, conèixer quines estratègies ajuden l'alumnat a aprendre.

En conclusió, en un món altament digitalitzat és necessari que l'escola reflexioni sobre quan la tecnologia ajuda al fet que els estudiants adquireixin coneixements rellevants i quan en perjudica la transmissió; quan facilita l'anàlisi crítica i quan simplement fomenta el consum d'informació superficial; quan estimula el desenvolupament cognitiu i quan l'obstaculitza; quan brinda més opcions d'aprenentatge i quan és una barrera; quan ajuda a centrar l'atenció i quan la dispersa i, en definitiva, quan ajuda el docent a ensenyar millor i quan, simplement, el substitueix. És evident que no podem aprendre a anar en bicicleta sense bicicleta, però abans, convé saber caminar.

Referències

Altamura, L.; Vargas, C. i Salmerón, L. (2023). «Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension». *Review of Educational Research*, 0 (0). https://doi.org/10.3102/00346543231216463

Beuermann, D. W.; Cristia, J.; Cueto, S.; Malamud, O. i Cruz-Aguayo, Y. (2015). «One laptop per child at home: short-term impacts from a randomized experiment in Peru». *American Economic Journal: Applied Economics*, 7 (2), 53-80. https://www.jstor.org/stable/24739034

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.

Delgado, P.; Vargas, C.; Ackerman, R. i Salmerón, L. (2018). «Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension». *Educational Research Review*, 25, 23-38. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003

Fisher, M.; Goddu, M. K. i Keil, F. C. (2015). «Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge». *Journal of experimental psychology: General*, 144 (3). https://www.apa.org/pubs/journals/releases/xge-0000070.pdf

Furenes, M. I.; Kucirkova, N. i Bus, A. G. (2021). «A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis». *Review of Educational Research*, 91 (4), 483-517. https://doi.org/10.3102/0034654321998074

Gausby, A. (2015). *Attention spans: Consumer Insights*. Microsoft Canada. http://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf

Graham, S. i Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education. https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8v6x5/writing-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading-a-report-from-carnegie-corporation-of-new-york

Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.

Halamish, V. i Elbaz, E. (2020). «Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper». *Computers & Education*, 145. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737

Habib, S.; Vogel, T.; Anli, X. i Thorne, E. (2024). «How does generative artificial intelligence impact student creativity?». *Journal of Creativity*, 34 (1). https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100072

Hochman, J. i Wexler, N. (2017). *The Writing Revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Jossey-Bass/Wiley.

INEE (2023). *PISA 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Kong, Y.; Seo, Y. S. i Zhai, L. (2018). «Comparison of reading performance on screen and on paper: a meta-analysis». *Computers & Education*, 123, 138-149. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005

Mas, X. (23 d'abril de 2024). «¿Qué nuevas habilidades necesitamos para trabajar con la inteligencia artificial?». *The Conversation*. https://theconversation.com/que-nuevas-habilidades-necesitamos-para-trabajar-con-la-inteligencia-artificial-224405

Mason, L.; Ronconi, A.; Carretti, B.; Nardin, S. i Tarchi, C. (2023). «Highlighting and highlighted information in text comprehension and learning from digital reading». *Journal of Computer Assisted Learning*. https://doi.org/10.1111/jcal.12903

McGrew, S.; Breakstone, J.; Ortega, T.; Smith, M. i Wineburg, S. (2018). «Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning». *Theory & Research in Social Education*, 46 (2), 165-193. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Componente 21: Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana*. Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. https://planderecuperacion.gob.es/politicas_y_componentes/componente-21-modernizacion-y-digitalizacion-del-sistema-educativo-incluida-la-educacion-temprana

Ministerio de Educación y Transformación Digital (s.f.). *Plan #DigEdu*. España Digital 2026. https://espanadigital.gob.es/lineas-de-actuacion/plan-digedu

Mishra, P. i Koehler, M. J. (2006). «Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge». *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mora Corral, A. J.; Escardíbul Ferrà, J. O. i Di Pietro, G. (2018). «Computers and students' achievement: an analysis of the one laptop per child program in Catalonia». *International Journal of Educational Research*, 92, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.013

Mueller, P. A. i Oppenheimer, D. M. (2014). «The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking». *Psychological science*, 25 (6), 1159-1168. https://doi.org/10.1177/0956797614524581

Noordman, L. G. i Vonk, W. (2015). «Inferences in discourse, psychology of». *A International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2a ed.), 12, 37-44. Elsevier. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2152083/component/file_2152082/content

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Öztop, F. i Nayci, Ö. (2021). «Does the Digital Generation Comprehend Better from the Screen or from the Paper?: A Meta-Analysis». *International Online Journal of Education and Teaching*, 8 (2), 1206-1224. https://eric.ed.gov/?id=EJ1294459

Pascual-Gómez, I. i Carrril-Martínez, I. (2017). «Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria». *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16 (1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167

Peng, M.; Chen, X.; Zhao, Q. i Zhou, Z. (2018). «Attentional scope is reduced by Internet use: a behavior and ERP study». *Plos one*, 13 (6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198543

Recht, D. R. i Leslie, L. (1988). «Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text». *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 16–20. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16

Rosenshine, B. (2012). «Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know». *American educator*, 36 (1), 12. https://eric.ed.gov/?id=EJ971753

Salmerón, L.; Altamura, L.; Delgado, P.; Karagiorgi, A. i Vargas, C. (2024). «Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators». *Journal of Educational Psychology*, 116 (2), 153–172. https://doi.org/10.1037/edu0000830

Sánchez-García, S. (2019). «Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitària». *Anuario ThinkEPI*, 13. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. PISA OCDE https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Schleicher, A. (2023). *PISA 2022: Insights and Interpretations*. PISA OECD. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf

Sidi, Y.; Shpigelman, M.; Zalmanov, H. i Ackerman, R. (2017). «Understanding metacognitive inferiority on screen by exposing cues for depth of processin». *Learning and Instruction*, 51, 61-73. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975

Stringer, E.; Lewin, C. i Coleman, R. (2019). *Using digital technology to improve learning* [Guidance Report]. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/digital

Sullivan, A. i Brown, M. (2015). «Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics». *British Educational Research Journal*, 41 (6), 971-991. https://doi.org/10.1002/berj.3180

Van der Weel, F. R. i Van der Meer, A. L. (2024). «Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom». *Frontiers in Psychology*, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945

Vedechkina, M. i Borgonovi, F. (2021). «A review of evidence on the role of digital technology in shaping attention and cognitive control in children». *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155

UNESCO (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Una aposta per una educació per a la transformació social

Miguel Ángel Sanz Chavarría
Mª Mar Carbonell Vidal
Manel Boluda Garrido
Paco Chiva Benajes
Joana Maria Cunill Lladó

Resum

Aquest treball és una exposició sobre l'aposta de la nostra institució per una educació per a la transformació social que implica fomentar la sensibilització, la consciència crítica, l'empatia i l'acció col·lectiva per abordar les injustícies i les desigualtats. Va més enllà de transmetre coneixements; cerca empoderar l'alumnat perquè es convertesqui en agent de canvi a les seves comunitats, promotors de la justícia social i l'equitat.

Resumen

Este trabajo es una exposición sobre la apuesta de nuestra institución por una educación para la transformación social que implica fomentar la sensibilización, la conciencia crítica, la empatía y la acción colectiva para abordar las injusticias y las desigualdades. Va más allá de transmitir conocimientos; busca empoderar al alumnado para que se convierta en agente de cambio en sus comunidades, promotores de la justicia social y la equidad.

1. Tot va començar fa més de 300 anys: els nostres orígens

El projecte lasal·lià neix fa més de 300 anys des de la mirada atenta als més vulnerables de la societat francesa del segle xvii. Joan Baptista de La Salle coneix la situació de la infantesa en el seu entorn, a Reims; centenars d'infants abandonats a la seva sort i privats de l'accés a l'educació més bàsica. La trobada casual amb Adrià Nyel, fundador d'escoles populars, el van portar, sense que ell ho tingués previst, a invertir tota la seva vida en la creació de les Escoles Gratuïtes, no sols fundant multitud d'establiments, sinó generant, a més, tot un sistema educatiu en el qual l'educand era el centre i eix principal de tota activitat docent, per a dotar-los de les eines necessàries per a treure'ls de la misèria i fer-los protagonistes de la seva pròpia vida. La sensibilitat cap a les situacions de pobresa i marginació del seu temps va portar Joan Baptista de La Salle i els seus primers seguidors a crear contextos que van permetre que els infants descobrissin la seva dignitat, generant, al mateix temps, possibilitats d'inclusió i d'accés al coneixement als qui estaven al marge de l'escola i del sistema.

L'escola lasal·liana original va obrir portes en la rígida societat de classes predominants en el seu temps. Des d'un primer moment la iniciativa lasal·liana va anar més enllà de l'estrictament escolar i va oferir respostes noves i creatives a les necessitats que es descobrien en el contacte permanent amb la infància i la joventut en situació de vulnerabilitat. Entre altres s'obren les obres següents, que per la seva novetat són autèntiques alternatives socioeducatives.

- Internat a Ruan, per a nins sense llar.
- «Reformatori» de San Yon, també a Ruan, per a evitar que els joves delinqüents complissin les penes en les presons ordinàries i que comptava amb l'esbós del que avui es diria «intervenció educativa».
- Un col·legi d'exiliats per a nobles irlandesos desterrats.
- Escoles dominicals per a joves obrers.
- Escola d'arts i oficis.

Seguint l'exemple de Joan Baptista de La Salle, els lasal·lians també avui descobrim profunds espais de deshumanització i, davant aquesta realitat, volem trobar les respostes que s'adaptin a les circumstàncies concretes del segle XXI.

2. El que ens mou: les nostres conviccions

La «Declaració sobre la Missió Educativa Lasal·liana» (Casa Generalicia, 2020), document en el qual es recullen els principis fonamentals de la nostra missió per més de 1.100 obres educatives lasal·lianes, diu:

- «Avui el nostre compromís consisteix a identificar les noves pobreses, que sempre són a les fronteres de la deshumanització, de la falta d'oportunitats, de la marginació i servir als qui les pateixen.»

- «La nostra perspectiva educadora ambiciona construir societats on sigui possible la pau, l'equitat, la justícia social, la participació ciutadana, la construcció de somnis comuns, i el respecte a la llibertat i a la diferència.»

La III Assemblea Internacional per a la Missió Lasal·liana (Informe final, Casa Generalicia, 2022), organisme institucional que defineix les línies d'acció per als pròxims anys per més d'1 milió de nins i joves arreu del món, aposta per:

- «Crear, secundar o promoure en cada Districte o nivell local, segons correspongui, programes sostenibles i comunitats intencionals per a erradicar la pobresa en les seves diverses formes a través de l'enfortiment dels principis d'inclusivitat, la cultura de la fraternitat i la corresponsabilitat.»

El Pacte Educatiu Global, promogut pel papa Francesc, ens anima a implicar-nos a educar i educar-nos en l'acollida, obrint-nos als més vulnerables i marginats. Aquest pacte ens assenyala com, en aquest món globalitzat, encara no s'ha aconseguit una igualtat generalitzada, sinó que s'han accentuat moltes formes de desequilibris socials, econòmics i culturals. Ens posa en valor que una societat és sana quan sap acollir els més vulnerables, quan s'interessa pels exclosos perquè siguin ciutadans de ple dret.

3. El que som: identitat, objectius, missió, visió, valors i principis d'acció

Des dels nostres orígens i amb les conviccions actuals neix el *Projecte La Salle Acció Social* com a plataforma que presenta, de manera unificada, tota la tasca social que La Salle ofereix a favor de l'educació, la justícia i la transformació social, mitjançant els seus diferents projectes i estils de presència en la societat. A través d'aquest projecte expressem l'opció per acollir, acompanyar i caminar amb les persones, especialment aquelles que es troben en situació més vulnerable, per donar resposta a les seves necessitats, i defensar i reivindicar els seus drets i amb voluntat de tenir incidència social i política. És una plataforma que genera sinergies entre la comunitat lasal·liana i la societat. En definitiva, *La Salle Acció Social* presenta l'opció dels lasal·lians per seguir l'estel de Jesús de Natzaret i de Joan Baptista de La Salle en la construcció d'un món més just, més fratern, més solidari.

La nostra missió

- Promoure el dret de totes les persones, especialment de les més vulnerables, a una vida digna i plena en igualtat d'oportunitats.
- Afavorir el desenvolupament integral de les seves capacitats individuals i col·lectives com a mitjà per a transformar la societat a través de l'educació, la prevenció, la intervenció socioeducativa, la promoció social i laboral i la participació comunitària.
- Impulsar la sensibilització per a generar un compromís per un món més just i solidari amb vocació d'incidència social.

La nostra visió

- Som una plataforma que genera sinergies entre la comunitat lasal·liana i la societat.
- Estem compromesos amb la justícia, la transformació social i el desenvolupament humà integral.
- Potenciem la coordinació d'esforços i recursos amb les organitzacions públiques i privades.
- Ens caracteritza la defensa dels drets de les persones, especialment d'aquelles que no compten amb els mecanismes ni amb les capacitats per a satisfer les seves necessitats fonamentals.

Els nostres valors

- Fraternitat i comunitat. Creiem en les relacions basades en la trobada amb l'altre, on la igualtat, l'acceptació i el respecte a la diversitat són les bases de la nostra relació. Creiem que junts podem trobar la millor resposta a les necessitats de les persones.
- Empatia i sensibilitat. Tenim posada la nostra mirada en la persona, la qual cosa ens permet descobrir la seva circumstància personal, amb les seves fortaleses i vulnerabilitats.
- Servei i coresponsabilitat. Creiem en el compromís personal com el millor camí per a aconseguir un món més just i cohesionat. Promovem la participació de les persones fomentant el seu protagonisme i la seva vinculació compartida.
- Creativitat, innovació i qualitat. Estem oberts al canvi i a la millora contínua optimitzant els nostres recursos, posant-los al servei de les persones com a element transformador de la societat.
- Cooperació. Treballem en xarxa amb altres entitats socials i eclesials així com en col·laboració amb organismes públics i privats.
- Transparència. Oferim a la societat, des de l'ètica de la nostra actuació, una imatge fidel de la nostra labor.
- Interioritat. Promovem que cada persona construeixi el seu projecte de vida des de la reflexió, el coneixement de si mateix, l'autoestima, el desig d'autenticitat i el compromís.

Els nostres principis d'acció

Centralitat de la persona: el primer és la persona, més que les estructures, les programacions, etc. La nostra primera preocupació és la persona, per tant, tota la resta està en funció dels destinataris de la nostra missió, d'aquest principi es deriva la flexibilitat i adaptabilitat a les circumstàncies personals i contextuals.

Confiança en els infants i joves: són ells els principals actors i beneficiaris dels seus propis projectes, nosaltres no som més que mediadors que els acompanyem fraternalment, per això hi confiem plenament. Aquesta confiança suposa una presència especial i una manera concreta d'afrontar els processos educatius.

Acollida incondicional: en els nostres projectes educatius tenen cabuda totes les persones, no s'imposa cap condició, únicament la de voler entrar i iniciar el camí. L'escolta activa i empàtica i el diàleg sincer i profund són manifestacions d'acollida.

Subsidiarietat i treball en xarxa: la nostra tasca s'emmarca en el treball que moltes altres institucions públiques i privades realitzen en favor de les persones en situació de vulnerabilitat, entre totes elles hem de garantir el compliment dels drets humans. El treball en xarxa és, per tant, necessari i imprescindible per a la consecució dels objectius.

Acompanyament: ens situem al costat de la persones per a caminar al seu costat i acompanyar els seus processos. No volem anar davant per a assenyalar camins, ni darrere per a empènyer, el nostre lloc és al costat d'ells, mà a mà, pas a pas.

Compromís amb l'educació: creiem que l'educació és un gran motor de canvi personal i social, per això ens hi comprometem, amb ella i amb les innovacions que ens permeten donar respostes a noves problemàtiques.

Voluntariat: com a manera de visibilitzar la nostra convicció que un altre món i una altra societat són possibles. El voluntariat com a manera d'estar i de relacionar-se amb el món des de la gratuïtat i el lliurament generós. En els nostres projectes es promociona i facilita el voluntariat, i s'obren les portes perquè els voluntaris puguin desenvolupar el seu compromís.

4. Com ens organitzam: l'estructura

La xarxa La Salle València-Palma disposa de 12 centres educatius, 9 obres socioeducatives, 3 entitats solidàries i 10 comunitats lasal·lianes, per la qual cosa és important com s'estructura i coordina La Salle Acció Social en el nostre sector.

Existeix un responsable que, des de l'Equip d'Animació del Sector, coordina i vetlla perquè el pla d'acció del sector i de les obres es desenvolupi. Compta amb un equip de treball del sector en el qual estan representats:

- tots els centres educatius,
- les obres socioeducatives,
- les entitats solidàries,
- les comunitats lasal·lianes,
- l'Associació Salle Jove.

L'equip es reuneix trimestralment per a:

- elaborar, coordinar, fer un seguiment i avaluar el pla d'acció;
- reflexionar envers la labor social de La Salle i proposar noves accions i/o projectes;
- compartir bones pràctiques, i
- organitzar activitats concretes.

El Pla d'Acció Anual s'estructura en les següents àrees amb les seves respectives línies d'acció.

ÀREA 1. Organitzacions i institucions lasal·lianes: LA SALLE ACULL, PROIDEBA, PROYDE

- Garantir i coordinar les campanyes anuals de PROYDE/PROIDEBA, La Salle Acull.

- Difondre, coordinar i seguir les campanyes d'emergències que es puguin donar.
- Relació i participació en els òrgans pertinents de PROYDE, PROIDEBA i La Salle Acull.
- Recerca de nous socis i benefactors.
- Atenció a convocatòries d'ajudes locals i elaboració de projectes a presentar.
- Difusió i consum de Comerç Just i certificació de centres.

Àrea 2. Educació per a la justícia, la solidaritat i la pau

- Vetllar per l'acompliment del Pla d'Educació per a la Justícia, la Solidaritat i la Pau.
- Promocionar, coordinar i animar activitats de sensibilització i educació en la justícia, pau i solidaritat.
- Impuls, animació, coordinació i difusió d'activitats solidàries pròpies i/o locals.

Àrea 3. Integració i col·laboració amb l'entorn

- Coordinació amb altres institucions solidàries locals.
- Participació a fòrums locals, autonòmics, sectorials i distritals.
- Detecció de necessitats socials a les quals donar resposta.

Àrea 4. Voluntariat

- Promoció i coordinació dels projectes de voluntariat:
- Voluntariat local PROYDE/PROIDEBA, La Salle Acull.
- Voluntariat internacional de curta durada.
- Projectes de voluntariat propis.
- Formació dels voluntaris que participen en els projectes.
- Assessorament i seguiment de tots els elements legals i burocràtics que s'exigeixen sobre el voluntariat.

Àrea 5. Comunicació

- Difusió de la marca La Salle Acció Social i de la seva globalitat.

A partir del document general, cada centre concreta el seu pla d'acció, que té implícit el seguiment i l'avaluació.

5. On actuam: àmbits d'actuació

La Salle Acció Social, al sector València-Palma (Illes Balears, Comunitat Valenciana i província de Terol), desenvolupa la seva feina en cinc àmbits que neixen del nostre carisma fundacional i de la nostra història. Des dels diferents àmbits

intentem aconseguir els objectius que cadascun dels nostres projectes més locals proposa.

A continuació, s'exposen els cinc àmbits amb les accions i projectes més significatius que s'hi duen a terme.

5.1. Obres socioeducatives

Dos centres de protecció de menors a la Comunitat Valenciana (un a Paterna i un altre a Llíria), denominats Projecte Obert. Ambdós centres acullen un total de 18 menors en situació de tutela o guarda per part de la Conselleria d'Assumptes Socials, Igualtat i Habitatge. Es tracta de centres concertats en els quals els infants d'entre 6 i 17 anys són acollits per motius com la falta de família o d'entorns protectors en els quals es puguin desenvolupar correctament. Mitjançant un projecte d'intervenció integral es treballa amb els menors i, en la mesura que sigui possible, amb les famílies i amb la col·laboració dels serveis socials de la localitat de procedència, perquè en un període de temps no excessivament llarg el menor pugui retornar a la vida familiar.

Es compta amb un total de 27 professionals entre directors, educadors, integradors socials, psicòlegs i treballadors socials que són els encarregats d'elaborar i acompanyar els plans personalitzats de cadascun dels menors. Aquests plans persegueixen el desenvolupament integral del menor i s'estructuren en els apartats següents:

- desenvolupament físic i salut,
- desenvolupament cognitiu i intel·lectual,
- desenvolupament afectiu-emocional,
- autonomia personal,
- àmbit familiar,
- àmbit escolar-formatiu,
- àmbit social
- inserció en el món adult i laboral,
- convivència

Set llars d'emancipació de joves, entre ells dos a Mallorca i els altres a Alcoi, Benicarló i Paterna; aquest projecte s'anomena Nou Horitzó. En aquests pisos de joves d'entre 18 i 24 anys, provinent la majoria d'ells de centres de protecció de menors, es facilita l'oportunitat de continuar amb els estudis i/o iniciar-se en el món laboral amb la finalitat d'aconseguir la total autonomia personal i concloure el procés d'emancipació. Durant la seva estada en el projecte es compta amb l'acompanyament d'un tutor que ajuda el jove en aquesta etapa de la seva vida.

Tots els pisos estan autoritzats i reconeguts per l'administració pública. Els dos pisos de Mallorca, a més, estan concertats motiu pel qual compten amb tres professionals (entre educadors socials, psicòleg i treballador social).

5.2. ONG (associacions i fundacions)

La Salle Acció Social disposa, a les Illes Balears i a la Comunitat Valenciana, de tres organitzacions: Fundació Proideba (Promoció i Desenvolupament Balear), Fundació La Salle Acull i Delegació Territorial «Levanteruel», de l'Associació Proyde (Promoció i Desenvolupament). Aquestes organitzacions, gràcies a l'aportació dels socis i benefactors, i a les ajudes concedides per les diferents administracions públiques i institucions privades, duen a terme diferents projectes educatius i socioeducatius, tant en el nostre context més pròxim, com als països empobrits.

Cal destacar els següents:

- **Cooperació al desenvolupament**: projectes de cooperació en països d'Àfrica, Amèrica del Sud i Àsia, en l'educació primària i secundària, formació professional, escoles agràries, i principalment en l'atenció als infants del carrer i promoció de la dona.
- **Educació per a la transformació social**: campanyes i jornades de sensibilització entorn dels objectius de desenvolupament sostenible i a la promoció de la justícia, la solidaritat i la pau.
- **Comerç just i consum responsable**: promoció del comerç just mitjançant la publicitat i venda de productes. Presència en esdeveniments socials i culturals.
- **Beques**: programa de beques per a facilitar l'escolarització, material escolar, menjador, etc.
- **Promoció del voluntariat**: programes de voluntariat local i/o internacional, de curta i/o llarga durada.

5.3. Centres educatius

La xarxa educativa La Salle València-Palma té 12 col·legis (Alaior, Alcoi, Benicarló, Escola Professional de Paterna, Inca, l'Alcora, Manacor, Maó, Palma, Paterna, Pont d'Inca i Terol). Tots els centres compten amb un Pla d'Educació en la Justícia, la Solidaritat i la Pau, amb els diferents programes i activitats. Aquest pla respon a l'educació integral i a la ciutadania global. Com a institució educativa un dels nostres principals objectius és el de la formació de ciutadans lliures, crítics i compromesos amb la societat, per la qual cosa, des de l'etapa d'infantil fins a batxillerat i formació professional de grau mitjà i superior, es faciliten experiències i tallers, adaptats a les diferents edats, que ajudin l'infant i el jove en la construcció del seu propi pensament social. Dels programes i activitats que d'aquest pla es duen a terme en els centres educatius i col·legis destaquem:

- Sensibilització a través de materials específics proposats per les nostres ONG, els lemes del curs o en la reflexió del dia sobre situacions actuals del dia a dia.

- Programa d'Acostament a la Realitat (PAR) ja sigui portant-la a l'àmbit escolar o anant allà on es troba.
- Programa d'Aprenentatge i Servei, que permet simultaniejar la realització d'un servei social real amb un procés d'aprenentatge.
- La proposta d'accions i iniciatives solidàries associades al currículum.
- L'oferta d'experiències de voluntariat, ja sigui en horari escolar o fora d'aquest. Aquest voluntariat pot realitzar-se en l'entorn pròxim, en el territori nacional o internacional.
- L'acostament sistemàtic, experiencial i interdisciplinari que proposa el nostre estil educatiu, el Nou Context d'Aprenentatge.
- Jornades de realitats humanes que permeten a l'alumnat, al professorat, als educadors i a les famílies conèixer de primera mà diferents realitats socials.
- Jornades de sensibilització sobre temes de socials d'actualitat.

5.4. Comunitats

A la vegada, La Salle Acció Social també actua dins les comunitats lasal·lianes, oferint espais d'acollida a les persones que es troben en situació de vulnerabilitat. A la Comunitat de Palma s'ha ofert temporalment l'acollida a les persones sense llar i famílies ucraïneses. La Comunitat de Manacor recentment ha ofert l'espai per a menors estrangers no acompanyats, fins a 24 places. Molts membres de les Comunitats de Germans realitzen voluntariat amb Càritas Parroquial, Banc d'Aliments, Pastoral Penitenciària, alfabetització de persones immigrants i altres obres socioeducatives no lasal·lianes.

5.5. Salle Jove

Salle Jove és l'associació juvenil que aglutina tot el moviment de joves lasal·lians, integrant grups de: pastoral, voluntariat, oci i temps lliure, esportius...

La Salle obre el seu projecte més enllà de les aules i de l'horari escolar, per la qual cosa ofereix no sols als seus alumnes i exalumnes, sinó també a infants i famílies procedents d'altres centres escolars, la possibilitat de complementar el seu procés educatiu amb diferents activitats. Normalment aquestes activitats estan programades i animades pels mateixos joves, sent una part fonamental del projecte lasal·lià, per la qual cosa també en aquest àmbit l'aposta per l'educació en la justícia, la solidaritat i la pau és bàsica. De fet, Salle Jove és en l'actualitat la principal pedrera de voluntariat, ja que tots els joves que coordinen i animen les diferents activitats ho fan des del voluntariat gratuït.

L'acció social és un dels elements que més aglutina els diferents grups. Destaquem els següents projectes i activitats:

- Projecte Arca: es tracta d'un projecte de promoció de voluntariat per a infants i joves. Se'ls ofereixen diverses experiències de voluntariat, adaptat a les seves edats, i es facilita el compromís posterior.
- Formació: en els programes formatius de l'Escola de Temps Lliure Salle Jove s'inclouen mòduls d'educació en la justícia, la solidaritat i la pau.
- Participació i col·laboració amb les activitats solidàries i jornades de sensibilització que es realitzen en els centres educatius.
- Voluntariat en les obres socioeducatives i en les ONG.

5.6. Projectes interàmbits

Centre educatiu La Salle de Palma – Nou Horitzó Mallorca: els joves d'emancipació de Palma i el Pont d'Inca juntament amb l'alumnat de primer d'ESO de La Salle de Palma han tingut la iniciativa de responsabilitzar-se de l'hort escolar. Es desenvolupen hàbits de treball individual i cooperatiu. A més, es relacionen entre ells per conèixer diferents realitats. A través d'aquestes accions potencien l'empatia, la solidaritat i el respecte cap a la naturalesa.

Centre Educatiu de Maó amb Fundació La Salle Acull: a La Salle de Maó s'ofereix una alternativa d'oci i aprenentatge amb el projecte Bona Companyia, el qual està format per un grup d'alumnes voluntaris d'entre quart de primària i segon d'ESO que juntament amb les seves famílies visiten la residència de gent gran i hi duen a terme activitats amb els residents. L'objectiu és oferir companyia i evitar la soledat en les persones majors. És una trobada intergeneracional que aporta intercanvis de coneixements i experiències, i un augment del sentiment de responsabilitat, respecte i responsabilitat per part de l'alumnat voluntari. Aprenen la importància de ser altruistes i dedicar el seu temps i energia a ajudar altres, els prepara per convertir-se en ciutadans compromesos i compassius en el futur. La fundació La Salle Acull dona suport a aquest projecte a nivell formatiu i burocràtic.

Centres educatius amb Salle Jove – PROIDEBA/PROYDE: durant els mesos d'estiu un grup de voluntaris procedents dels centres educatius i de Salle Jove tenen l'oportunitat de viure una experiència de voluntariat en grup en projectes de desenvolupament d'altres països (Ruanda, Guatemala, Costa Rica, Itàlia). Després d'un període de formació coordinat per les dues ONG, els voluntaris s'uneixen a una comunitat lasal·liana local que anima un projecte educatiu en un dels països esmentats. En tornar d'aquests països els voluntaris comparteixen les seves experiències en els centres La Salle d'on ells procedeixen a través de xerrades, col·loquis, exposicions. D'aquesta manera se sensibilitza els alumnes sobre situacions d'especial vulnerabilitat als països en desenvolupament. Els projectes que es duen a terme tenen a veure amb: atenció educativa a comunitats indígenes, suport educatiu, promoció de la dona, atenció a població marginal...

Centres educatius amb PROIDEBA/PROYDE: en molts dels nostres centres existeixen punts de venda de productes de comerç just o bé es facilita l'accés d'aquests a través de les webs de les associacions. Les ONG ofereixen l'oportunitat que el centre que ho desitgi pugui certificar-se com a Centre Educatiu pel Comerç Just. Per aconseguir-ho, ha d'acreditar que en el centre es realitzen campanyes de sensibilització, es consumeixen productes de comerç just en esdeveniments escolars i es disposa d'un punt regular de venda de productes. De la mateixa manera les entitats proporcionen material per a realitzar les campanyes i proposen activitats concretes per a la renovació del certificat.

Centre Educatiu Escola Professional La Salle amb Fundació La Salle Acull
Salle Jove amb Projecte Obert Paterna i Llíria
Centres educatius de Paterna amb Projecte Obert Paterna i Llíria

5.7. Col·laboració amb altres entitats

La Salle uneix la seva voluntat de transformació social a altres entitats, tant públiques com privades, que treballen amb diversos col·lectius per a facilitar la seva integració social. Són molts els projectes en els quals es col·labora de diferents maneres, des de la mera cessió d'espais, fins a la participació en projectes, passant per l'assessorament o col·laboracions puntuals.

- Amb fundacions i associacions com Joan XXIII i ASNIMO, amb la inclusió d'aules substitutòries de centre específic (ASCE) en els centres escolars, en els quatre col·legis La Salle de Mallorca.
- Amb la Creu Roja, Ajuntament de Palma i el Consell Insular de Mallorca s'han obert espais d'acollida a refugiats ucraïnesos, persones sense llar, menors immigrants...
- Amb la fundació Amigó es col·labora mitjançant la cessió de pisos a Paterna. A més, es col·labora en el projecte educatiu mitjançant el voluntariat i les activitats conjuntes amb els centres de menors Projecte Obert de Paterna i Llíria, amb cessió de locals per a desenvolupar diferents projectes socials i participació en aquests.
- A Benicarló (Castelló) s'ha cedit a l'Ajuntament una parcel·la per al desenvolupament d'un hort social municipal.
- La Biblioteca Solidària que recull llibres per a països empobrits emmagatzema tot el material en una nau cedida gratuïtament. Els centres educatius i les comunitats realitzen campanyes de recollida de material.
- Les instal·lacions esportives del centre educatiu La Salle de Palma ofereix classes de natació i campus d'estiu a col·lectius en situació de vulnerabilitat (infants de centres de menors, joves d'emancipació...).

6. Amb qui comptam: les persones

Per al desenvolupament de l'acció social és imprescindible disposar de persones que aportin el millor de si mateixes per a realitzar la missió encomanada i fer possible la visió de La Salle Acció Social. Aquestes persones provenen tant de l'àmbit professional com del voluntariat.

Els professionals aporten coneixements especialitzats, experiència professional, habilitats per a la coordinació i la gestió i coneixement sobre la responsabilitat legal i ètica.

Les persones voluntàries són un pilar essencial de l'acció social de les obres lasal·lianes; la seva dedicació i compromís són imprescindibles per a l'èxit de molts programes i projectes.

Els professionals en l'acció social i els voluntaris són complementaris.

7. El que pretenem: incidència social

En coherència amb la definició exposada sobre La Salle Acció Social, entenem com una línia prioritària «la voluntat de tenir incidència social i política, creant sinergies amb altres col·lectius per a un millor assoliment dels objectius».

Creiem que aquesta incidència suposa l'exercici de drets i democràcia per part de la ciutadania enfront de les decisions dels governs i administracions que ferin o no defensin els drets humans i la justícia social, i que no promoguin la protecció del bé comú, entès aquest com allò que se situa en la veritable essència de la humanitat i deixa enrere els interessos de qualsevol tipus i, més concretament, els polítics, econòmics o financers, sempre en coherència amb els nostres valors lasal·lians.

Consideram com a fonamental el vessant intern de sensibilització, que es concretaria en accions que, encara que petites, ajuden al fet que es produeixi un canvi immediat i que, a llarg termini, es tradueixi en un redisseny de la consciència social; i un vessant extern, de visibilització i denúncia, que ens posicioni en la defensa d'aquells àmbits des dels quals podem fer possible aquest canvi a nivell més global i de forma més perdurable.

Som conscients que perquè existeixi una incidència real és necessari treballar en xarxa fomentant la cooperació entre entitats del tercer sector social i ONGD, afavorint el flux d'informació enriquidora per a la consecució d'objectius comuns. Mitjançant la participació en grups de treball, comissions, juntes directives de plataformes, coordinadores, xarxes... afavorim una interlocució amb les institucions polítiques i amb potestat decisòria, per, d'aquesta manera, poder incidir en el canvi de legislacions, plans, acords, pactes, etc. sobre aspectes

que ens són pròxims com a institució (infància, educació, pobresa, exclusió, voluntariat, etc.) i que es necessiten perquè l'avenç i la millora siguin possibles.

Com a institució, en tots els seus àmbits, La Salle assumeix el seu paper en la formació d'una ciutadania capaç d'exercir els seus drets, complir els seus deures, defensar el públic, enfortir el teixit social, participar en els processos democràtics i interessar-se en la política i en el polític, tal com recull la «Declaració sobre la Missió Educativa Lasal·liana 2020».

8. Conclusió

La Salle, com a institució, va néixer amb la ferma voluntat de canviar la societat a través de l'educació. En els seus més de tres segles d'història ha intentat actualitzar i renovar el seu compromís amb els més vulnerables. En el segle XXI aquesta aposta s'ha revitalitzat i s'ha estructurat conforme a les circumstàncies actuals de tal manera que dona noves respostes a noves necessitats.

El projecte lasal·lià és un projecte integral, per tant la dimensió social està molt present i, en els darrers anys, s'han iniciat projectes educatius i socioeducatius que com a finalitat última tenen la transformació social. Aquests projectes volen implicar tota la comunitat lasal·liana i els objectius que són similars s'obren a la cooperació amb altres institucions.

És una tasca sempre nova perquè no deixen d'aparèixer necessitats a les quals per carisma i esperit fundacional volem donar resposta des de l'educació: atenció a persones immigrants, persones sense llar i menors en situació de vulnerabilitat.

Referències

III Assemblea Internacional per a la Missió Educativa Lasal·liana. Informe final, Casa Generalicia - Roma, 2022.

Declaració sobre la Missió Educativa Lasal·liana. Casa Generalicia - Roma, 2020.

El paper de FAPA Mallorca en la participació de les famílies i les seves associacions

Miquel Àngel Guerrero Company

Resum

En aquest article es fa una revisió del model de participació de les famílies als centres educatius, s'identifiquen algunes pràctiques que habitualment es confonen amb processos participatius i es proposen plantejaments de millora per a la seva inclusió en la cultura de centre. A continuació es descriu com treballa FAPA Mallorca per promoure i facilitar la participació de les famílies i les seves associacions com a part de la comunitat educativa, així com alguns projectes que ajuden a la projecció de les associacions en el seu entorn, amb una visió de comunitat socioeducativa. Per acabar, es plantegen els reptes de futur de la participació de les famílies i de tota la comunitat educativa, destacant l'assignatura pendent de la participació de l'alumnat.

Resumen

En este artículo se hace una revisión del modelo de participación de las familias en los centros educativos, se identifican algunas prácticas que habitualmente se confunden con procesos participativos y se proponen planteamientos de mejora para su inclusión en la cultura de centro. A continuación se describe como trabaja FAPA Mallorca para promover y facilitar la participación de las familias y sus asociaciones como parte de la comunidad educativa, así como algunos proyectos que ayudan a la proyección de las asociaciones en su entorno, con una visión de comunidad socioeducativa. Para acabar, se plantean los retos de futuro de la participación de las familias y de toda la comunidad educativa, destacando la asignatura pendiente de la participación del alumnado.

El paper de les famílies als centres educatius

En la definició actual del sistema educatiu s'utilitza el concepte de comunitat educativa per definir quins són els seus actors i quins rols i funcions assignam i esperam de cada un d'ells. Més enllà de la seva descripció, s'han anat configurant com un element clau les relacions que s'establiran entre tots ells. Que les famílies formen part de la comunitat educativa no ho qüestiona ningú, però mentre les altres parts de la comunitat educativa tenen molt ben definit quin és el seu paper a l'escola i les seves funcions, en el cas de les famílies la resposta perd concreció segons a qui ens adreçam: ensenyam, ajudam, educam, finançam...? Sembla que sí que hi ha acord sobre com han d'exercir les famílies el seu paper: participant. Ara la següent pregunta que ens hem de fer és: què és participar i com es fa? Una pregunta de la qual, una vegada més, obtindrem diferents respostes i no sempre compatibles.

Un dret individual i col·lectiu, un benefici comú

La Constitució espanyola, al seu article 27.7, defineix el dret de les famílies a «intervenir en el control i en la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics», però sabem que els drets no serveixen de molt si no es possibilita fer-los realitat. En aquest cas, les administracions educatives en tenen una especial responsabilitat amb el seu deure de garantir la creació dels instruments, espais i processos necessaris per fer realitat la participació de les famílies. La Llei orgànica 3/2020, d'educació, l'anomenada LOMLOE, determina que les administracions educatives «fomentaran l'exercici efectiu de la participació» (art. 118.3), que els equips directius «impulsaran la col·laboració amb les famílies» (art. 132.g) amb l'orientació de la inspecció educativa (art. 151.h), a més d'establir el dret a participar en consell escolar i mitjançant les seves associacions. Aquestes disposicions també les recull la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, que reconeix que «les famílies tenen una tasca essencial en l'àmbit escolar, i han de participar en els centres i corresponsabilitzar-se amb el professorat del procés educatiu dels seus fills» (art. 53). La legislació autonòmica afegeix un grau major de concreció i especifica que «l'administració educativa ha de promoure programes que estimulin la participació i la implicació de les famílies» (art 54.), i altres decrets que se'n deriven defineixen les estructures de participació amb què compten les famílies.[1]

A més del dret inqüestionable, individual i col·lectiu, de les famílies a participar en el sistema educatiu, no cal insistir en les evidències dels beneficis que la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles aporta al seu èxit educatiu (Collet i Tort, 2011; Van Voorhis et al., 2013), però sí que és necessari encara posar l'accent en tot el que aporta la participació de la comunitat educativa en la millora del clima escolar (Collet i Tort, 2011). Un dels elements significatius en la millora dels resultats i del funcionament d'un centre educatiu és el sentiment de pertinença de la comunitat educativa, quelcom que no és possible aconseguir sense una participació de qualitat i amb sentit de tota la comunitat educativa (Collet i Tort, 2011). Tot plegat, queda palesa la importància de la participació de les famílies en els centres educatius i la necessitat de definir-la i concretar-la en processos d'èxit.

Què és i què no és participació

A altres àmbits, com el social o el de polítiques públiques, la participació ha estat més desenvolupada i teoritzada. Podem trobar definicions que ens poden servir de punt de partida, com «la capacitat per expressar decisions que siguin reconegudes per l'entorn social i que afecten la vida pròpia i/o la vida de la comunitat en què vivim» (Hart, 1993), i altres que la complementen amb idees com la democràcia o el compromís individual i el col·lectiu. En el cas de les

1. Decret 188/2003, de 28 de novembre, pel qual es regulen les associacions de pares i mares d'alumnes i les federacions i confederacions d'aquestes.
Decret 4/2023, de 13 de febrer, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres educatius públics no universitaris.

famílies es pot definir com la seva «implicació en el projecte educatiu dels seus fills i filles» (Garreta, 2012), una definició molt general amb la qual segurament tothom estarà d'acord però que necessita un desenvolupament que la concreti en situacions reals i la faci efectiva. De la Guardia (2003) concreta més quan sintetitza diferents definicions en què «la participació educativa és, en definitiva, que tots els integrants siguin part activa en cada una de les fases que afecten el funcionament de les comunitats educatives (des de la seva constitució inicial, passant per la seva estructuració, la presa de decisions, la seva posada en marxa i la valoració dels resultats), assumint part del poder o del seu exercici i que implica la integració col·lectiva en un procés de col·laboració des d'una doble dimensió, com a medi (procés d'aprenentatge) i com a finalitat (objecte educatiu)».

La situació actual és que, malgrat la seva reconeguda importància, no s'ensenya a participar, o no es fa suficientment, ni als docents, ni a les famílies, ni a l'alumnat, però als centres educatius cada dia es donen situacions en les quals les famílies, suposadament, participen. Aquesta participació improvisada o intuïtiva pot provocar que sovint ens trobem amb interpretacions diverses, quan no són incompatibles, que la dificulten i que poden originar conflictes (De la Guardia, 2003). En aquest escenari, serà lògic pensar que la primera passa hauria de ser acordar què és participar i com fer-ho entre els que ho faran. Però els equilibris i rols dins la comunitat educativa, per definició, no són completament horitzontals, de manera que pren més importància el concepte que tenen aquells que organitzen i gestionen les situacions on es participa.

Per construir la nostra definició de participació concreta ens pot ser útil identificar allò que no és participació. De manera conscient o inconscient, podem estar desenvolupant iniciatives que pensem que són processos participatius i que no ho són, motiu pel qual no obtindrem els beneficis esperats. A l'escala de la participació de Hart (1993), una adaptació al món dels infants de l'escala de participació ciutadana d'Arnstein (1979), els tres primers esglaons es consideren *no-participació*, i hi podem identificar situacions que es viuen als centres educatius:

- **Manipulació**: es dona quan implicam l'altre únicament per aconseguir un benefici propi, encara que aquest pugui ésser compartit; el podem trobar en la utilització de la pressió de les famílies a les administracions públiques en la demanda de millores de les infraestructures.

- **Decoració**: si convidam l'altre únicament a estar present a les nostres activitats; és habitual a les escoles en les exhibicions o mostres d'activitats de l'alumnat a les seves famílies.

- **Simbolisme**: quan es recull l'opinió de l'altre però no s'han definit mecanismes perquè aquest pugui incidir en la presa de decisions; un cas serien les enquestes d'opinió a les famílies sense un compromís de retorn de resultats ni de formar part del debat i anàlisi posterior.

Els objectius de les iniciatives dins aquestes categories poden ser legítims i en absolut negatius, però no es poden considerar esdeveniments participatius en si mateixos. Només quan formen part d'un procés participatiu més ampli prenen sentit i poden aportar beneficis.

Com a resum del que és i del que no és la participació de les famílies podem recollir el que va publicar l'UNESCO (2004): «Participar no és assistir a reunions en les quals el rol de pares i mares és escoltar o realitzar les activitats que els docents proposen, tal com ho han planificat [...] Participar implica: opinar, prendre certes decisions, proposar i dissentir en els distints espais de la institució educativa [...] Participar significa, per tant, fer-se part dels problemes i els reptes que afronta la institució educativa...».

La participació com un procés

Entendre la participació com un procés, com una escala o un camí que es recorr, ens permet dissenyar estratègies que ens ajudin a avançar cap a estadis de major i millor participació. A l'hora de dissenyar aquest pla o estratègia cal tenir present que la participació no és un fet espontani ni autosostingut a la nostra societat, de manera que cal una energia constant per fomentar-la i mantenir-la. A més, en el cas de les famílies les inèrcies dels processos tenen un recorregut més limitat a causa de la seva renovació periòdica a mesura que els fills i filles avancen en les etapes educatives.

Tot disseny d'un pla comença per conèixer on ens trobam per poder avançar, és a dir, realitzar una diagnosi del nivell participatiu del centre educatiu. El projecte INCLUD-ED (2006-2011) va identificar cinc nivells de participació que ens poden servir de marc: informativa, consultiva, decisòria, avaluativa i educativa (Taula 1). L'estudi conclou que només els tres darrers nivells contribueixen a l'aprenentatge de l'alumnat i a la millora de la convivència, generant més compromís i implicació de les famílies (Valls-Carol et al., 2014) i impliquen processos de transformació que transcendeixen el propi centre educatiu i arriben a altres esferes socials que afecten la vida dels participants (Flecha, 2015). Els dos primers nivells, participació informativa i consultiva, de manera equivalent al que hem vist en l'escala de Hart, són necessaris per arribar als altres, però per ells mateixos no es poden considerar participació efectiva.

Taula 1. Formes de participació de les famílies i la comunitat (Includ-ed Consortium, 2011)

Informativa	Les famílies reben informació de les activitats del centre educatiu, el seu funcionament i les decisions ja s'han pres. Les famílies no participen en la presa de decisions. Les reunions amb famílies consisteixen a informar sobre les decisions preses.

continua

Consultiva	La participació es basa a consultar les famílies, canalitzada en els òrgans de govern del centre. Les famílies tenen un poder de decisió limitat.
Decisòria	Els membres de la comunitat formen part dels processos de presa de decisions, amb una participació representativa en els òrgans de govern. Les famílies i els membres de la comunitat supervisen la rendició de comptes de l'escola sobre els resultats acadèmics.
Avaluativa	Participen en els processos d'aprenentatge ajudant a avaluar els progressos escolars. Les famílies i els membres de la comunitat participen en l'avaluació general del centre educatiu.
Educativa	Les famílies i els membres de la comunitat participen en els processos d'aprenentatge de l'alumnat, tant en horari escolar com en horari extraescolar. Les famílies i els membres de la comunitat participen en processos formatius, d'acord amb les seves necessitats i peticions.

El paper de FAPA Mallorca

A l'àmbit educatiu, la participació de les associacions de famílies d'alumnes (AFA) és la que va més enllà de la participació individual de les mares i els pares en el projecte educatiu individual del seu fill o filla. Aquesta implica la seva presència i aportació com a col·lectiu i s'orienta a aquells aspectes que permeten la millora del projecte de la comunitat educativa, cosa que afecta tot l'alumnat. Aquesta participació es concreta i es fa realitat mitjançant els espais de participació formals, com el consell escolar de centre, o informals, com poden ser les festes escolars, però també amb iniciatives i projectes que permeten la interacció de les famílies en el procés educatiu de l'alumnat i en els espais de consulta i presa de decisions de polítiques educatives. És amb el conjunt d'aquestes diferents línies quan es poden desplegar els potencials beneficis de la participació de les famílies, superant el nivell informatiu (Valls-Carol et al., 2014), totalment insuficient. En aquest escenari, el paper de les federacions d'associacions d'alumnes pren tot el seu sentit en el suport a les associacions per fer possible la seva participació i que la desenvolupin segons les seves possibilitats. Cal afegir una altra funció de les federacions, la de representació del col·lectiu de famílies davant l'administració pública i altres organismes, encara que no es desenvoluparà en aquest article.

Els espais de participació: formació i assessorament

Els espais de participació en els quals les famílies poden participar a un centre educatiu són els òrgans de govern, com el consell escolar; els de coordinació, com les comissions; els de representació, com les AFA o grups de delegats; i altres espais no formals, com celebracions i trobades de la comunitat educativa. En tots aquests les AFA tenen un paper important, tant directe, com a representants de famílies, com indirecte, com a dinamitzadores de la participació de la resta de famílies.

TAULA 2. Associacions de famílies federades a FAPA Mallorca, per tipologia de centre

EEI	Educació infantil	9
CEIP	Infantil i primària	140
CEIPIESO	Infantil, primària i ESO	3
IES	SECUNDÀRIA	48
CC	Privats concertats (infantil, primària i ESO)	14
CEE	Educació especial	4
	Ensenyaments artístics	**1**
	Total de centres federats	**219**

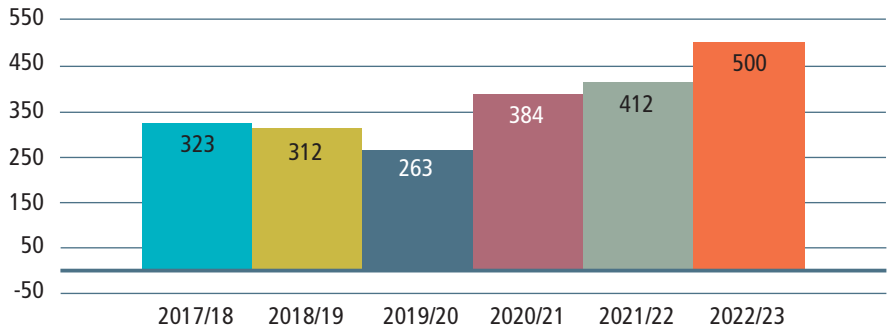
Font: elaboració pròpia.

Per ajudar-les a exercir una participació positiva i efectiva, les federacions fan servir principalment dues vies: la formació de les juntes directives i el suport i assessorament individual. La formació, com hem indicat anteriorment, és necessària perquè la participació no és un fet espontani ni natural a l'ésser humà, fins al punt que, sense una gestió correcta, es pot convertir en un motiu de conflicte entre les persones. Cal conèixer el funcionament i organització d'un centre educatiu, la normativa que el regula i aprendre estratègies per aconseguir una participació positiva i eficient, ja que el temps de les famílies voluntàries és molt valuós. És molt important que les experiències siguin positives i enriquidores, evitant que les bones intencions de totes les parts acabin en frustracions i conflicte.

Amb aquest objectiu, FAPA Mallorca ofereix a les AFA formacions específiques sobre funcionament i gestió de l'associació, comunicació amb la comunitat educativa, funcionament dels consells escolars, jornades sobre participació i altres tallers més tècnics, com comptabilitat, protecció de dades, assegurances o d'altres segons les seves necessitats.

Amb l'assessorament directe a les AFA s'actua sobre les situacions concretes en les quals necessiten suport, en alguns casos és necessitat d'informació concreta i, en altres, cal identificar l'origen del problema i cercar conjuntament solucions. Els problemes generalment estan relacionats amb les barreres a la seva participació. Aquestes sovint són conseqüència que els espais de participació s'han definit i estructurat per part del centre educatiu sense comptar amb les famílies i les seves necessitats, com horaris incompatibles amb la seva vida laboral. Un altre origen d'aquestes barreres és la falta de planificació de la participació per part de l'equip directiu i de la insuficient formació sobre aquest tema. Per afrontar aquesta situació, FAPA Mallorca ha començat a realitzar formació als equips directius, en col·laboració amb el CFIRDE, amb la intenció d'oferir un espai de reflexió i formació sobre el seu paper en la gestió de la participació de les famílies.

GRÀFIC 1: Consultes de les AFA realitzades a FAPA Mallorca



Font: elaboració pròpia.

ELS PROJECTES COM A INSTRUMENTS DE PARTICIPACIÓ

Les AFA realitzen activitats i projectes diversos als centres educatius, amb objectius i destinataris també diversos: des d'activitats de conciliació, com l'escola matinera, a activitats educatives, com les extraescolars, o de formació, com les escoles de pares i mares. Tots aquests projectes són oportunitats de desenvolupar una participació educativa (INCLUD-ED) si la feim conscient i explícita. La proposta de FAPA Mallorca a les associacions és que a tots els projectes se'ls apliqui una «capa de participació», que s'explori com cada un d'ells pot significar una oportunitat i un espai per a la participació de les famílies en el projecte educatiu dels seus fills i de la comunitat educativa en conjunt.

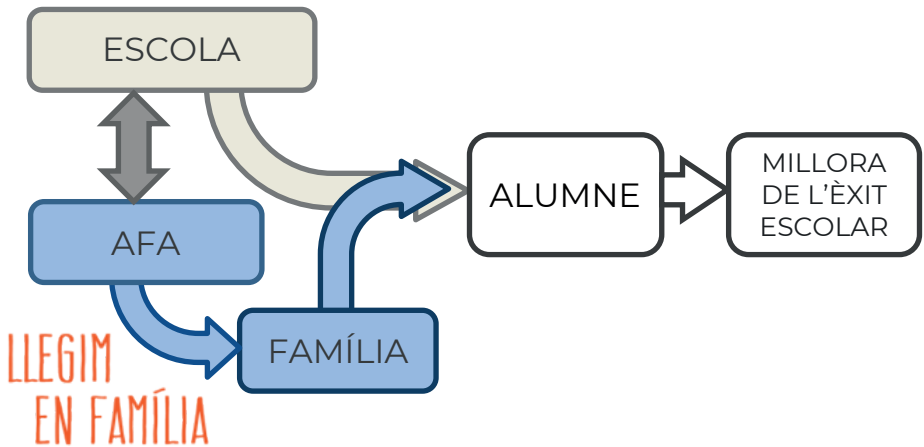
La federació desenvolupa uns projectes propis que proposa a les AFA perquè se'ls facin seus i els duguin a terme al seu centre educatiu. En aquests casos, el paper de la federació és el d'oferir una estructura, formació i recursos, així com una xarxa amb altres associacions on compartir i aprendre juntes. Amb el plantejament que hem vist fins ara, els projectes estan dissenyats perquè puguin ser integrats i complementar el projecte educatiu de cada centre, i incorporen, a més dels seus objectius específics, el de facilitar i fomentar la participació de les famílies i de la mateixa associació dins la comunitat educativa. Alguns dels projectes, segons la seva temàtica, també ens donen l'oportunitat de participar més enllà de la comunitat educativa, ja que tenen un impacte en l'entorn de l'alumnat i s'hi afegeixen altres entitats com associacions de veïnats, comerços o els ajuntaments. Per a les associacions no és habitual treballar com a comunitat socioeducativa, intervencions que són més complexes d'executar, motiu pel qual en aquests casos la federació els ofereix un acompanyament directe i una formació específica.

Els projectes que proposa FAPA Mallorca a les associacions són Llegim en Família, Alimentant el Futur, Entorns Escolars Segurs i Saludables, Motxilles Solidàries, FERYA i Zones de Coordinació. A continuació en feim una breu descripció

i detallam de quina manera poden ajudar, cada un d'aquests, a millorar la participació de les famílies i les associacions

Llegim en família

Gràfic 2: Flux de les intervencions compartides en el foment de la lectura



El programa Llegim en Família (www.llegimenfamilia.org), iniciat el curs 2014-2015 i inactiu des del curs 2020-2021 per falta de recursos, té com a objectiu principal promoure l'èxit escolar des de l'entorn familiar amb el foment de la lectura per plaer de tota la família. Més enllà de la justificació de la seva necessitat i del seu objectiu, aquest projecte va sorgir de la necessitat d'oferir a les AFA una eina per reactivar la seva participació positiva en els centres educatius. Havíem viscut uns anys de conflicte educatiu amb el govern d'aquell moment que havia obligat

les comunitats educatives a adoptar una posició de lluita i defensa (Guerrero et al., 2023). FAPA Mallorca va voler oferir a les famílies i a les seves associacions un objectiu per recuperar la participació constructiva que tothom desitjava. El foment de la lectura era un objectiu compartit amb els i les docents, de manera que aquest programa proposava i facilitava la integració de les AFA en el projecte educatiu del centre, promovent la participació de les famílies, amb un rol actiu, en l'èxit escolar dels seus fills i filles amb la lectura per plaer de tota la família.

Menjadors escolars, alimentant el futur

El menjador escolar és un altre dels elements comuns a les escoles que preocupen les famílies, tant per la qualitat i equilibri nutricional del menjar, com pels aprenentatges que s'hi donen. El projecte Alimentant el Futur (www.alimentantelfutur.org), coordinat conjuntament amb altres entitats, té com a objectiu la millora dels menjadors escolars en les seves vessants d'educació, salut, sostenibilitat i justícia social, per esdevenir espais transformadors de l'entorn. Pel que fa al tema d'aquest article, aquest projecte torna a ser una oportunitat per desenvolupar la participació de les famílies i les associacions. La normativa actual determina que tots els centres educatius han de constituir una comissió de menjador, depenent del consell escolar, formada per docents, famílies i personal del menjador, amb funcions de seguiment i de propostes de millora. El projecte incentiva amb formacions específiques la participació activa de membres de les AFA en aquestes comissions perquè siguin un espai de presa de decisions conjunta, que defineixi el model de menjador del centre i col·labori amb el seu desenvolupament. El menjador és un espai privilegiat on conflueixen, de manera informal, temes que el centre ja treballa en el seu període lectiu formal: nutrició, hàbits, convivència, reciclatge, malbaratament alimentari... Des de FAPA Mallorca ajudam les AFA a identificar aquestes oportunitats de participació, tant directament amb el centre com amb les famílies.

alimentant el futur

XARXA PER UNS MENJADORS ESCOLARS SALUDABLES I SOSTENIBLES

Entorns escolars segurs i saludables

Entorns escolars segurs i saludables és un projecte coordinat amb Vianants Mallorca i un grup de treball d'AFA implicades en la millora de la mobilitat a l'entorn del seu centre educatiu, donant una passa més als coneguts camins escolars. Pel que fa a la participació de les famílies i les associacions, el projecte està orientat a tres àmbits que complementen l'abast de la temàtica de la mobilitat. Les famílies són un element imprescindible en aquest projecte, ja que són les que decideixen com van els seus fills i filles a l'escola, en cotxe, a peu o en

bici, tot sols o acompanyats... S'ofereixen a les AFA eines per arribar a les famílies i que formin part del projecte, com activitats de conscienciació, enquestes o trobades de debat. Per una altra banda, la interacció amb el centre també es treballa des del principi, ja que el foment de l'autonomia personal, l'exercici físic o la sostenibilitat encaixen perfectament amb el currículum escolar. És viable i desitjable iniciar una col·laboració amb els docents d'educació física, la comissió de medi ambient o la de salut si es tracta d'un centre promotor de la salut (CEPS). En aquest projecte, com passa amb els menjadors escolars, també s'estableix una relació amb el consell escolar, ja que sovint es tracten reformes als accessos, al pati o als aparcaments de bicicletes.

Per acabar, aquest projecte implica per a les associacions un tercer àmbit de relació, l'entorn de l'escola, que li afegeix una capa de dificultat però que enriqueix el seu abast i obre noves oportunitats de participació. La intervenció sobre la mobilitat i l'entorn de l'escola necessita la implicació de certs serveis de l'ajuntament, i també serà necessari comptar amb altres entitats de l'entorn en aquest projecte, com associacions de veïnats o de comerços de la zona. La federació ofereix un acompanyament i una formació en aquest procés, tant per aconseguir aliats per engegar el projecte com per aconseguir el consens en les mesures adoptades.

Motxilles solidàries

Motxilles Solidàries és una proposta per treballar l'equitat i la inclusió dins el centre i amb les famílies. La idea de l'escola com a compensadora de desigualtats està molt present en aquest projecte, les diferències socials i econòmiques de les famílies no s'haurien de veure reflectides en les relacions entre l'alumnat. El material escolar o les motxilles per anar a l'escola són una despesa molt important per a les famílies cada inici de curs, per això és important reduir aquestes despeses que fan més visibles les diferències entre famílies. El projecte proposa a les AFA recollides de material nou entre les famílies i la seva donació a entitats socials que les fan arribar a les famílies que ho necessiten.

Com en els altres programes, la federació insisteix en l'organització conjunta amb el centre educatiu i en com complementa aquesta visió social el treball dels docents sobre els valors, inclosos en el currículum escolar.

FERYA, FAMÍLIES ACTIVES EN XARXA PER A LA PREVENCIÓ

FERYA, Famílies actives en Xarxa, és un programa d'empoderament d'associacions de famílies que té com a línia de treball principal la prevenció de riscos que afecten els i les adolescents i joves. Amb un enfocament inicialment centrat en la prevenció dels primers consums d'alcohol, tabac i cànnabis, està orientat a la intervenció del col·lectiu de famílies per aconseguir uns entorns d'oci que no siguin promotors de consums de risc. Així com els altres projectes de FAPA Mallorca parteixen del centre i obren la mirada cap a l'entorn, el programa FERYA va néixer amb una mirada sobre l'entorn d'oci i s'hi han anat afegint estratègies per col·laborar amb el centre i el seu projecte educatiu.

El programa incorpora formació específica per a les juntes directives sobre empoderament, lideratge i treball en xarxa, que els serveixi de base per iniciar aquest tipus d'intervencions, molt més complexes que les que hem vist a altres projectes. Per arribar a les famílies, s'organitzen trobades on es treballa el seu paper preventiu, dins i fora de l'àmbit familiar, i es decideixen accions preventives concretes, que compten amb l'acompanyament del programa.

FERYA sovint descobreix a les famílies i a les associacions una nova esfera de participació a la qual pensaven que no tenien accés, la incidència social i política per aconseguir entorns preventius per als seus fills i filles. Aquesta participació implica desenvolupar estratègies de treball en xarxa amb entitats molt diverses i una preparació específica per aconseguir canvis que sovint impliquen l'administració municipal.

Pel que fa a la participació del centre educatiu, aquesta no és tan fàcil d'aconseguir, ja que el programa tracta situacions que sempre es donen fora del centre. Així i tot, la influència dins el centre de les conductes de risc que l'alumnat té fora del centre són evidents, com les relacionades amb l'abús d'ús de pantalles, i qualsevol millora en la vida dels i les adolescents tendrà un benefici directe en l'àmbit

escolar. S'ha iniciat una col·laboració amb els centres promotors de salut en aquest sentit, ja que es poden crear sinergies entre els seus projectes amb l'alumnat i el programa FERYA, que pot aportar la participació de les famílies d'aquest alumnat.

Zones de coordinació

Amb els projectes anteriors hem vist com FAPA Mallorca ofereix eines a les AFA per fomentar i dinamitzar la participació de les famílies, per integrar millor la participació de l'associació dins el centre i per treballar amb les entitats socials del seu entorn. Un darrer aspecte que també es treballa és el de la participació entre associacions mitjançant el projecte de Zones de Coordinació. Tradicionalment, les associacions han treballat sempre de manera individual, centrades en la realitat del seu centre educatiu, una manera de fer feina que també hem vist als mateixos centres educatius. Així com de cada vegada més aquests fan xarxa i comparteixen experiències, des de la federació impulsam la coordinació de les associacions per crear sinergies i ampliar l'abast de les seves iniciatives.

El projecte de Zones de Coordinació divideix Mallorca en 18 zones segons criteris geogràfics, normalment d'àmbit municipal, o agrupant municipis amb adscripció als mateixos instituts de secundària. L'objectiu és establir un canal de

comunicació entre les AFA que poden establir lligams funcionals, que serveixi d'espai per compartir i proposar iniciatives conjuntes, al mateix temps que mantenim en contacte totes les zones amb la figura dels coordinadors. Cada grup és autònom i independent, i FAPA Mallorca és l'encarregada de mantenir els grups actualitzats, segons la rotació de membres de les AFA, i d'ajudar a dinamitzar-los amb assessorament als coordinadors i material específic.

La representació de les famílies

Encara que no és l'objecte d'aquest article, cal fer menció a la participació de les famílies davant les administracions públiques i altres entitats. Així com la seva presència als òrgans de participació municipals la realitzen les AFA dels centres educatius, les federacions exerceixen la seva representació davant els òrgans de participació i entitats d'àmbit autonòmic i estatal. Als consells escolars de Palma, de Mallorca i de les Illes Balears, així com a la Mesa de Diàleg Permanent amb les Famílies, la federació realitza una funció de revisió i aportació de tota la normativa que afecta directament o indirectament les famílies. Igualment manté relacions periòdiques amb les conselleries més relacionades, com la d'Educació, de Salut o de Serveis Socials, així com amb entitats i institucions d'àmbit educatiu.

Reptes de futur

Com hem dit al principi, cal aprendre a participar i a gestionar la participació, motiu pel qual les associacions necessiten espais i moments per aprendre i fer evolucionar el seu procés participatiu, tant el que adrecen a les famílies com el seu propi vers els espais de participació del centre educatiu. Les federacions podem adreçar-nos a les associacions per oferir-los tot aquest suport, però cal una revisió del paper del centre educatiu, dels equips directius, en la gestió de la participació de les famílies. Cal incorporar en la cultura de centre aquesta participació, com a resposta al dret de les famílies i com un element que suma als esforços dels docents per aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

I si volem ser coherents, no podem oblidar que l'assignatura pendent és la participació de l'alumnat. Si l'alumnat és el centre del sistema educatiu, els hem de donar la seva part de protagonisme en la seva pròpia educació, i això significa en la presa de decisions, de manera ajustada al seu rol i a la seva edat en cada moment. Existeixen experiències molt positives en aquest sentit, però, una vegada més, de centres concrets que no arriben a convertir-se en la norma. Si no incorporam també en les pràctiques i en la cultura de centre la participació de l'alumnat amb la formació necessària i amb el disseny d'un pla participatiu real i viu, no només un marc normatiu formal, no aconseguirem educar futurs ciutadans i ciutadanes crítics, autònoms i participatius.

Referències

Arnstein, S. R. (1979). *Eight rungs on the ladder of citizen participation*. Journal of the American Institute of Planners.

Collet, J. i Tort. A. (coord.) (2011). *Escola, famílies i èxit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

De la Guardia, R. (2003). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Tesis doctorales cursos 2002/2003. Universidad de La Laguna, Humanidades y Ciencias Sociales.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions Through Family Involvement*. A: Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. SpringerBriefs in Education. New York: Springer.

Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Editorial Pagès i Ajuntament de Lleida.

Guerrero, M. A.; Pons, E.; Conti, C. i Rodrigo, V. (2023). *Les famílies i el conflicte educatiu*. A: La gran mobilització del 29-S en perspectiva (2013-2023). *Revista L'altra Mirada*, 108, 41-46. Palma: Fundacions Darder-Mascaró.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti: UNICEF.

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Trineo.

Valls Carol, R.; Prados Gallardo, M. d. M. i Aguilera Jiménez, A. (2014). «El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación». *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

Van Voorhis, F.; Maier, M.; Epstein, J.; Lloyd, C. i Leung, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York: MDRC.

El paper de les federacions en la participació de les famílies i les seves associacions a l'illa d'Eivissa

Pepita Costa Tur
Ana María Torres Martín

Resum

Les associacions de famílies tenen un paper crucial en el teixit social de les nostres illes i intenten abraçar àmbits tan diversos com l'educació, la salut i el lleure dels fills i les famílies que els acompanyen, però el seu funcionament i el seu impacte es veuen fortament influïts pel suport i l'assessorament que reben de les federacions. Amb aquest article, la nostra intenció és explicar com FAPA-Eivissa col·labora amb les associacions de famílies d'alumnes dels centres educatius i els desafiaments als quals ens enfrontem, així com les oportunitats per al futur de la participació familiar.

Resumen

Las asociaciones de familias juegan un papel crucial en el tejido social de nuestras islas, intentando abrazar ámbitos tan diversos como la educación, la salud y el ocio de nuestros hijos y las familias que les acompañan. Sin embargo, su funcionamiento e impacto se ven fuertemente influidos por el apoyo y asesoramiento que reciben de las federaciones. Con este artículo, nuestra intención es explicar cómo FAPA-Eivissa colabora con las asociaciones de familias de alumnado de los centros educativos y los desafíos a los que nos enfrentamos, así como las oportunidades para el futuro de la participación familiar.

Assessorament i suport a les associacions de famílies d'alumnes: recursos i formació

La Federació de Pares i Mares d'Alumnes d'Eivissa (FAPA-Eivissa) intenta proporcionar informació i recursos sobre la manera com les famílies poden participar en la vida escolar dels fills. Intenta dotar d'eines i estratègies per tal de millorar la comunicació amb els diferents professionals que ens trobem en l'àmbit educatiu, des dels equips directius al personal no docent dels centres, i saber com podem involucrar-nos en els consells escolars i altres òrgans de govern. Ofereix suport quan sorgeixen dubtes relacionats amb el dia a dia de les associacions, proporciona idees en relació amb l'oferta d'activitats, com són les activitats extraescolars o diferents esdeveniments, i dona resposta als dubtes relacionats amb l'organització d'aquests. Intentem fomentar que les famílies se sentin capacitades per identificar i defensar les necessitats dels fills davant els reptes de l'escola i altres autoritats educatives, incloent-hi la defensa de l'educació inclusiva, l'accessibilitat, l'atenció a les diferències individuals i altres aspectes importants per al benestar i l'èxit dels infants. Exemples d'aquesta col·laboració poden ser l'organització d'activitats concretes, tallers i esdeveniments destinats a les famílies per millorar la gestió de les AFA, xerrades sobre temes educatius, trobades socials, tallers de formació per a pares i mares, activitats extraescolars i altres iniciatives

que promoguin la creació d'una veritable comunitat educativa i que propiciïn el suport mutu entre famílies.

Ajudar a reforçar les capacitats de les associacions en àrees clau com la gestió i la comunicació és molt important per garantir que les associacions puguin desenvolupar-se de manera efectiva i assolir els seus objectius en benefici de l'alumnat i les seves famílies. Així, intentem oferir formacions com ara en gestió d'associacions o en desenvolupament de lideratge per als membres de les AFA, on els ajudem a adquirir habilitats de lideratge, comunicació, gestió de conflictes, etc.

Intentem mantenir una comunicació clara i regular amb les AFA de la nostra illa i els proporcionem informació actualitzada sobre qüestions educatives rellevants, polítiques educatives, esdeveniments escolars i altres temes d'interès per a les famílies.

Aquesta comunicació s'ha vehiculat a dos nivells, en primer lloc, un nivell municipal, organitzant reunions amb totes les AFA de cada municipi per tal d'arribar a totes les associacions i conèixer de primera mà les característiques, problemàtiques i demandes de cadascuna, però també per connectar-les entre elles i la Federació, creant una xarxa de comunicació —un grup de WhatsApp— mitjançant la qual la connexió sigui contínua i puguin donar a conèixer les activitats que posen en marxa i plantegin els dubtes que puguin tenir. Per a la Federació ha esdevingut un canal de comunicació ràpid i eficaç que s'actualitza constantment, ja que les AFA ens informen de qualsevol canvi que s'hagi produït a la seva estructura.

Igualment, aquestes reunions ens permeten decidir quines persones seran les representants de les famílies en el Consell Escolar Municipal (CEM) i en el decurs de les reunions es decideixen els temes i les demandes que s'han d'exposar a les reunions del Consell. Així mateix, a través del WhatsApp la comunicació és constant i cada vegada que es convoca un CEM es poden consensuar el temes que s'hi volen tractar.

Després hi ha la comunicació a escala insular, que es produeix a través de les assemblees generals. Aquestes reunions ens serveixen per recapitular, analitzar el que s'ha fet, avaluar els resultats, compartir experiències i fer propostes amb l'objectiu de millorar la participació de les famílies i el funcionament de les associacions. També és en aquestes assemblees on es tracten temàtiques educatives d'índole més general.

Per una altra banda, gràcies a l'ajuda econòmica que rep la Federació del Govern, podem comptar amb la feina d'una persona que porta a terme una tasca administrativa i que està a la disposició de totes les AFA per informar-les i ajudar-les en tots els tràmits i consultes que puguin tenir. Aquesta figura és essencial per mantenir contacte i crear xarxa entre la Federació i les associacions. També és imprescindible per al bon funcionament de la Federació, atès que està

composta per persones que treballen de manera voluntària i, per tant, no tenen una disposició horària que els permeti desenvolupar aquesta feina de forma contínua i regular.

Col·laboració amb les institucions

Entre les funcions de la Federació destaca la de representació i defensa dels drets de les famílies i l'alumnat davant les autoritats governamentals i altres institucions.

La nostra federació procura fer de pont entre les AFA i les diferents institucions públiques d'Eivissa, així com altres agents socials. Mitjançant la coordinació amb les diferents associacions, tal com hem mencionat anteriorment, recollim les necessitats particulars de cadascuna per després fer-les arribar de manera conjunta a les entitats, des de la Conselleria d'Educació mateixa, a través de la Direcció Territorial, fins a les administracions més locals com el Consell Insular o els ajuntaments de l'illa. D'aquesta manera, busquem promoure la participació de les famílies en la presa de decisions i en el disseny de polítiques que les afecten. Aquesta relació és essencial per garantir que les veus de les famílies siguin escoltades i tinguin un impacte significatiu en les polítiques públiques.

Actuem com una veu unificada per a les famílies davant les autoritats educatives, facilitant la representació dels seus interessos i preocupacions.

Participem en consells escolars d'àmbit superior, el Consell Escolar Insular d'Eivissa, el Consell Escolar de les Illes Balears i altres òrgans de participació de la comunitat educativa. Intentem influir i prendre part en les decisions que ens afecten i en tot moment advoquem per polítiques educatives que beneficiïn tots els estudiants i promoguin l'equitat i la qualitat en l'educació.

El paper del voluntariat de les famílies és crucial si volem desenvolupar amb èxit totes aquestes tasques, per això en la composició de la Federació intentem incorporar-hi persones dels diferents municipis i zones amb diferents sensibilitats i interessos per, d'aquesta manera, poder donar resposta a les nombroses qüestions que es plantegen en el nostre sistema educatiu —cada vegada més complex— i tenir una visió àmplia de tota la realitat de la nostra illa.

Compartir experiències i bones pràctiques

La Federació organitza trobades que ens serveixin per poder compartir i impulsar iniciatives d'èxit per a la participació de les famílies i les seves associacions: des de campanyes de sensibilització a accions més formatives o reunions on podem compartir diferents realitats i experiències. Regularment, s'han organitzat tallers

per a l'empoderament de les famílies (Famílies en Xarxa i Actives), xerrades per sensibilitzar les famílies que comencen el procés educatiu dels fills per tal de conscienciar-los de la importància de regular l'ús de pantalles i dispositius mòbils, tallers de gestió emocional per millorar la comunicació entre els progenitors i els fills, tallers de prevenció de riscs per a famílies i alumnes i d'altres que puntualment hagin demanat les AFA.

Desafiaments i reptes als quals ens enfrontem

Tot i les diferents accions que promovem des de la Federació i que considerem com a èxits de totes les famílies, no podem negar que ens enfrontem a diversos desafiaments. A continuació en volem enumerar alguns.

Un dels principals reptes és l'individualisme, enfront de la visió col·lectiva de l'educació. En molts casos, les famílies poden veure la responsabilitat educativa com una tasca individual, en lloc de reconèixer la importància de la col·laboració amb altres famílies i el centre educatiu.

A més, la mobilització de les famílies pot ser un obstacle quan es tracta de solucionar problemes que les afecten directament, en contrast amb la participació en qüestions que poden millorar el funcionament col·lectiu.

Un altre desafiament és la manca de la idea de comunitat educativa. Hi ha una necessitat urgent de reconèixer l'autoritat educativa dels professionals del centre i, al mateix temps, que el centre accepti la implicació de les famílies com a membres essencials de la comunitat educativa.

La participació de les famílies en el dia a dia del centre també és un repte. Moltes vegades, es troben dificultats per fomentar la participació, com la baixa assistència a les convocatòries organitzades pel centre o les associacions de famílies. També és difícil trobar relleu en els càrrecs directius de les associacions a mesura que els fills creixen. Tot això és degut a una manca de cultura de participació que és transversal a tots els àmbits de la nostra societat. És per això que considerem imprescindible fomentar la participació des de l'escola preconitzant la sistematització de les figures de participació de l'alumnat, com puguin ser el delegat o delegada de classe, la junta de delegats i, paral·lelament, formant-los perquè siguin capaços de dur a terme aquesta tasca de participació amb el suport de la resta d'agents educatius. D'aquesta manera, podrem implantar una cultura participativa amb efectes a llarg termini.

Altres reptes inclouen la falta d'informació sobre normatives educatives i processos d'avaluació, així com la manca d'espais físics per a les associacions de famílies i les reunions entre famílies i centres educatius.

Futur de la participació familiar malgrat els desafiaments

Per acabar, ens agradaria destacar que també hi ha fortes oportunitats per al futur de la participació familiar. Els òrgans de participació, com els consells escolars i les associacions de famílies, continuen sent una eina valuosa per implicar les famílies en l'educació dels seus fills. La col·laboració entre famílies, centres educatius i institucions públiques és clau per construir una comunitat educativa forta, vibrant i inclusiva.

Encara que la participació no sempre és tan àmplia com es desitjaria, tenim evidències que sempre hi ha famílies disposades a afrontar el desafiament quan sembla que la continuïtat d'alguna AFA perilla o quan està a punt de dissoldre's.

La col·laboració entre les famílies, els centres educatius i les institucions públiques és fonamental per construir una comunitat educativa cohesionada i inclusiva. La flexibilització dels horaris per facilitar la participació de les famílies en reunions i altres activitats escolars és essencial.

Les iniciatives conjuntes entre centres educatius, associacions de famílies i institucions públiques, com festes escolars i jornades de portes obertes, són un exemple de la manera com les famílies poden conèixer millor el projecte educatiu del centre i implicar-se més activament en la vida escolar dels fills.

En resum, tot i els desafiaments, el futur de la participació familiar és prometedor, amb oportunitats per a un creixement continu i un impacte positiu en els processos educatius i en la vida de les famílies a la nostra illa.

Les primeres colònies escolars de nins i de nines a les Illes Balears (1893 i 1904)

Carlos Menguiano Rodríguez

Resum

Aquest treball analitza l'origen, el context històric i el desenvolupament d'una experiència historicoeducativa pionera a les nostres illes: les primeres colònies escolars de nins (1893) i de nines (1904) organitzades per la Diputació de les Illes Balears. Per tal de recuperar la memòria d'aquesta experiència renovadora, s'han analitzat diverses fonts històriques, juntament amb les memòries i la documentació relativa a aquestes colònies conservada a l'Arxiu General del Consell de Mallorca.

Resumen

Este trabajo analiza el origen, el contexto histórico y el desarrollo de una experiencia histórico-educativa pionera en nuestras islas: las primeras colonias escolares de niños (1893) y de niñas (1904) organizadas por la Diputación de las Islas Baleares. Con el fin de recuperar la memoria de esta experiencia renovadora, se han analizado diversas fuentes históricas, junto con las memorias y la documentación relativa a estas colonias conservada en el Archivo General del Consell de Mallorca.

Introducció

Des dels seus orígens, el Grup d'Estudis d'Història de la Educació de la Universitat de les Illes Balears ha assumit un compromís amb l'estudi i la difusió de la memòria i el ric patrimoni històric educatiu de les nostres illes. Una de les darreres activitats realitzades per aquest grup ha estat la recent exposició «Les Colònies Escolars de la Diputació Provincial (1893-1936): El llegat documental»,[1] realitzada en col·laboració amb l'Arxiu General del Consell de Mallorca.[2] Aquesta exposició va romandre oberta al públic durant els mesos d'octubre i novembre de 2023 en el Centre Cultural la Misericòrdia de Palma i presentava l'origen històric de les colònies escolars i la seva implantació a Balears des de finals del segle XIX fins a l'inici de la Guerra Civil. La gran part de l'exposició se centrava a narrar com era la vida interna d'aquestes colònies, utilitzant les memòries, diaris, dibuixos i fotografies conservades d'aquella època.

1. Els panells de l'exposició es poden consultar a: <https://historiaeducaciosocial.uibvirtual.es/exposicio-les-colonies-escolars-de-la-diputacio-de-balears-1893-1936-el-llegat-documental/>. Darrer accés [10/05/2024].

2. Aquesta exposició ha estat realitzada en el marc del projecte de recerca «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» (Ref. PID2020-113677GB-I00/MCIU/AEI/10.13039/501100011033; i FJC2021-046940-I/MCIU/AEI/10.13039/501100011033/NextGenerationEU/PRTR).

L'objectiu de l'exposició era recuperar la memòria d'aquestes experiències pedagògiques renovadores, d'implantació molt primerenca a Mallorca, les quals resulten ser les predecessores dels actuals i molt coneguts campaments d'estiu i clubs d'esplai.[3] Per dinamitzar l'exposició i les seves diverses activitats complementàries i didàctiques, es va posar a disposició dels visitants un qüestionari digital on es podien deixar comentaris. Així hem pogut valorar la coneixença dels orígens històrics d'aquestes pràctiques educatives renovadores en les nostres illes per part de l'alumnat i del públic en general. Els qüestionaris contestats denotaven un desconeixement d'aquesta experiència pedagògica. Alguns comentaris expressaven sorpresa per «l'existència d'aquestes colònies» (núm. 70, 2023) «y todo lo que se hacía en ellas» (núm. 54, 2023). Altres s'astoraven comprovant que «antiguamente ya había interés por una metodología más práctica y dinámica con el entorno» (núm. 40, 2023) o en descobrir «la quantitat d'activitats diferents i divertides que es realitzaven» (núm. 23, 2023). També els impressionà «la gran quantitat de documentació que hi ha sobre les colònies» (núm. 92, 2023) o «la documentació, fotografies, dibuixos dels infants entre d'altres que es guarden en bon estat d'aquella època» (núm. 58, 2023). Ens crida l'atenció el fet que en general s'ignorava que aquestes pràctiques educatives «empezasen tan pronto» (núm. 13, 2023) en el temps, admetent qualcú fins i tot que «no sabia res d'aquestes colònies i m'ha semblat molt interessant, ja que sempre havia pensat que tot això era molt nou» (núm. 111 , 2023).

Degut a l'interès i la curiositat que aquest tema va despertar en l'audiència, hem considerat oportú elaborar el treball que aquí es presenta, i que explica amb més detall com foren les dues primeres experiències colonials de nins i nines a Balears. Tot seguit aportarem una narració basada en documents històrics sobre l'origen i el significat històric d'aquestes experiències pioneres a les illes.

Context històric de les primeres colònies escolars

Les colònies escolars començaren a Suïssa organitzades per Walter Bion, qui l'any 1876 va dur a terme una primera experiència amb 68 nins de Zurich a les muntanyes del cantó d'Appenzell. Aquesta colònia s'inspirava en el principi higienista característic d'aquestes pràctiques, amb l'objectiu de millorar la salut dels infants pobres que vivien a ciutats (Pereyra-García Castro, 1982, p. 155-56). Aviat aquesta pràctica pedagògica va començar a expandir-se a altres cantons suïssos i altres països europeus, com Alemanya i Anglaterra (1878), Àustria (1879), França (1881), Rússia (1882), Itàlia i Holanda (1883) o Bèlgica (1886) (Cambeiro Martínez, 2006-2007, p. 195).

3. Actualment el GEDHE està fent un projecte de *crowdsourcing* per incentivar l'intercanvi de testimonis, memòries i documents al voltant d'aquestes activitats i experiències d'oci educatiu més recents. Vegueu: «Jo també vaig anar de campaments i colònies», Facebook. URL: https://www.facebook.com/groups/806678417905942 [últim accés: 10/05/2024] i «Jo també vaig anar de campaments i colònies». Universitat de les Illes Balears. URL: https://historiaeducaciosocial.uibvirtual.es [últim accés: 10/05/2024].

L'any 1887 es varen iniciar les primeres colònies escolars a Espanya organitzades pel director del Museu Pedagògic Nacional Manuel Bartolomé Cossío a San Vicente de la Barquera i, a partir de 1890, també a Granada (Otero Urtaza et al., 2013; Rodríguez Pérez, 2016). Temps després, el Reial decret de 26 de juliol de 1892 del Ministeri de Foment assumia el benefici d'aquest tipus d'activitats i en recomanava el finançament i aplicació, fet que impulsaria l'expandiment d'iniciatives colonials per diversos indrets del país com Barcelona, Santiago de Compostel·la, València o Mallorca (Colom Cañellas, 1984; González-Agàpito Granell et al., 2002; Cambeiro Martínez, 2006-2007; Moreno Martínez, 2009; Jaume Campaner, 2010; Comas et al., 2011). Aquest mateix decret apuntava a un marcat principi higienista i compensatori que tindrien aquestes colònies escolars a Espanya, considerades com una resposta pel «daño causado por el predominio de la educación intelectual», el «pobre e imperfecto desarrollo físico en los niños» que vivien a ciutats i el seu «enfermizo espíritu (...) luego enervado en las manifestaciones sociales» (Gaceta de Madrid, 1892, p. 353). Les colònies, per tant, s'adreçaven principalment que «los niños pobres y enfermizos puedan recuperar la salud, robustecerse y ser más tarde miembros útiles de la Sociedad», mitjançant «la acción regeneradora de la educación fuera de la escuela» (Gaceta de Madrid, 1892, p. 353-4).

En aquest mateix decret, per tant, quedaven evidenciats els dos objectius fonamentals d'aquestes colònies. Un era la millora de la salut en temps en què Espanya tenia taxes de mortalitat infantils molt més altes que altres països. L'altre, desenvolupar l'educació física, intel·lectual, social i moral de la infància més vulnerable (Moreno Martínez, 2009, p. 137-8). D'aquesta manera, les colònies tractaven fonamentalment de «posar els nens en contacte amb la natura per proporcionar-los l'ambient més adequat per al seu desenvolupament físic i la millora de la seva salut» sent «una ocasió òptima per a practicar l'exercici físic, el joc i garantir una bona alimentació, al mateix temps que per a la introducció d'hàbits de neteja personal; sense oblidar l'acció socialitzadora i el desenvolupament intel·lectual» (González-Agàpito Granell, 2002, p. 327). Ara bé, no hauríem de passar per alt que les colònies també suposaren un espai d'experimentació pedagògica, atès que:

"Anar de colònies implicava fonamentalment abandonar l'escola i trobar-se una relació amb els mestres plenament diferent, on la companyonia i l'ambient feien la relació professor-alumne més propera i per tant menys estructurada. A més, les colònies implicaven descobrir nous espais educatius i noves perspectives pedagògiques, on la vida a l'aire lliure, a instal·lacions absolutament diferents a les escolars, facilitaven els jocs, l'esport, l'excursió i un aprenentatge viu, directe, actiu, en relació plena amb la natura i els companys" (Colom Cañellas, 2016, p. 70).

En definitiva, aquest espai d'educació no formal significava noves possibilitats educatives per a nins i nines, però també, i molt especialment, per als i les mestres qui, tot i assumir l'objectiu principalment higienista, també aprofitaren aquest nou marc educatiu d'experimentació.

La primera colònia escolar de nins a les Illes Balears (1893)

La primera colònia escolar de les Illes Balears fou organitzada l'any 1893 a Mallorca sota la direcció del jove mestre Miquel Porcel Riera (1869-1933), regent de l'Escola Annexa a la Normal de Mestres de Palma —i aleshores responsable de la formació pràctica de l'alumnat de magisteri—. Aquest mestre manacorí era un dels mestres renovadors d'aquella època, i era considerat com «l'encarregat de codificar a nivell de pràctica les dues grans aportacions de la pedagogia nova d'aquells temps: l'activisme i l'higienisme» (Colom Cañellas, 1984, p. 62). Aquests principis també orientaren l'organització de la primera colònia que, al cap i a la fi, serviria com a model —amb algunes modificacions— per a totes les colònies a Balears fins a l'inici de la Guerra Civil (Jaume Campaner, 2010, p. 41-42). Així doncs, com es va originar i desenvolupar aquesta primera colònia de cabdal importància?

El Proyecto de Colonia Escolar, presentat pel mateix Porcel a la Comissió Provincial —que l'havia d'aprovar i finançar—, reflecteix alguns punts clau per a la realització de «una innovación tan beneficiosa» (Porcel Riera, 1893a). En primer lloc, proposa la composició del personal pedagògic encarregat d'aquesta tasca: Porcel en qualitat de mestre-director i tres estudiants de l'Escola Normal de Magisteri en qualitat d'auxiliars. Per tant, Porcel evidencia des de l'inici la utilitat de la colònia com un espai de formació per a futurs docents, essent una oportunitat excepcional perquè aquests aprenents poguessin «ejercitarse en la práctica de la educación y de la enseñanza» (Porcel Riera, 1893a). A més d'aquests quatre docents, s'hi afegirien dos servents «para atender al aseo, recados, comprar y cocinar» (Porcel Riera, 1893a). En segon lloc detalla el nombre de nins que podrien beneficiar-se d'aquesta primera colònia: setze, «escogidos entre los pobres, débiles o enfermizos de las escuelas públicas de Palma y de la Casa-Misericordia» (Porcel Riera, 1893a), tots majors de nou anys. Tot seguit, fent referència a l'emplaçament, Porcel manifesta que «ningún punto parece más indicado para la instalación de la Colonia que el Puerto de Sóller, en el local denominado Sta. Catalina, hoy casi desocupado, muy espacioso, bien situado, próximo al mar y muy saludable» (Porcel Riera, 1893a). L'edifici era propietat de l'ajuntament i es confiava amb una cessió temporal. També insisteix en la durada mínima de la colònia, un mes —entre el 31 de juliol i el 31 d'agost de 1893—, temps en el qual es duria a terme un pla d'educació íntegra, desenvolupant «excursiones, estudios, baños, paseos y juegos que robustezcan el cuerpo, enriquezcan la inteligencia y formen el carácter de los pequeños colonos» (Porcel Riera, 1893a). A més a més, el projecte de Porcel reflecteix la voluntat de fer front a les dificultats econòmiques d'aquesta primera colònia, assumint que seria necessari que almenys una part dels materials i mobles fossin aportats per l'Ajuntament i els veïnats de Sóller, plantejant-se fins i tot «ofrecer algunos míos o recogidos entre amigos» (Porcel Riera, 1893a). Per a la manutenció, Porcel calcula en el projecte una despesa mitjana d'1,83 pessetes per persona i dia, que seria «inferior al de las demás colonias que he tenido ocasión de estudiar» (Porcel Riera, 1893a) —les més cares, les de París, 3,25 francs, i les més assequibles, les de Zurich, 1,94 francs—

en què s'inclourien «cuatro comidas diarias» (Porcel Riera, 1893a). Finalment, el projecte de Porcel assumeix que l'èxit de la colònia s'avaluaria d'acord amb dos criteris: les «medidas antropométricas tomadas a los colonos al principio y al fin de su permanencia para observar su desarrollo físico» i els diaris que alumnes i mestres auxiliars redactarien «de cuanto ocurra durante la temporada» (Porcel Riera, 1893a). El Proyecto de Colonia va ser aprovat quatre dies més tard per la Diputació, i la primera colònia va iniciar-se el dia previst.

Per a conèixer com es va desenvolupar efectivament la colònia ens servirem de la memòria que el mateix Porcel va presentar al final de l'expedició amb la finalitat d'informar les autoritats. A les primeres pàgines, Porcel confirma que la selecció del personal auxiliar es va realitzar «entre los más aprovechados alumnos de la Escuela Normal de Maestros» (Porcel Riera, 1893b): Juan Terrasa Payeras, Sebastián Riera Moragues i Raimundo Vicens Clar. Pel que fa als colons, foren seleccionats pels mestres de la Casa de la Misericòrdia i de tres escoles públiques de Palma d'entre els alumnes més necessitats. Les edats dels setze colons escollits diferien bastant de la previsió inicial, ja que el menor tenia set anys i el major disset. Per això, Porcel escriu a la memòria la conveniència de «fijar algo más elevado el mínimo de edad o determinar cierto grado de instrucción para que resulten las inteligencias de la misma altura» amb la finalitat que sigui «más fructífera la enseñanza» (Porcel Riera, 1893b) en les successives colònies. D'altra banda, Porcel celebra l'elecció de l'oratori de Sta. Caterina i afirma que «pocos edificios hubiéramos encontrado en la provincia que reunieran idénticas condiciones de salubridad, buen panorama, capacidad y proximidad al mar, al centro de la población y facilidad de abastecimiento» (Porcel Riera, 1893b).

Segons la memòria, la vida diària de la colònia estava organitzada punt per punt, de tal manera que «el ocio fuese desconocido» (Porcel Riera, 1893b) i els participants sempre estiguessin ocupats, tot dins un programa detallat d'educació integral. Entre les activitats programades a diari amb l'objectiu d'enfortir la condició física dels nins, hi havia els banys a la mar a primera hora del matí, acompanyats de nombrosos jocs i exercicis gimnàstics. A tot això, se sumaven freqüents passejades per les rodalies del Port de Sóller i nombroses excursions: quatre a Sóller —amb la finalitat de visitar llocs d'interès patrimonial i social, tals com fàbriques, fonts i monuments— i altres sis més llargues a Fornalutx, cala Tuent, el torrent de Pareis, Lluc, Inca i Deià. Moltes d'aquestes activitats s'amenitzaven amb «ejercicios de canto a que los niños se mostraron aficionados en extremo» (Porcel Riera, 1893b), tot plegat es complementava amb una «alimentación nutritiva, frecuente, abundante e higiènica» consistent amb quatre àpats diaris que Porcel descriu així: «almuerzo con plato fuerte» a les vuit del matí, el dinar «consistente en sopa, dos platos y fruta», un berenar cap a les sis del capvespre «de panecillos o tortas» i un sopar igual que el dinar a les nou i mitja del vespre (Porcel Riera, 1893b). L'èxit d'aquest pla es reflectia en les dades antropomètriques aportades al final de la memòria. Alguns nins marcaren un creixement de fins a vint-i-sis mil·límetres d'alçada i fins a cinc quilograms més de pes en acabar la colònia.

En qualsevol cas, Porcel no desatén la part més pedagògica d'aquesta experiència colonial. La instrucció es duia a terme amb una metodologia activa i intuïtiva, la qual cosa proporcionava «más resultado que la árida enseñanza de la escuela» (Porcel Riera, 1893b). El mètode més emprat era el de la conversació ocasional, que podia realitzar-se en qualsevol moment, per exemple, durant les passejades, les menjades o els moments d'esbarjo. També s'aprofitava qualsevol incident o fenomen, gir a la conversació o la presència d'objectes interessants per donar explicacions sobre astronomia, geologia, geografia, els viatges, les feines del camp o la fabricació artesanal. D'aquesta manera, els continguts curriculars podien ser temes com «el firmamento, el mar, los astros, las fuentes, el aceite, el yeso, el gas, el cemento, los tejidos (...) estudiados y conocidos de modo que guarden de ellos indeleble recuerdo» (Porcel Riera, 1893b). A part d'aquest ensenyament ocasional, la colònia dedicava diàriament al voltant de «cuatro horas de classe» (Porcel, 1893b), entre d'altres activitats, a la redacció del «diario de la Colonia», principal eina pedagògica d'aquesta experiència educativa. En aquest diari «cada alumno manifestaba sus impresiones» (Porcel Riera, 1893b) sense la correcció dels mestres. Porcel entenia que el valor pedagògic d'aquests escrits radicava a reflectir «como un espejo (...) la situación de ánimo, tendencias y carácter del niño, a pesar de la rusticidad de la forma, desaliño ortográfico y expresión de dudoso sentido» (Porcel Riera, 1893b). Tanmateix, els mestres normalistes redactaven un altre diari en què descrivien llurs experiències juntament amb els principals fets del dia, de tal manera que aquests escrits conformaven un recurs formatiu.

Amb l'objectiu de «hacer públicos» els resultats de les colònies i fomentar «una institución que puede producir mucho bien» (*El Magisterio Balear*, 1893, p. 7), Porcel facilitava transcripcions de fragments d'aquests diaris a diferents periòdics locals, com *El Magisterio Balear* o *El Isleño*. Aquests extractes resumien «los trabajos y la vida de tan simpática agrupación (...) al pie de la letra» (*El Isleño*, 1893, p. 1), en què feien particular esment a jocs, excursions, cançons, lliçons actives i a les múltiples experiències compartides, on la presència i la intervenció educativa de Porcel eren paleses.

D'aquestes activitats es desprèn l'alt valor educatiu de la convivència en la vida colonial, més enllà de tota finalitat higienista. Per tot això, Porcel observa al final com, malgrat la breu durada de l'experiència, tots els nins s'havien acostumat «al aseo, a la urbanidad en el comer, en el vestir, en el saludar, en el comportamiento con sus iguales, formando su carácter hasta donde ha sido posible, habituándoles a la veracidad, a la franqueza, a la imparcialidad y demás virtudes que preparan al niño para ser, cuando hombre, un buen ciudadano» (Porcel, 1893b).

Onze anys més tard... La primera colònia escolar de nines a les illes balears (1904)

La història de l'educació sovint revela les grans desigualtats socials a cada moment històric. El cas de les colònies de nines a les Balears n'és un exemple eloqüent. Mentre que alguns nins pobres d'escoles públiques de Palma gaudiren

d'algunes colònies organitzades per la Diputació a partir de l'any 1893, les nines de la capital —amb tantes o amb mancances de salubritat i educació— haurien d'esperar onze llargs anys abans de poder participar en aquests tipus d'activitats educatives.

Ja en el 1902, algunes veus denunciaven aquesta injustícia a la premsa aprofitant l'avinentesa de l'inici de la colònia de nins d'aquell mateix any: «ojalá pudiésemos anunciar la salida de otra colonia de niñas» (*La Última Hora*, 1902, p. 2). D'altres es demanaven obertament: «¿por qué no se trabaja para hacer extensivos tan provechosos beneficios a las niñas de nuestras escuelas?» (*La Almudaina*, 1902a, p. 1). L'explicació recurrent era la creixent mancança de recursos pel que feia a l'organització de les colònies, atès que les subvencions gairebé no bastaven per instal·lar la de nins «limitando el número de colonos y mermando el tiempo de su duración natural» (*La Almudaina*, 1902b, p. 2), i «por más que las niñas tengan igual derecho a la vida que los niños y que aboguen en favor de la creación de colonias de niñas las mismas razones que para los niños» (*La Tarde*, 1904b, p. 1).

El 1904, el conegut diputat provincial Alexandre Rosselló —que va tenir certa influència en la implantació de la primera colònia de 1893 (Colom Cañellas, 1984, p. 54)— es va comprometre a aconseguir una subvenció addicional de l'Estat per crear una colònia de nines, «porque los niños no son más que un término de [sic] problema y que las niñas, las futuras madres, deben tener también la necesaria vigorización» (*La Tarde*, 1904a, p. 4). Mesos després d'aconseguir la subvenció per a la colònia de les nines, la Diputació la va emplaçar en el Llatzeret del Port de Sóller (*El Magisterio Balear*, 1904, p. 234) sota la direcció de la mestra de l'Escola de Pàrvuls de Palma Paula Cañellas Alba (1874-1940), qui es va implicar en el projecte amb la idea de «proporcionar a las niñas las mismas posibilidades de acceso al campo y gozar del aire libre que los niños» (Canut Ruiz i Amorós Portolés, 2000, p. 415). Tal com va passar a la primera colònia de nins, la memòria escrita per Cañellas al final de l'experiència ens permet conèixer l'organització i desenvolupament de la colònia de nines. Segons aquesta memòria, la colònia es va instal·lar en el Llatzeret de Port de Sóller el dia 30 de juliol de 1904, conformada per tretze nines provinents de la Casa de la Misericòrdia i de quatre escoles públiques de Palma, totes elles entre els nou i els catorze anys. Al llarg del desenvolupament de la colònia, Cañellas fou assistida per altres dues mestres —Josefa Martorell i Francisca Pujol—, a més de rebre l'ajuda ocasional de Miquel Porcel, qui en aquell temps dirigia la colònia de nins instal·lada a l'oratori Sta. Caterina.

Tal com passava a la colònia dels nins, moltes de les activitats de les nines estaven orientades al «desarrollo físico y la vigorización del organismo de las colonas» (Cañellas Alba, 1904), incloent banys a la mar, jocs i «prolongada estancia a orillas del mar, donde permanecían la mayor parte del tiempo, pues solo para escribir el diario, y para comer y dormir se cobijaban bajo techado» (Cañellas Alba, 1904). Així mateix les nines realitzaven excursions a diversos punts d'interès de la comarca i «a las cumbres de las vecinas montañas» (Cañellas Alba, 1904). Les caminades eren de pocs quilòmetres els primers dies, arribant a fer recorreguts

de més de vint quilòmetres els dies posteriors. Els indrets visitats, a més dels punts d'interès culturals i naturals del Port de Sóller i Sóller, incloïen llocs assenyalats com el Penyal Bernat, Biniaraix, Fornalutx o Deià (*La Almudaina*, 1904, p. 2). Tot això es complementava amb "una alimentación sana y sencilla al par que fortificante y regeneradora" (Cañellas Alba, 1904), i s'arribà a assolir cert èxit pel que fa als resultats de les dades antropomètriques recollides a l'inici i al final de l'expedició: algunes nines varen arribar a créixer 14 mm i a augmentar fins a 2,7 quilograms de pes.

Tal com ho feia Porcel, Cañellas també donava gran importància a la instrucció i al «desenvolvimiento intelectual de las colonas» (Cañellas Alba, 1904) al llarg de l'experiència colonial. Tot i això, els problemes que troba Cañellas amb les colones il·lustren les condicions educatives d'aquestes nines. Segons Cañellas, la diferència d'edat i, sobretot, de cultura dificultava la tasca educativa a les colònies de nines, fins al punt de descobrir que «más de la mitad carecían de las nociones más rudimentarias de instrucción primaria», la qual cosa impedia servir-se del «medio de cultura que supone la redacción del Diario que cada colona debe llevar» (Cañellas Alba, 1904). Per resoldre aquestes situacions excepcionals, les mestres recorren a resums orals que, segons Cañellas, els permet «asomarnos a sus almas y asistir al proceso de su pensamiento» (Cañellas Alba, 1904). Cañellas també percebrà la «necesidad imprescindible de individualizar a cada instante» l'ensenyament, fins al punt que, «temerosas de que el nombre de *clase* asustase a las niñas, renunciamos a establecerlas» (Cañellas Alba, 1904). Els únics treballs «formals» es realitzaven mitjançant sessions diàries de lectura explicada, on una frase servia de «punto de partida de nuestra tarea pedagògica» (Cañellas Alba, 1904) per a arribar a senzilles explicacions dialogades i actives a partir dels temes que sorgien. A tot això, se sumava la lectura individual dels volums de la biblioteca de la colònia i la redacció del diari per part d'aquelles colones capacitades per fer-ho. Malgrat tot, no es deixaven desatesos els aspectes educatius, ans al contrari, la major part d'aquest treball es feia de manera activa i «informal», conferint a la tasca d'educar un aspecte diferent al que les nines estaven acostumades a les seves escoles.

En conseqüència, era durant els passejos i excursions, o en les visites a fars, fàbriques i llocs d'interès, «con el mayor contacto posible con la realidad» (Cañellas Alba, 1904), on es desenvolupaven les explicacions sobre higiene, agricultura, ciències físiques i naturals, astronomia o història. Al llarg d'aquestes caminades, es dedicava una especial atenció a la «geografía de la comarca, de su flora, de su fauna, no tanto por lo que representan como conocimiento en sí mismos, que por fuerza tuvieron que ser rudimentarios, sino por su potencia educativa» (Cañellas Alba, 1904).

Per a Cañellas, tenia la mateixa importància el fet que, durant la convivència colonial, les nines participessin de la vida en comunitat i duguessin a terme «múltiples y variadas ocupaciones de la vida doméstica» (Cañellas Alba, 1904). Tampoc es deixava de banda l'educació del caràcter, que es fomentava mitjançant

una convivència estreta i respectuosa, i on es generaven «corrientes de afecto vivísimo» entre les nines. Fins i tot hi havia espai per a una educació estètica, que Cañellas promovia amb la contemplació i el contacte directe amb l'entorn, i es considerava reeixida quan «hasta las niñas que más indiferentes se mostraban (...), en lo alto de las montañas, al descubrir el mar sin límites, como decía una de ellas, expresaban la emoción por las soberbias bellezas del paisaje» (Cañellas Alba, 1904). Tots aquests aspectes i mètodes excedien també el simple marc higiènic de les colònies i feien possible que, al final dels 27 dies d'experiència, Cañellas es mostrés convençuda que la colònia havia estat «altamente beneficiosa y de resultados positivos para la educación en sus variados aspectos, resultados que indudablemente hubieran sido de mayor cuantía de ser el periodo de tiempo disponible relativamente más largo» (Cañellas Alba, 1904).

Conclusions

L'anàlisi de les primeres colònies escolars de les Balears ens permet comprendre que aquestes, a part de constituir-se com una institució higiènica i assistencial, van suposar un espai d'experimentació pedagògica, portades a terme per personalitats del magisteri renovador de l'època. La importància històrica d'aquestes colònies rau en el fet que van establir les bases per a la resta de les colònies a les illes. També van ser l'inici d'un projecte de llarga durada, ja que aquestes colònies de la Diputació Provincial s'anirien ampliant gradualment, fins al punt de tornar-se itinerants, amb grups de nins i nines cada vegada més nombrosos procedents de totes les illes. En una darrera etapa d'aquestes colònies històriques, fins i tot es va arribar a plantejar la idea d'omplir la costa de Mallorca de cases colonials per a la infància, somni que seria interromput per la Guerra Civil.

No obstant això, la memòria d'aquestes colònies té un valor inspirador, atès que de bon principi reivindicaren, entre d'altres coses, l'ús responsable del patrimoni natural i cultural de les illes com a espais i eines educatives, idea que competeix avui dia amb el setge del turisme de consum sobre aquests espais. En aquest sentit, les colònies històriques proposaren «un programa de culturalització desenvolupat a través de les aportacions que el medi oferia. De fet, som davant del les primeres experiències sistematitzades de pedagogia a través del medi i sobre el medi, tal com avui reclama el més aferrissat ambientalisme. I és que l'ambient o, si es vol, la natura fou també una de les pedres angulars de la nostra renovació educativa» (Colom Cañellas, 2016, p. 73).

Referències

Cambeiro Martínez, J. A. (2006-2007). «Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (9-10), 193-243. DOI: 10.2436/20.3009.01.11

Canut Ruiz, M. L. i Amorós Portolés, J. L. (2000). *Maestras y libros, 1850-1912: la primera Normal femenina de Baleares*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.

Colom Cañellas, A. J. (1984). *Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Centre d'Estudis Gabriel Alomar.

Colom Cañellas, A. J. (2016). *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936): Assaig de síntesi*. Institut d'Estudis Catalans.

Comas Rubi, F.; Motilla Salas, X. i Sureda Garcia, B. (2011). «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 445-462.

González-Agàpito Granell, J.; Marquès Sureda, S.; Mayordomo Pérez, A. i Sureda Garcia, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Institut d'Estudis Catalans.

Jaume Campaner, M. (2010). «Les colònies escolars al Port de Sóller, 1893-1936», a *IV Jornades d'Estudis Locals de Sóller: Societat, Geografia, Medi Ambient, Natura i Territori, Història, Patrimoni i Art i Cultura Popular* (p. 41-60). Ajuntament de Sóller.

Moreno Martínez, P. L. (2009). «De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España 1877-1936», *Historia de la educación: Revista interuniversitària*, (28), 135-159.

Otero Urtaza, E. M.; Navarro Patón, R. i Basanta Camiño, S. (2013). «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad», *Revista de investigación en educación*, 11 (2), 140-157

Pereyra-García Castro, M. A. (1982). «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (1), 145-168.

Rodríguez Pérez, J. F. (2016). «La primera colonia escolar de vacaciones para niños pobres de las escuelas públicas madrileñas (1887)», *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (7), 407-439. DOI: http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.007.001.014

Fonts documentals

Cañellas Alba, P. (1904, 19 de desembre). «Colonia escolar de niñas. Memoria». Arxiu General del Consell de Mallorca, X-917-55.

El Isleño (1893, 14 d'agost). «Colonia escolar del Puerto de Sóller». 37 (11951), 1.

El Magisterio Balear (1893, 29 de juliol). «Colonia escolar Mallorquina». 21 (30), 6-7.

El Magisterio Balear (1904, 9 de juliol). «Colonias escolares». 32 (28), 234.

Gaceta de Madrid (1892, 27 de juliol). «Real Orden de 26 de Julio». 3 (209), 353-354.

La Almudaina (1902a 1 d'agost). «Colonias escolares». 16 (6273), 1.

La Almudaina (1902b 10 d'agost). «Avante». 16 (6282), 2.

La Almudaina (1904. 15 de setembre), «Colonias escolares: La de niñas». 18 (7055), 2.

La Tarde (1904a, 2 de maig). «En el Centro Liberal: La conferencia de ayer». 2 (377), 3-4.

La Tarde (1904b, 30 de maig). «Colonias escolares». 2 (401), 1.

La Última Hora (1902, 1 d'agost). «La Colonia Escolar». 8 (2934), 2.

Porcel Riera, M. (1893a, 10 de juliol). «Proyecto de Colonia escolar». Arxiu General del Consell de Mallorca, X-904-83.

Porcel Riera, M. (1893b, 10 d'octubre). «Colonia escolar 1893. Resultados e inventario». Arxiu General del Consell de Mallorca, X-904-83.

Qüestionaris

Núm. 13 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 40 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 54 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 70 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 23 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 92 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 58 (2023, octubre). *Qüestionari*.

Núm. 111 (2023, octubre). *Qüestionari*.

IV

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

2024

AIXOPLUC, ESPAI SEGUR DE PARTICIPACIÓ

Eva Planellas Lliteras
Piedad Cuadrado Belmonte
Júlia Fiol Ferrando

Resum

El centre Naüm, en el context de l'aprovació de la LOPIVI "(Llei orgànica 8/2021 de protecció integral de la infància i l'adolescència envers la violència), inicia el 2023 un procés d'experimentació amb formes de participació innovadores dels nins, nines i adolescents (NNA) en la seva protecció i desenvolupament. Aquest projecte cerca transformar l'enfocament d'intervenció socioeducativa, empoderant la infància i adolescència com a agents actius en el seu propi desenvolupament i protecció.

Resumen

El centro Naüm, en el contexto de la aprobación de la LOPIVI (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia), inicia en 2023 un proceso de experimentación con formas de participación innovadoras de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en su protección y desarrollo. Este proyecto busca transformar el enfoque de intervención socioeducativa, empoderando a la infancia y adolescencia como agentes activos en su propio desarrollo y protección.

Introducció

El centre Naüm es va crear a Son Ximelis, l'any 2000, amb l'objectiu de fer activitats formatives i lúdiques amb un grup reduït de joves. Sempre hem treballat amb la metodologia de medi obert i treball socioeducatiu comunitari. Durant aquests vint-i-quatre anys d'intervenció, hem anat establint vincles amb la comunitat, hem detectat necessitats i potencials en les persones i col·lectius, i hem dissenyat programes, projectes i serveis per fomentar els factors de protecció comunitaris, de grup, familiars i individuals i, així, disminuir la influència dels factors de risc presents als territoris on actuam.

Imatge 1. Activitats del Centre de Dia a l'Escola d'Estiu 2023, Naüm Son Roca.

És en aquest marc, durant l'any 2023, arran de formar-nos en els principis de la Llei orgànica 8/2021, de protecció integral de la infància i l'adolescència enfront a la violència, aprovada el 4 de juny, que van començar a experimentar amb noves formes de participació dels nins, nines i adolescents (a partir d'ara NNA), amb l'objectiu de fer partícips aquesta infància i adolescència en tot el que representa la seva protecció i desenvolupament dins el nostre centre. És a dir, hem començat a treballar per generar processos de participació més profunds, de les persones

menors, les seves famílies i la comunitat, perquè aquests subjectes siguin el motor de l'evolució del centre Naüm, del seu propi procés socioeducatiu i de la comunitat.

Imatge 2. Equip de treballadors i treballadores de Naüm, formant-nos en els principis de la Llei orgànica 8/2021.

La societat comprèn la infància i l'adolescència, com a éssers inacabats o en potència, persones immadures, febles, innocents o salvatges. La infància i l'adolescència sempre s'han estudiat des de mirades adultes, i no com a subjectes participants. Sempre des d'una posició asimètrica i una mirada adultocèntrica (Cely, 2012).

Els veiem com a beneficiaris i beneficiàries de les propostes pedagògiques de torn i de les intervencions psicosocials que dissenyem els i les professionals. I encara que en aquest procés de transformació de la mirada cap als NNA, que estem duent al nostre centre, també entenem que aquest projecte està inacabat, que som tots els humans, inclosos els humans menors d'edat, també es dona la possibilitat de créixer com a persones i com a col·lectiu, en el procés dialèctic de la relació educativa.

L'objectiu general d'aquesta iniciativa, idò, ha estat i és promoure una transformació significativa en l'enfocament d'intervenció socioeducativa del centre Naüm, amb el propòsit d'empoderar la infància i l'adolescència com a subjectes actius en el seu propi desenvolupament i protecció. A través de la implementació de noves formes de participació, cercam que els NNA, juntament amb les seves famílies, la comunitat i nosaltres mateixos i mateixes, siguem agents clau en la seva protecció, en el nostre desenvolupament conjunt i en la promoció de la seva qualitat de vida dels barris. Aquest projecte té com a finalitat fonamental superar la concepció tradicional de la infància com un estat de vulnerabilitat passiva, promovent una visió en què els NNA siguin reconeguts com a subjectes plens de drets i protagonistes en el seu propi procés d'evolució com a individus i com a col·lectiu.

Fonamentació teòrica i fonts metodològiques

La nostra mirada psicosocial està marcada pel paradigma sociocrític. Aquest paradigma neix de la crítica social i analitza com es construeix el coneixement en les nostres societats, tenint en compte les conseqüències d'aquesta construcció i els grups i jocs de poder que es desenvolupen en aquesta acció. És a dir, analitza les desigualtats socials existents i com els mecanismes de producció epistemològica s'estructuren com a fonts de reproducció social de l'*statu quo*.

En aquest sentit, la perspectiva pedagògica constructivista ens dona un marc de referència per a les nostres intervencions. El que cercam, ja des de fa anys, són experiències que ens apropin a les perspectives i les veus de la infància i l'adolescència en situació de desavantatge social i les seves famílies, per tal d'aproximar-nos a l'experiència subjectiva infantil i adolescent, respecte al que ells i elles consideren com a pràctiques ben tractants i que fomenten el seu desenvolupament. D'aquesta manera, consideram els NAA agents de la seva pròpia subjectivitat, promovem la seva participació activa en la intervenció de Naüm i validam i difonem les seves produccions.

Projectes com «Ulls per volar» (Lliteras, 2019) o el recent projecte de sensibilització sobre la violència obstètrica, realitzat per un grup de mares participants de Naüm, són exemples d'experiències concretes que han cercat l'escolta de les veus dels i de les nostres participants i la seva participació activa. Així com també hem anat introduint amb el temps tècniques participatives com els cercles de diàlegs, assemblees, teatre social i teatre de les oprimides i estratègies com pòdcasts, revistes, projectes i iniciatives comunitàries dutes a terme per les persones participants, etc.

Imatge 3. Cartell de l'exposició fotogràfica «Ulls per volar; una mirada jove als bons tractes», duta a terme per l'adolescència i joventut participant de Naüm.

D'aquesta manera, el nostre coneixement, el dels i de les professionals del centre Naüm, ha estat construït de manera col·laborativa i socialment compartida. Han estat aquestes interaccions, amb les persones participants i el seu entorn social, les que han generat significats i comprensions compartides sobre què són els bons tractes i què és l'acompanyament respectuós a la infància i l'adolescència. A partir de la interacció, el diàleg, la col·laboració i l'intercanvi d'idees amb les persones menors hem après quines són les condicions adequades perquè es doni l'aprenentatge, quins entorns són els que els NNA senten com a segurs i en els quals poden desenvolupar les seves capacitats. La infància i l'adolescència participant, així com les seves famílies, per a nosaltres són un òrgan consultiu, acomplint, així, una doble funció: per una banda, posar en pràctica el dret dels NNA a expressar les opinions i a participar en

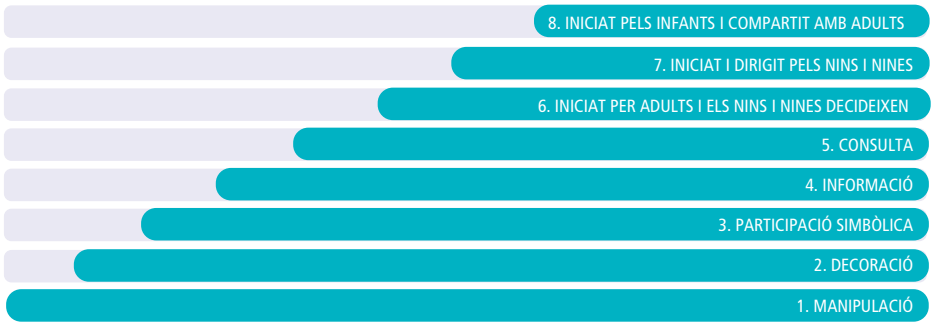
el seu entorn més proper i, per altra banda, tenir el privilegi, des de la institució, de comptar amb una informació rellevant i necessària per millorar la nostra pràctica socioeducativa, augmentant així, l'èxit dels serveis i programes de Naüm.

Per desgràcia, segons l'estudi d'EuroChild (2021), sobre participació de la infància en la vida política i democràtica de la UE, Espanya és dels països amb més carències d'Europa en participació infantil. Així mateix, dins l'àmbit acadèmic, també ens trobam una mancança d'instruments i procediments validats científicament. Fet que dificulta millorar l'impacte professional i transferència social de les experiències viscudes.

En la nostra recerca, per contrastar la nostra pràctica, hem fet aproximacions a diferents models teòrics. Per una banda, el model de *consells de la infància*, desenvolupat a Catalunya. Per altra banda, el model metodològic desenvolupat per RED MIMBRE ENTRECULTURAS i, en darrer terme, l'instrument d'anàlisi d'indicadors i evidències d'empoderament juvenil a projectes socioeducatius, anomenat Rúbrica HEBE.

La proposta de RED MIMBRE ENTRECULTURAS és una pràctica metodològica que aposta per l'educació per la participació, per tal de fer front a la complexitat social actual. Aquesta aposta fomenta la intel·ligència col·lectiva, promou els valors de l'humanisme i la sostenibilitat. En aquest model metodològic, es considera que la participació requereix capacitació per a desenvolupar el pensament crític, valors i actituds, així com habilitats i les competències necessàries.

GRÀFIC 1: Figura explicativa de l'escala de la participació infantil proposada per Roger Hart



Així, el mateix procés de participació s'entén com un acte de construcció col·lectiva, on les necessitats i interessos de les persones, així com la seva capacitat d'empoderar-se i influir en el col·lectiu, són els eixos fonamentals. Aquest model, com molts altres, fa servir l'escala de la participació de Roger Hart

(Guía Educar para Participar, 2022, p. 8), com una eina per a comprendre els diferents nivells de participació. Aquesta escala, adaptada a la infància i l'adolescència per Olga Berrios (Guía Educar para Participar, 2022, p. 8), redefineix el concepte de participació i posa nom a moltes pràctiques que fins aleshores estaven a aixopluc de la seva concepció. Les pràctiques participatives van des de paràmetres com el de la manipulació, fins a la participació autònoma i decisòria. Aquesta escala mostra també com les persones poden passar de ser consumidors i espectadors de serveis, a tenir un control total sobre les decisions que els afecten.

És a dir, la metodologia de la participació social proposada per aquesta guia se centra en tres principis metodològics: voler, saber i poder participar.

Per aquest motiu, la intervenció s'enfocarà en tres fases. La primera, motivar la infància i l'adolescència perquè vulguin implicar-se en processos participatius. La segona vessant va lligada a proporcionar a les persones participants, en el nostre cas, els NNA, els coneixements i habilitats necessàries per participar de manera efectiva. Això inclou entendre la realitat en la qual viuen, analitzar-la críticament i desenvolupar habilitats. La tercera fase implica establir els mecanismes i recursos necessaris per a facilitar la participació en la presa de decisions i en la implementació d'accions col·lectives. Això inclou garantir l'existència de canals de comunicació, estructures organitzatives adequades i oportunitats per a involucrar-se en projectes col·lectius.

La proposta catalana, modelada per «La ciutats dels Nins», de Tonucci, a Itàlia, ha estat emparada per un desplegament legislatiu específic autonòmic sobre drets i oportunitats en la infància i adolescència que, juntament amb el Pacte per la infància, ha fomentat, en aquesta comunitat, un desenvolupament de la participació infantil molt important, que queda recollit a la investigació «Els consells d'infants i el CNIAC. Noves formes de participació política i cívica dels nens i nenes de Catalunya». Aquesta investigació aprofundeix sobre les experiències dels consells d'infància i adolescència a Catalunya, avaluant la capacitat formadora que té la participació, com a eina, en els NNA, i coneixent el seu funcionament i incidència. Entre les funcions específiques que atribueix als consells de la infància, trobam una funció analítica i de pressa de consciència de la situació social, geogràfica, econòmica, cultural i ambiental per part de la infantesa i l'adolescència participant, sobre el context on viuen. És a dir, una pedagogia de l'entorn. Aquest precepte ens l'hem fet nostre, a través de la construcció conjunta, de l'entitat i de la infància i adolescència, d'una visió crítica compartida sobre la realitat que ens envolta, enfocada als bons tractes, als entorns segurs i als riscos que viuen els NNA, tant al centre com al seu barri. Així mateix, els consells destaquen la funció formadora en l'expressió de les pròpies opinions, en la capacitat de criticar les injustícies, de denunciar els riscos i les amenaces i de reivindicar els drets d'aquest col·lectiu. Des d'una pedagogia de les cures, posant en el centre les persones menors, els seus sentiments i el seus pensaments.

Des d'una vessant més proactiva, ens trobam que els consells són catalitzadors de propostes, millores, projectes i llocs on posar en pràctica les capacitats participatives d'aportar idees, suggerir, proposar, dissenyar, acordar, decidir, negociar, etc. D'es d'una pedagogia de la decisió i la corresponsabilitat, des de la llibertat i responsabilitat.

Així mateix, es presenta com un espai de diàleg constant, de debat, on els NNA contrasten els diferents punts de vista i on arriben a consensos i propostes conjuntes. Des d'una pedagogia de l'acció col·lectiva, fent coses en comú, des d'un lideratge distribuït, horitzontal i igualitari.

Finalment, és un espai on un grup de NNA representa el seu col·lectiu i on es torna més fàcil i estructurada la relació amb la institució amb la qual dialoguen. Des d'una pedagogia de l'autonomia, on la infància i l'adolescència treballa amb l'entitat per a la millora dels entorns que ofereix i de les intervencions socioeducatives.

El projecte AIXOPLUC, experiència participativa de protecció i bons tractes a la infància i adolescència de Naüm

Antecedents

Durant el mes de gener de 2023, l'equip directiu de l'entitat rep una formació sobre la citada Llei orgànica 8/2021 per part de l'entitat Educo, dintre del marc de «Protegemos», el programa per dur la protecció infantil organitzacional a diferents àmbits d'intervenció amb persones menors: les entitats socials, d'oci i temps lliure, entitats esportives i els serveis educatius. Cal destacar que aquesta metodologia es basa en els estàndards internacionals de protecció infantil de Keeping Children Safe, entitat de la qual Educo és membre associat, i en la norma UNE.

És en aquest procés formatiu que la direcció de Naüm pren consciència de la necessitat de sistematitzar la feina que du fent des de fa vint-i-quatre anys, la protecció i promoció de la infància i adolescència en situació de desavantatge social.

Com a primera passa, vam iniciar un procés de sensibilització i reflexió amb tot el personal de l'entitat, sobre protecció i participació infanto-juvenil. Aquest procés ha requerit més de 60 hores de formació durant el 2023, amb les més de 40 persones treballadores i voluntàries de Naüm. Actualment, segueix en marxa, en format participatiu, i com a espai de reflexió-decisió conjunta, en diferents comissions de feina on participen totes les persones contractades i voluntàries del centre. Un espai on es prenen decisions sobre la gestió de la protecció infantil i sobre la participació dels NNA i les seves famílies.

És aquest procés, el de l'acció participativa, mitjançant l'estratègia d'aprenentatge-acció (Longás, 2008), el que ens està formant a tots i totes per poder de-

senvolupar el mateix procediment amb la infància i l'adolescència. Les persones treballadores hem passat per un procés sensibilitzador i capacitador sobre participació, mentre participàvem en la construcció d'aquest model, adaptant-lo a la nostra realitat.

Temporalització i ubicació

L'inici de la intervenció es du a terme des de gener de 2023 i segueix en construcció. No té prevista la seva finalització, encara que sí que es pretén dur una millora, any rere any, de la seva implementació. Per a l'any 2024, es tenen diferents accions programades que seran descrites a continuació.

Com a metodologia que s'està implementant de manera pilot a l'entitat, hem iniciat la seva implementació al servei de Centre de Dia, on es desenvolupen els serveis de la cartera CaixaProinfància, i a tot el personal i voluntariat de l'entitat. L'acció es du a terme en les instal·lacions del centre, a les instal·lacions del CEIP Anselm Turmeda i les del Casal de Barri de Son Roca-Son Ximelis i en diferents espais de la comunitat i virtuals.

Fases del programa

Com hem apuntat a la descripció del marc teòric que tenim de referència, aquest pilot està centrant en una sèrie de fases metodològiques ben definides, que estan enllaçades per una fase contínua de participació que canalitza la resta d'etapes de la intervenció.

Fase I. Sensibilització i Reflexió

Aquesta fase ha estat enfocada a realitzar una anàlisi crítica i una presa de consciència sobre l'entorn comunitari més proper (Naüm i barri) per part del personal de l'entitat i per part de la infància i adolescència participant, amb els fils conductors dels entorns ben tractants i de la participació.

S'han realitzat més de 60 hores de sessions de sensibilització, formació i reflexió amb personal del centre Naüm i voluntariat sobre protecció i participació infantil i juvenil i entorns ben tractants per als NNA. Aquesta reflexió s'ha fet a través de l'experiència subjectiva de cada persona treballadora i voluntària sobre la participació i sobre el que es consideren bons tractes. D'aquesta manera, s'ha construït una mirada conjunta i transversal sobre la qüestió, des de l'horitzontalitat. Així mateix, s'ha fet una formació sobre la Llei orgànica 8/2021, de protecció integral a la infància i l'adolescència.

S'ha redactat una política de protecció i participació infantil i juvenil de Naüm, i l'entitat ha adquirit un compromís ferm en les mesures de protecció i participació a dur a terme.

S'ha fet difusió de la política de protecció i participació infantil i juvenil de Naüm a les persones treballadores, a les menors participants i a les seves famílies, a la comunitat i a les entitats i serveis de les xarxes on treballam.

S'ha realitzat una anàlisi de riscos amb la infància i adolescència. Una vegada assolida la fase de presa de consciència per part de les persones treballadores i voluntàries, aquestes han treballat en petit grup, amb la infància i l'adolescència, quina era l'experiència subjectiva dels mateixos NNA sobre els bons tractes i quines són les coses que els generen sensació d'inseguretat, tant al context comunitari com a l'entitat. Aquesta anàlisi ha servit per establir el punt de partida, tant de les persones treballadores com dels mateixos NNA, com a element engrescador i cohesionador. Arran d'aquesta actuació, hem pogut establir objectius compartits i ens hem coresponsabilitzat per assolir-los.

Fase II. Creació d'estructures de participació

En aquesta fase hem construït una sèrie d'estructures per a la participació de les persones treballadores i voluntàries i els NNA participants. Aquest fase no està finalitzada, ja que volem estendre aquestes estructures a les famílies i a la comunitat durant el curs 2024/2025. Durant el curs 2023/2024 hem posat en marxa les següents:

- S'han posat canals de denúncia i d'informació per a persones treballadores i participants, sobre situacions de desprotecció (bústia física, correu electrònic de protecció, xarxes socials), previstes a la política de protecció i participació de l'entitat i s'han creat comissions de participació i protecció infanto-juvenil entre les persones treballadores, per donar forma a les diferents accions que afecten l'estructura de l'entitat de manera col·laborativa i horitzontal.

Les comissions que s'han creat inicialment han estat:

- Comissió de Protecció. Encarregada de redactar i implementar un protocol de tractament de casos de desprotecció.
- Comissió de Tècnica de Seguretat. Encarregada d'avaluar els riscos tècnics de seguretat i les propostes fetes per donar resposta, tant per a les persones treballadores com per a les participants, i desenvolupar mesures consensuades amb tota la comunitat de Naüm.
- Comissió de Participació. És la comissió encarregada de dissenyar, implementar i avaluar les metodologies participatives dutes a terme en els diferents programes i establir espais de reflexió per anar aprenent de les experiències viscudes per tothom.
- Comissió de Formació. La comissió encarregada de dissenyar, implementar i avaluar un sistema de formació per a treballadores, voluntariat i participants respecte a temes de participació i protecció.

Imatge 4. Equip de treballadors i treballadores de Naüm, creant les comissions de feina.

A partir de juny de 2023, s'ha creat el Consell de la Infància i l'Adolescència de Naüm. Com ja s'ha explicat, durant la fase de sensibilització i reflexió, cada grup de NNA ha anat treballant dins el context de les activitats educatives i lúdiques de Centre de Dia, en assemblees i cercles de diàleg la definició sobre bons tractes i sobre riscos i maltractaments percebuts pels NNA en el seu entorn comunitari. Arran d'aquesta anàlisi, els grups han iniciat un procés, també en assemblees, de generació i valoració d'idees, iniciatives i propostes per donar-hi resposta. A partir de la figura del delegat del Consell de cada grup, càrrec rotatiu i assignat aleatòriament, la infància ha presentat a la direcció del centre les propostes elaborades. En les reunions del Consell de la Infància de Naüm, la direcció del centre ha debatut, amb els delegats d'infància i adolescència, cada una de les propostes, unificant les propostes semblants de diversos grups i ordenant per prioritats de cada grup de NNA.

Imatge 5. Reunió del Consell de la Infància i l'Adolescència.

Una vegada prioritzada una iniciativa/proposta per a cada grup, aquests han iniciat el disseny d'un projecte per a la seva implementació. Així, dins els grups, s'empra la metodologia de treball per projectes de protecció i participació.

Al mateix temps, l'equip humà ha anat experimentant diferents tècniques i metodologies participatives en les activitats. S'han dut a terme diferents tipus de dinàmiques, aplicat tècniques i sistematitzat metodologies en totes les activitats desenvolupades pels grups. També dintre del context de les assemblees de grup, s'han anat treballant totes aquelles decisions que afecten els interessos dels menors, generant horitzontalitat també entre les persones treballadores i les participants, donant una passa més en la feina participativa que veníem fent fa anys, on recollíem totes les opinions dels NNA i els donàvem l'oportunitat de proposar i triar determinades activitats a realitzar. Ara, però, no sols proposen i decideixen què volen fer, també organitzen i implementen, així com decideixen, sobre quines són les coses que els generen més benestar i seguretat al centre.

Fase III. Implementació de projectes pilot amb la infància i adolescència i personal del centre

Actualment, ens trobam a la fase d'implementació dels projectes pilot dissenyats pels grups dels NNA, amb el suport dels tècnics i tècniques referents de cada grup i de les coordinadores del centre, i en l'elaboració de les propostes de les comissions de feina de les persones treballadores.

Imatge 6. Propostes de la infància i l'adolescència al Consell.

Així doncs, s'estan implementant sis propostes dels NNA, en les quals ells i elles són el motor en totes les etapes del procés; s'està fent un seguiment del procés de cada projecte pilot, i s'estan introduint les modificacions i reformulacions necessàries en cada cas. Així mateix, es preveu que la Comissió de Participació estableixi un sistema d'indicadors de seguiment i avaluació, per a mesurar l'eficàcia de les accions implementades i recollir el retorn de les persones participants. Així mateix, també serà l'òrgan que realitzi la revisió dels processos de participació i identifiqui els èxits i àrees d'aprenentatge, per tal d'ajustar les estratègies segons sigui necessari.

Fase IV. Difusió

Dintre d'aquesta fase es preveuen totes aquelles accions d'informació i comunicació externa sobre aquest projecte, el seu procés d'implementació i els resultats. Entre aquestes destacam:

- Les accions informatives per a les famílies que s'han dut a terme sobre la política de protecció i participació infanto-juvenil i el compromís de l'entitat, així com també les accions dutes a terme pels seus fills i filles passades, presents i futures.

- Elaboració de materials de difusió que expliquin les iniciatives i els resultats dels projectes pilots realitzats per part de la infància i adolescència. Entre aquestes accions es preveu dur a terme vídeos curts que presentin de manera atractiva i accessible les idees principals i els èxits dels projectes pilot, així com els vídeos que els mateixos NNA han realitzat per presentar els projectes entre els diferents grups, per a les famílies i per a totes les persones treballadores.

- Convidar agents comunitaris, serveis territorials, responsables polítics d'infància, mitjans de comunicació i altres entitats a esdeveniments plantejats en els projectes perquè coneguin el treball que s'està desenvolupant de manera col·laborativa.

- Publicacions i comunicats de premsa o articles per a mitjans locals i revistes universitàries, on s'expliquin aquestes iniciatives i els seus impactes positius. De fet, la revista de l'entitat 2024 és un monogràfic sobre protecció i participació infantil i la seva aplicació a Naüm.

- Utilitzar les xarxes socials com Facebook, Instagram, etc. per a compartir informació sobre el progrés del projecte, fotos d'activitats, explicacions de testimoniatges, etc.

- Crear una etiqueta relacionada amb la participació i la protecció a la població infanto-juvenil.

- Elaborar contingut web i de xarxes socials amb la participació dels NNA.

Imatge 7. Adolescents prioritzant projectes proposats.

- Realitzar tallers i xerrades informatives en centres educatius del territori o altres serveis i entitats per a difondre aquestes pràctiques com APS de la infància i adolescència, i generar aliances convidant els representants del Consell de la Infància i l'Adolescència de Naüm que hi hagin participat, perquè expliquin la seva experiència.

Finalment, un grup de mares participants d'un programa socioeducatiu familiar ha proposat dur a terme una campanya de sensibilització comunitària sobre drets de la infància i els bons tractes, en la qual participarem tots els agents implicats.

Destinataris

Els principals beneficiaris del projecte són els NNA que participen en el centre Socioeducatiu Naüm, en les activitats del Centre de Dia, així com les seves famílies i la comunitat en general.

La infància i adolescència en desavantatge social i les seves famílies afronten una sèrie de barreres que limiten la seva participació social, comunitària i política. Aquestes barreres són de diferents naturaleses (econòmica, educativa, cultural, estructural, etc.).

Moltes vegades les dificultats econòmiques limiten l'accés a recursos educatius, sanitaris i de cobertura de necessitats bàsiques, que tenen un impacte negatiu en el desenvolupament físic, mental i emocional dels NNA, així com una dificultat greu per la participació de les famílies en contexts comunitaris. Per altra part, la manca d'accés a recursos educatius de qualitat i la manca d'inversió pública sobre aquests recursos, generen que en les barriades més estigmatitzades de Palma el nivell d'instrucció de la comunitat sigui generalitzadament baix. És el cas de Son Ximelis, per exemple. La guetització de les escoles del territori es dona per diverses raons, entre les quals hi ha la segregació socioeconòmica, la discriminació per part de la població normalitzada, la falta d'accés a oportunitats educatives i laborals, per citar-ne alguns.

Per tots aquests motius, entre d'altres, ens trobam amb una comunitat amb manco oportunitats reals de participació, fora de la xarxa comunitària que s'ha creat als barris, arran de la intervenció de Naüm. Pensam que aquest context, el del centre Naüm, és l'idoni per aconseguir augmentar aquests nivells de participació social i comunitària de la població en desavantatge social, ja que comptam amb les dimensions relacional, temporal i espacial necessàries per a la participació (Paul, 2004, citat a Llena, 2018).

Així mateix, el projecte també es dirigeix a l'equip humà del centre Naüm, personal treballador i voluntariat, amb l'objectiu de sensibilitzar-lo i implicar-lo en la generació d'un entorn segur, afectuós, protector i participatiu per la infància i l'adolescència, així com corresponsabilitzar-los en el procés d'experimentació i aprenentatge-acció col·laboratiu sobre pràctiques participatives i protectores que hem engegat.

A més, s'iniciarà un treball de sensibilització sobre bons tractes i protecció a la infància i adolescència, als serveis i entitats amb les quals treballam en xarxa i comunitàriament. Entre les estratègies que comptarem hi ha la mateixa participació dels NNA, la difusió de la política de participació i protecció de

Naüm i de l'establiment d'un protocol de treball en xarxa de casos en situació de desprotecció.

Objectius específics i indicadors d'avaluació

Per a dur a terme aquest projecte, ens hem marcat uns objectius a nivell metodològic i de mirada de l'entitat, per tal de mantenir un sistema d'avaluació que ens permeti la millora contínua del procés.

L'objectiu general del projecte és que els NNA participants de Naüm, i les seves famílies, arran d'una anàlisi del seu context, identifiquin les seves pròpies necessitats, problemes i potencials, i desenvolupin habilitats, competències i actituds que els permetin trobar les solucions i alternatives per a millorar el seu benestar i desenvolupament i que, durant aquest procés, les persones professionals de Naüm, i altres professionals de serveis i recursos del territori implicats, puguem millorar les eines de l'entitat i de la comunitat per a oferir entorns de bons tractes, protecció i participació col·lectiva, especialment a les persones menors.

Taula 1. Objectius específics i indicadors

Objectius específics	Indicadors
Augmentar la participació activa de la població infanto-juvenil i les seves famílies en les decisions que afecten el seu benestar i desenvolupament en el centre i en el territori.	Percentatge de NNA que participen activament en el projecte (anàlisi de l'entorn, generació de propostes, projectes pilot, difusió del projecte). Nombre d'espais creats per a l'expressió d'opinions i preocupacions de persones menors i les seves famílies. Nivell de satisfacció dels NNA participants amb la seguretat i la inclusivitat dels espais creats. Percentatge de professionals que han rebut formació en la nova llei estatal de protecció integral a les persones menors. Nombre de reunions d'assemblea i cercles de diàleg, així com de reunions del Consell de la Infància i l'Adolescència que s'han realitzat i avaluació qualitativa del seu contingut. Nivell d'execució de projectes pilot i d'implementació de metodologies participatives i ben tractants durant el procés.
Capacitar els NNA i les seves famílies per a reconèixer els seus drets i fomentar la seva participació en la generació de solucions i propostes que responguin a les necessitats i riscos per a la seva protecció i benestar.	Percentatge de NNA que demostren comprensió i coneixement dels seus drets i han augmentat la seva participació comunitària durant el projecte. Nivell de participació dels NNA en activitats que promouen el seu empoderament en diferents àrees (per exemple, lideratge, presa de decisions, expressió artística). Percentatge de famílies que participen en la campanya de sensibilització sobre drets i bons tractes a la infància i adolescència. Nivell de comprensió dels conceptes de drets i bons tractes per part de les famílies després de la campanya. Nombre d'accions col·laboratives entre les famílies i la institució en la prevenció de riscos i el foment de la resiliència en la infància i adolescència, després de la campanya.

continua

Objectius específics	Indicadors
Dissenyar, implementar i avaluar solucions proposades per a i amb els NNA.	Nombre de tallers i sessions participatives realitzades per a la població infanto-juvenil i les seves famílies. Nombre de propostes de solucions presentades per la població infanto-juvenil i les seves famílies (projectes pilot). Nivell de participació i compromís de la població infanto-juvenil i les seves famílies en l'elaboració de solucions als problemes identificats. Nombre de solucions proposades per la població infanto-juvenil que s'han implementat. Grau de col·laboració entre les famílies, serveis i agents comunitaris en la implementació de les solucions proposades. Nivell de difusió de les solucions implementades a nivell polític i social.
Millorar la coordinació i la cooperació entre serveis socials, centres educatius, centres de salut, agents comunitaris i entitats implicades en la protecció i el benestar de les persones menors del territori.	Nombre de protocols de coordinació i derivació desenvolupats i implementats entre serveis socials, centres educatius, agents comunitaris i altres actors clau. Grau de satisfacció dels professionals amb l'efectivitat dels protocols en la coordinació i derivació de casos. Temps mitjà de resposta davant situacions de risc i vulnerabilitat després de la implementació dels protocols. Percentatge de plans de treball que inclouen la participació activa de les persones menors i les seves famílies. Nivell de satisfacció de les persones menors i les seves famílies amb la seva participació en els plans de treball compartits. Grau d'integració dels suggeriments i aportacions de les persones menors i les seves famílies en els plans de treball compartits amb altres serveis.

Font: elaboració pròpia.

Factors clau, conclusions i reptes de futur

Podem concloure que aquesta experiència ens aporta múltiples aprenentatges i que seguim en el camí. Entre els factors clau de la seva implementació, ens trobam que el projecte es va iniciar amb la formació sobre la LOPIVI. Aquesta formació va permetre sensibilitzar la direcció i prendre consciència de la necessitat de sistematitzar el treball en protecció i promoció de les persones menors en situació de desavantatge social, que ja dúiem a terme a l'entitat des de l'any 2000. Així mateix, els espais de reflexió amb les persones treballadores han permès donar forma a aquesta iniciativa de manera horitzontal, transversal, col·laborativa, corresponsable i dinàmica. Així com també, anar dissenyant un model participatiu d'entitat, adaptat a la nostra feina, en un procés d'avaluació i recerca de millora contínua.

Les estructures de participació han estat clau en aquest procés, tant entre les persones treballadores com en les persones participants, ja que han generat dinàmiques de debat i presa de decisions horitzontals, per tal de dur a terme

accions de millores a l'entitat respecte a la protecció i participació de les persones menors amb les quals treballam. Hem de destacar el paper de les Assemblees de Grup, del Consell de la Infància de Naüm i de les comissions de Protecció i Participació de les persones treballadores.

En darrer terme, el factor clau per excel·lència està essent la implementació de projectes pilot per part dels NNA. El context dels projectes pilot ens està permetent aprendre de manera pràctica i concreta quin és el model que ens funciona en el nostre context. Ens està donant l'oportunitat d'experimentar amb idees noves dels NNA, lluny de l'adultcentrisme imperant fins aleshores, i ens està suposant adoptar enfocaments diferents i noves metodologies de feina. Actualment, ens trobam en la fase d'implementació i ens trobam amb obstacles i dificultats que no teníem prevists. Aquest camí és una oportunitat més d'aprenentatge, per tal d'ajustar i reformular la nostra intervenció, en un procés de millora contínua. Per altra part, aquestes iniciatives són un element engrescador determinant, tant amb els nins, nines i adolescents com entre les persones treballadores, que fomenta la col·laboració, la retroalimentació i el sentit de pertinença a l'entitat i al projecte. La flexibilitat que ens hem marcat des de l'inici ens permet realitzar els canvis necessaris i tenir sempre una comunicació oberta en tots els sentits, per tal d'integrar de manera contínua les necessitats de les parts interessades. Així mateix, esperam que la implementació d'aquests projectes generi l'evidència empírica suficient per poder transmetre aquesta experiència i els aprenentatges realitzats.

Com a conclusions i primers resultats, hem de destacar el compromís ferm de l'entitat Naüm i de Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül en la creació i foment d'una política de protecció i participació i d'estructures de participació interna per garantir els drets de la infància i de les persones treballadores. El projecte, a més, permet que els NNA siguin protagonistes en la presa de decisions i la implementació d'accions dintre del centre, fet que potencia el seu empoderament i procés d'autonomia.

Entre altres resultats primerencs, ens trobam també que estam ampliant i consolidant un canvi de paradigma, des d'una pedagogia tradicional cap a un model pedagògic emancipador, fomentant la generació de líders comunitaris entre la població del nostre barri. El procés ens mostra una infància i adolescència potent, amb clares prioritats i una comprensió profunda de la realitat que viuen i de les limitacions del context. Esperam que la implicació de les famílies enriqueixi la diversitat de perspectives i experiències, i enforteixi així la consolidació i sostenibilitat a llarg termini.

Esperam, també, que aquesta iniciativa ens serveixi per sensibilitzar els serveis, entitats i recursos i la població general sobre la necessitat d'aprofundir en la protecció, els bons tractes i l'empoderament de la infància i adolescència, com a eina per afrontar els reptes de la complexitat social actual i del món incert que se'ns presenta en el futur.

Pel que fa a aquests reptes de futur, pensam que hem d'estendre les estructures participatives de la població a nivell comunitari, per garantir una participació col·lectiva més inclusiva i representativa.

Així mateix, l'avaluació segueix essent un repte dels projectes d'innovació. La col·laboració amb el sector acadèmic pensam que és imprescindible per tal d'establir un marc per a una avaluació validada d'aquest projecte, així com per a la recerca de millors pràctiques i la identificació d'àrees de millora en la intervenció psicosocial i socioeducativa. És important establir aliances amb les institucions acadèmiques per a enfortir la base teòrica i metodològica de la nostra intervenció.

Un altre repte és mantenir la capacitació i els processos de reflexió dintre del nostre sistema de funcionament, promovent una cultura organitzacional que promogui els valors del projecte (corresponsabilitat, transversalitat, col·laboració, horitzontalitat i aprenentatge) de manera integral.

Referències

Cely, S. I. O. i Sabogal, M. L. (2012). «Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación». *Magistro*, 6 (12), 71-84.

Colectivo de Educación para la Participación – CRAC (2022). «Metodología de la participación social». A Marta Romay (Dirección de arte, diseño gráfico e ilustraciones), *Creando futuro 2.0. Bloque 1. Más de una década. Metodologías participativas con jóvenes*. Madrid, España: Iarriccio Artes Gráficas.

DA. Colección Cuadernos Prácticos para Asociaciones. Colectivo de Educación para la Participación – CRAC. 2ª Edición revisada. https://redasociativa.org/crac/guias-y-herramientas/

Eurochild (2021). «Estudi sobre la participació de la infància en la vida política i democràtica de la UE» [Informe tècnic]. Eurochild Publications. Plataforma de Infancia. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

Lisboa, S. L. L. i Serrano, M. M. (2018). «De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil». *Psicoperspectivas*, 17 (2), 5.

Lliteras, E. P. i Mayans, S. M. (2019). «Ulls per volar, una mirada jove als bons tractes». *Anuari de la Joventut de les Illes Balears 2019*, 177.

Longás, J.; Civís, M. i Riera, J. (2008). «Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodologia». *Cultura y Educación*, 20 (3), 303-321.

Miranda, J.; Cortés, C. i Vera, J. (2017). «Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista». *Psicoperspectivas*, 16 (1), 91-104. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816.

Morell, I. A.; Carrillo, J. A.; González, A. A.; Vilaseca, S. C.; Pomés, A. C.; Ventura, M. C. i Gimbert, P. V. (2019). *Impulsar la participación infantil: los consejos de infancia y adolescencia* (Vol. 51). Graó.

Sabariego Puig, M.; Izquierdo-Montero, A.; Ruiz Bueno, A. i Noguera Pigem, E. (2021). «Validación por expertos del cuestionario "Infancia y participación"». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2021, núm. 38, p. 33-46.

Soler, Trilla, Jiménez-Morales i Úcar (2017). https://rubrica.projectehebe.com/es.

El CEPA Calvià, el primer centre d'educació de persones adultes d'Espanya que va oferir formació professional

Francisca Muñoz Solomando

Resum

Aquest article descriu la inspiració, l'origen, les dificultats i l'evolució de la formació professional al CEPA Calvià, així com l'actualitat d'aquesta formació al conjunt dels centres de persones adultes a les Illes Balears i altres propostes noves de futur en l'educació de persones adultes.

Resumen

Este artículo describe la inspiración, el origen, las dificultades y la evolución de la formación profesional en el CEPA Calvià, así como la actualidad de esta formación en el conjunto de los centros de educación de personas adultas en las Islas Baleares y otras nuevas propuestas de futuro en la educación de personas adultas.

El Centre d'Educació de Persones Adultes de Calvià es va inaugurar l'any 1986 i va ser un dels primers CEPA de les Illes Balears. És un centre d'àmbit territorial que comprèn els municipis de Calvià i Andratx. Funciona gràcies a un conveni entre la Conselleria d'Educació i els ajuntaments d'aquests municipis.

L'oferta del nostre centre intenta adaptar-se a les necessitats de la població adulta. Actualment, l'oferta del CEPA és molt àmplia: ensenyaments inicials, ESPA presencial i semipresencial, cicles de grau mitjà i de grau superior d'FP, preparació per als exàmens d'accés a la UIB i a grau superior, idiomes, informàtica i tallers de memòria per a gent gran.

La formació professional al CEPA Calvià, origen de la idea

El curs 1997-98 assistien a classe al nostre centre un grup nombrós de treballadores d'hoteleria, la gran majoria cambreres de pis, les quals venien al nostre CEPA per tal de millorar la seva qualificació acadèmica i poder accedir a un lloc de feina millor. Un dia, aquest grup d'alumnes va expressar el desig de sortir del sector turístic i dedicar-se a l'àmbit sanitari o sociosanitari.

Els vàrem informar que per poder treballar com a auxiliars de clínica, que era la seva ambició, necessitaven el títol de formació professional de grau mitjà d'aquesta branca. Aquest fet les va desanimar perquè no podien o no volien assistir a un IES ordinari a causa d'incompatibilitat horària o perquè no se sentien còmodes amb estudiants adolescents. Així, varen demanar a la direcció del CEPA si es podria sol·licitar a la Conselleria l'FP per al nostre centre.

Aquesta proposta és l'origen de la idea que motiva aquest article.

Justificació de la proposta d'implantar un grau mitjà d'FP d'una branca no dedicada al sector turístic

El desenvolupament massiu de l'activitat turística que s'inicià a partir dels anys seixanta transformà la configuració del municipi en tots els àmbits: demogràfic, econòmic, social, cultural i urbanístic.

Aquest monocultiu de l'activitat turística donà com a resultat que a partir dels anys vuitanta Calvià respongués al perfil d'una destinació turística madura i decadent, centrada en una oferta de sol i platja amb un impacte ambiental alt sobre l'entorn i l'espai turístic i amb uns recursos humans amb una qualificació professional baixa. Per tot això, durant aquest període l'economia i, com a conseqüència, la feina, va sofrir una crisi considerable que va obligar, des d'aquell moment, a replantejar-se el futur econòmic del municipi mitjançant una diversificació econòmica, una desestacionalització de l'activitat i una millora de la qualitat de l'oferta. Tot, per tal de recuperar la competitivitat en el conjunt de la indústria hotelera i de millorar la qualitat de vida dels treballadors i treballadores d'aquest municipi.

El context descrit anteriorment es confirma per les dades demogràfiques següents, de l'activitat econòmica i la situació de la feina a Calvià:

1. La població va passar de 3.000 a 37.000 habitants en el període 1960-1999. El municipi estava habitat per una població essencialment jove. Així, els més joves de 30 anys representaven el 50 per cent de la població del municipi. Aquests treballadors i treballadores potencials necessitaven una formació i una qualificació que els permetés accedir al mercat laboral en condicions més bones.

2. La distribució de la població activa per sectors econòmics a finals dels noranta era la següent:

    - 94% del sector serveis.
    - 4% del sector construcció.
    - 2% del sector agrícola.

Aquesta configuració ens obligava a plantejar estratègies de diversificació econòmica i ens va fer investigar nous jaciments de llocs de feina, com a mesura de prevenció de l'atur nombrós si hi hagués una època de crisi en el sector turístic.

3. Pel que fa a les característiques de l'ocupació, els treballadors que arribaren al nostre municipi durant el boom turístic dels anys seixanta desenvoluparen una cultura laboral molt peculiar que es transmetia a les generacions futures i que podria definir-se com a «feina fàcil a l'estiu i atur a l'hivern». Aquest tipus d'inserció va generar —i continua generant— un perfil professional caracteritzat per una qualificació professional baixa i per uns nivells educatius i de formació professional també baixos. La conseqüència d'aquesta situació es

reflecteix en el fet que els llocs de feina que hi ha a Calvià per als quals es demana una titulació estan ocupats, en un percentatge significatiu, per persones no residents al municipi, precisament per la manca de ciutadans de Calvià amb la qualificació acadèmica que requereixen aquests llocs de treball.

Tradicionalment, al municipi de Calvià, no ha estat un problema per als joves trobar una primera feina, ja que el sector turístic no ha exigit de manera general formació ni qualificació als treballadors. Aquest és un dels motius de la taxa elevada d'abandonament escolar dels municipis de Calvià i Andratx.

Actualment, com a conseqüència del nou ordre a escala mundial i els canvis tecnològics produïts, la formació es planteja com un dels instruments més eficaços per combatre la precarietat a l'ocupació, per lluitar contra l'atur i situar les empreses en un nivell més competitiu. Per aquest motiu, les empreses es veuen obligades a comptar amb personal qualificat, sobretot amb titulació de formació professional.

Dificultats que vàrem trobar per aconseguir l'FP per als centres d'educació de persones adultes

El curs 1997-98, el senyor Alfonso Martínez, president de la cooperativa Sotavent, que treballa al nostre CEPA, i la directora del CEPA Calvià redactaren un projecte exhaustiu que tenia en compte aspectes essencials com ara la justificació de la proposta, a qui anava dirigit el grau mitjà d'Auxiliar d'Infermeria, els IES que oferien aquest grau mitjà i on estaven ubicats, els espais, el material i el professorat necessaris, quin grau d'inserció laboral tenia aquest cicle, quin alumnat potencial tindria el nostre centre i quin seria l'horari més adequat.

Una vegada redactat el projecte, es va presentar al director general de Planificació i Centres, del qual depeníem els CEPA l'any 1998, i aquí varen començar les primeres dificultats. Aquesta direcció general ens va comunicar que la nostra proposta no tenia sentit i que era inviable. Davant aquesta negativa, la direcció del CEPA Calvià s'adreçà al senyor Bartomeu Llinàs Ferrà, que en aquell moment era director general de Formació Professional de la Conselleria i pare de l'educació de persones adultes de les Illes Balears. El senyor Llinàs va dir que estudiaria la proposta. El mes de maig de 1999, el conseller d'Educació d'aquell moment, senyor Damià Pons, a proposta del senyor Llinàs, ens va concedir per al curs següent el grau d'FP sol·licitat, malgrat la gran quantitat de problemes que li comportà fer realitat la nostra petició.

Una segona dificultat va ser ajustar la normativa existent a la realitat dels CEPA i del seu alumnat. Aquesta tasca va ser llarga i difícil, perquè hi havia molts aspectes a tenir en compte, com ara afavorir l'accés a les persones adultes: la gran majoria entraven als cicles formatius via prova d'accés. L'aspecte més important: tenir en compte la necessitat de conciliació familiar i laboral. En aquest segon aspecte

Diari de l'Escola

LES NOSTRES ESCOLES CENTRE D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES CALVIÀ

"Calvià va ser el primer centre d'adults que ofertà FP amb temporalització especial"

PARLAM AMB...

Francisca Muñoz Solomando

DIRECTORA

Imatge 1.

vàrem proposar oferir un horari vespertí i una novetat: la temporalitat adaptada, és a dir, en lloc de fer aquest grau mitjà en un curs lectiu més l'FCT, com es fa de manera ordinària, fer-lo en dos cursos complets amb menys càrrega lectiva (reducció de mòduls impartits per curs) i quatre dies lectius setmanals en lloc de cinc. En aquest sentit, agraïm l'ajuda inestimable del senyor Miquel Massanet Gaforio, cap de servei de la Direcció General d'FP d'aquell moment, qui, amb la seva eficiència, saviesa i paciència ens va guiar i aconsellar per poder implantar l'FP en l'educació de persones adultes.

La tercera dificultat va ser inesperada: les infraestructures on ubicar l'FP que ens havia ofert l'Ajuntament de Calvià ja no estaven disponibles. Era el mes de juny, havia de començar el grau d'FP al mes de setembre i no teníem els espais. Ens vàrem passar tot el mes de juliol i d'agost cercant un espai, cosa que, en un municipi com Calvià, no és gens senzilla. A la fi vàrem trobar un lloc: s'havia construït un nou centre de salut a Peguera i deixaven les instal·lacions antigues, les quals podríem utilitzar. Ja teníem espai. Llavors, el problema era que Peguera es troba a 10 km de Magaluf, on s'ubica la seu del CEPA Calvià, però podríem començar l'FP el curs següent. Objectiu aconseguit. El curs 2007-2008 es va traslladar l'FP del CEPA Calvià a l'antiga escoleta de Magaluf, parcialment reformada. No eren unes instal·lacions ideals, però s'ubicaven a prop de la seu del centre.

En l'actualitat, els cicles d'FP del CEPA Calvià s'ubiquen al nou edifici inaugurat aquest curs.

Evolució de l'oferta d'FP al CEPA Calvià

Curs 1999-2000. Implantació al CEPA Calvià del grau mitjà d'Auxiliar d'Infermeria, primer cicle d'FP en un centre d'educació de persones adultes d'Espanya.

Curs 2003-2004. Implantació del segon cicle al nostre centre del grau mitjà de la branca de Comerç, el qual ens va proposar la Conselleria en contra del nostre parer. Aquest cicle no va tenir bona acollida, ja que per treballar al comerç, malauradament, no es necessita titulació.

Curs 2005-2006. Implantació d'un segon cicle de grau mitjà d'Auxiliar d'Infermeria, en horari de matí i amb temporalitat ordinària.

Curs 2006-2007. Implantació del cicle de grau mitjà de Dependència (en aquell moment, Sociosanitària).

Curs 2021-22. Implantació del grau superior de Tècnic en Integració Social, finançat pels Fons Europeus; és un cicle que dona continuïtat a l'alumnat del grau mitjà de Dependència.

Imatge 2.

S'ha de destacar el grau d'inserció alt (més del 98%) de l'alumnat del nostre centre que ha cursat aquests cicles d'FP.

Actualitat del CEPA Calvià. Objectius innovadors aconseguits

L'oferta de formació professional per als centres d'educació de persones adultes a escala nacional es va obrir gràcies a la proposta de 1997 del CEPA Calvià, fet que ens fa sentir orgullosos. Actualment, cinc CEPA de les Illes Balears tenen l'oferta educativa d'FP: CEPA Calvià, CEPA Francesc de Borja Moll d'Inca, CEPA La Balanguera de Palma, CEPA Mancomunitat del Pla i CEPA Artà.

Imatge 3.

Acabam amb un resum de les fites innovadores del CEPA Calvià en aquests 25 anys:

- Curs 1998-99. Primer CEPA d'Espanya a oferir un grau mitjà d'FP.
- Curs 1998-99. Vàrem idear i implantar per primera vegada l'educació secundària per a persones adultes de manera semipresencial. Aquesta modalitat de l'ESPA pretenia i pretén donar resposta a l'alumnat que no pot assistir de manera presencial al centre per motius laborals o familiars, però que tampoc no té les eines, base educativa o voluntat i constància necessàries per fer una educació absolutament a distància. Per posar en marxa i dur a terme aquesta nova formació vàrem rebre l'ajuda inestimable de la senyora Marta Picornell Yanes, funcionària de l'Ajuntament de Calvià.

La Conselleria va treure la normativa oficial set anys després, segons la nostra proposta i l'experiència educativa del CEPA Calvià. Vull fer constar que la proposta del CEPA Calvià era més adient que la normativa posterior respecte de la Conselleria d'Educació.

- Curs 2020. Primer i únic cicle de grau superior que s'imparteix en un CEPA.
- Des de 2023. Únic centre d'educació públic de les Illes Balears ecològicament sostenible, amb reciclatge d'aigua de pluja, plaques solars, fonaments biodegradables, etc.

Conclusió

Després de quasi 40 anys com a docent funcionària (38 dels quals a l'equip directiu) i de 29 anys com a directora del CEPA Calvià, voldria que arran d'aquest article quedàs clar que aconseguir canvis significatius en educació és possible, malgrat que dugui molta feina i esforç, i que la normativa que fan els polítics, que normalment no té en compte els/les professionals que trepitjam les aules, es pot canviar. Que ens correspon a nosaltres analitzar els nous reptes de futur i anticipar-nos-hi. El CEPA Calvià es va anticipar, 25 anys enrere, a la «revolució» de l'FP.

El darrer paràgraf d'aquest article el vull adreçar als/les docents més joves. Els pròxims reptes són, entre d'altres: els efectes de la digitalització en l'aprenentatge i el comportament dels més joves (manca d'esperit crític, d'atenció mantinguda, de lectura comprensiva, utilització excessiva d'imatges, etc.), la intel·ligència artificial, la multiculturalitat i la sostenibilitat del nostre planeta. Us propòs que penseu i plantegeu, des d'ara, idees sobre això.

Agraïments

Vull donar les gràcies, en primer lloc, a tota la comunitat educativa del CEPA Calvià que ha fet realitat totes les innovacions detallades en aquest article. A les professores Imma Ramis Ramis i Catalina Oliver Cardell per l'ajuda en la correcció d'aquest escrit i a la senyora María José García Cáceres per haver cercat a les memòries del CEPA les dades i dates que apareixen en aquest capítol.

Referències

Muñoz, Francisca; Martínez, Alfonso (1997). *Proposta d'implantació del cicle de formació professional de grau mitjà de Cures d'Auxiliars d'Infermeria al CEPA Calvià.*

Memòries anuals del CEPA Calvià.

EL PROJECTE *A BALL FOR ALL*

Francisco Javier Ponseti Verdaguer
José Manuel Bermejo Díaz
Jaume Cantallops Ramón
Elisa Sánchez Romero
Elias Mastoras
Alexandre Garcia-Mas

Resum

Aquest treball pretén donar a conèixer el projecte *A ball for all*,[1] un projecte finançat per la Unió Europea que s'està implementant a Grècia, Turquia i Espanya i, més concretament, a centres educatius de les Illes Balears. Es descriu com a través de l'esport i, en particular, el futbol per a invidents, es pot formar en valors com l'empatia i el respecte els diferents infants de les nostres Illes.

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer el proyecto *A ball for all*, un proyecto financiado por la Unión Europea que se está implementando en Grecia, Turquía y España y, más concretamente, en centros educativos de las Islas Baleares. Se describe cómo a través del deporte y, en particular, el fútbol para invidentes se puede formar en valores como la empatía y el respeto a los diferentes niños de nuestras Islas.

Introducció

Es fa evident que l'accés al dret a l'educació per part de persones amb discapacitat visual és un tema de controvèrsia a nivell social i legal. Així i tot, les seves repercussions són fàcils de preveure quan es reconeix que l'educació és la via adequada per aconseguir la inclusió en altres àrees com la social i la laboral (Padilla, 2011).

Avui dia hi ha 1.200 milions de persones amb discapacitat que representen el 15 % de la població mundial. Les persones amb discapacitat tenen més mals resultats sanitaris, menys èxits educatius, menys participació econòmica i més taxes de pobresa que les persones sense discapacitat.

Es presenta una gran oportunitat amb aquest projecte de treballar diferents àmbits. Segons Sánchez (2018), en primer lloc, a l'àmbit acadèmic s'han de plantejar totes les mesures educatives d'accés pertinents per aconseguir els aprenentatges. En segon lloc, a l'àmbit social, l'alumnat amb discapacitat no pot trobar l'alumnat amb qui desitjaria estar. Finalment, a l'àmbit personal aquest tipus d'alumnat presenta alguns obstacles quant a situacions noves. Serà fonamental el paper de tota la gent participant per tal de superar aquests entrebancs.

1. Disclaimer EU: Finançat per la Unió Europea. Els punts de vista i opinions expressats són, tanmateix, els de l'autor o els autors únicament i no reflecteixen necessàriament els de la Unió Europea. Ni la Unió Europea ni l'autoritat que concedeix l'ajuda no poden ser considerades responsables d'aquestes.

Hi ha un repte global per incloure els alumnes amb discapacitat visual a la matèria d'Educació Física a les escoles ordinàries d'educació formal i als clubs esportius d'educació no formal. L'alumnat amb discapacitat visual no participa al mateix nivell que els companys vidents en esdeveniments esportius, en educació física, en educació no formal, de manera informal i en equips mixtes.

El paper positiu de l'esport en la inclusió social, la cohesió i el diàleg intercultural a través del poder dels seus valors sempre ha estat àmpliament reconegut. La combinació de l'esport amb les activitats i l'educació dels alumnes sol marcar la diferència, ja que els joves voluntaris poden aprofitar millor el potencial educatiu de les activitats esportives practicades d'acord amb el valor educatiu del bon exemple, el respecte dels principis ètics universals i fonamentals i la responsabilitat social.

Específicament amb el futbol per a invidents, aquest ha tingut una evolució exponencial des de 1996. Va començar com a activitat no reglada i amb caràcter lúdic per a centres específics per a joves amb discapacitat visual i, actualment, és un dels esports més practicats dins aquest col·lectiu (Gamonales, 2017).

QUÈ ÉS EL PROJECTE *A BALL FOR ALL?*

A ball for all és un projecte europeu d'inclusió social, finançat per la Unió Europea, orientat a les persones amb discapacitat visual. Elias Mastoras és el principal referent i promotor d'aquest projecte, fundador de l'ONG Youthorama i l'actual president de Futbol per a Cecs d'IBSA per al període 2021-2025. El Comitè Esportiu de Futbol d'IBSA és responsable del desenvolupament del futbol per a persones cegues i amb diversitat visual, incloses les regles i les regulacions.

Imatge 1. Pilota sonora del projecte *A ball for all.*

La concreció del projecte a Espanya se centra a les Illes Balears a través de la gestió i coordinació de la Universitat de les Illes Balears (UIB), més concretament a través del grup GICAFE (Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport).

La combinació de l'esport en l'educació dels alumnes sol marcar la diferència, ja que permet als alumnes cooperar, treballar la cohesió, el respecte, l'empatia i el diàleg intercultural a través dels seus valors. Es parteix de la idea que junts podem canviar les vostres vides. A més, l'activitat física repercuteix de manera positiva en l'estat de salut i ajudarà a millorar el benestar mental dels nens amb discapacitat visual i sense a través d'activitats inclusives.

Aquest projecte respon a aquesta necessitat global d'incloure els alumnes amb discapacitat visual a l'Educació Física a les escoles, a l'educació formal i, en general, als clubs esportius d'educació no formal. Va dirigit als següents grups:

- Infants i joves cecs o amb discapacitat visual, les seves famílies i escoles.
- Grups mixts —per a persones amb discapacitat visual i vidents— en entorns d'educació formal i no formal (temps lliure), per fomentar activitats inclusives per a tothom.

Els nens amb discapacitat visual no poden veure una pilota, però la poden sentir. Per això, s'ha creat la primera pilota mini futbol del món per a nens cecs, que sona quan la mous, de manera que tots els participants poden jugar. La màgia de la campanya «Una pilota per a tots» és aquesta pilota de futbol lleugera, que té campanes a l'interior i que no es pot comprar a una botiga: només es pot donar a nens o joves cecs o amb discapacitat visual i a les seves escoles.

Imatge 2. Logotip representatiu del projecte *A ball for all.*

Com es du a terme el projecte?

Aquest projecte proporciona una eina per a totes les escoles públiques i els clubs esportius inclusius del món on els alumnes amb discapacitat visual assisteixen junts amb l'objectiu de la inclusió. La proposta innovadora del mini futbol per a invidents patentat per a tots els alumnes és la resposta.

S'estableix una xarxa d'escoles dels països del consorci que promouen els valors de l'esport per a tothom amb l'ús del material educatiu que proporciona el projecte. S'utilitzen eines esportives inclusives d'educació formal i no formal, que es poden traslladar no només a l'àrea d'Educació Física, sinó que s'abordarà de forma interdisciplinària, amb la finalitat de destacar la importància que adquireix la col·laboració en l'educació integral d'alumnes entre els 5 i 18 anys.

És un projecte de 18 mesos de durada entre socis de Grècia, Turquia i Espanya. Es realitza una mentoria a cada país per tenir persones formades en la temàtica i, a la vegada, es va realitzant un treball de sensibilització cap a la diversitat visual amb l'alumnat dels centres educatius participants, per culminar amb 3 esdeveniments locals amb 1.000 participants a cada país.

És obert a totes les entitats i centres educatius que, de forma indirecta o més directa, tinguin una relació entre l'àmbit educatiu, social i esportiu.

Imatge 3. Representants de les entitats participants amb el rector de la UIB.

Tot i que en els punts posteriors s'entrarà amb més detall en el desglossament de les tasques i accions que configuren el projecte, per a l'esdeveniment final, els participants han de formar equips de dos nens per experimentar diferents tipus d'activitats físiques amb la utilització de la pilota sonora, promovent tant la diversitat física, com el treball en equips mixts. Aquests equips poden representar escoles, entitats, famílies, etc. Tots els membres de cada equip hauran de ser cecs o tenir els ulls embenats durant les tasques que es vagin realitzant.

El material inclusiu (situació d'aprenentatge) s'utilitzarà primer a Espanya, després es traslladarà actualitzat a Turquia i, finalment, superant qualsevol possible dificultat a Grècia. La durada total serà de tres dies i els esdeveniments s'enriqueixen amb tallers experimentals paral·lels per treballar l'empatia cap a les persones amb discapacitat visual.

Algunes de les accions rellevants a destacar són:

- S'actualitzarà el mapeig general de les escoles i clubs esportius inclusius a què assisteixen alumnes amb discapacitat visual juntament amb persones vidents.
- Es dissenya un kit de difusió dels esdeveniments locals europeus.
- S'organitzarà una formació de famílies amb fills amb discapacitat visual i els seus companys de classe per trencar les barreres de participació en esdeveniments esportius unificats.
- Es realitzaran 30 tallers a 30 escoles i clubs esportius inclusius del grup objectiu als quals assisteixen alumnes amb discapacitat visual juntament amb persones vidents, per fomentar la participació.

- S'identificaran bones pràctiques en el desenvolupament d'activitats esportives inclusives, a partir de casos en què s'han aconseguit actituds positives, especialment les referides a l'aprenentatge cooperatiu i a la inclusió d'alumnes amb discapacitat.

- S'investigaran i avaluaran després de les intervencions a les escoles, els clubs esportius, la formació a les famílies i els tres esdeveniments locals europeus per poder seleccionar aquelles accions i pràctiques més significatives.

Objectius del projecte

A nivell internacional el projecte presenta els objectius següents:

1. Establir una xarxa d'escoles dels països del consorci Espanya, Grècia i Turquia perquè promoguin els valors de l'esport per a tothom amb l'ús del paquet educatiu del nostre projecte (situació d'aprenentatge).

2. Oferir als nens amb discapacitat visual d'entre 5 i 18 anys participar en esdeveniments locals de futbol unificat dissenyats específicament per a ells a diferents ciutats europees.

3. Preparar i dur a terme amb èxit tres esdeveniments esportius amb 3.000 participants als tres països del consorci.

4. Actualitzar la cartografia de les escoles dels països del consorci a les quals assisteixen alumnes amb discapacitat visual juntament amb alumnes vidents, així com clubs esportius i fomentar la màxima participació als tres esdeveniments esportius.

5. Produir i donar 1.000 innovadores mini pilotes de futbol per a cecs i màscares per a tapar-se els ulls, perquè els alumnes puguin gaudir del seu dret a jugar als esdeveniments locals europeus.

6. Engegar un curs educatiu accessible en línia a HOP, la plataforma d'aprenentatge en línia basada en Moodle creada per als Centres de Recursos SALTO de la UE, en tots els idiomes del consorci per a l'aprenentatge electrònic.

7. Incorporar (seguint certs criteris) 30 mentors i 300 joves voluntaris de tots els membres del consorci per a les necessitats del projecte, formats a partir de l'eina en línia.

L'objectiu principal del projecte *A ball for all* a Espanya (Illes Balears) és potenciar en els nostres infants els valors de l'empatia i la solidaritat amb les persones amb discapacitat visual a través de la pràctica d'activitats inclusives de caràcter multidisciplinari (lingüístiques, motrius i manipulatives).

Els centres educatius i les entitats participants a les Illes Balears

Una vegada s'ha produït la fase de difusió del projecte a diferents centres educatius de les Illes Balears, la participació és la següent:

- CC Corpus Christi
- CEIP Es Pont
- CEIP Felip Bauçà
- CEIP Gabriel Vallseca
- CEIP Gaspar Sabater
- CEIP Inspector Doctor Comas i Camps
- CC Jesús Maria
- CC La Purísima
- CEIP La Soledat
- CEIP Mestre Colom
- CEIP Nova Cabana
- CEIP Pere Casasnovas
- CC Pius XII
- CEIP Poeta Villangómez
- CEIP Pràctiques
- CEIP Santa Isabel
- CC Santa Teresa
- CC Santo Tomás de Aquino
- CEIP Son Oliva
- CEIP Tresorer Cladera
- CEIP Vialfàs

D'aquests centres mencionats, hi participen 70 mestres de primària de diferents especialitats. Respecte a la participació de l'alumnat, ha estat superior a l'esperada inicialment i s'aproxima als 1.571 nens entre 3r i 6è de primària.

Després de contactar amb diferents entitats col·laboradores, la UIB posa en marxa la concreció del projecte amb la participació dels organismes següents:

- Fundació ONCE
- Direcció General d'Esports
- Direcció General de la Primera Infància, Atenció a la Diversitat i Millora Educativa
- Institut Municipal de l'Esport
- Federació d'esports adaptats de les Illes Balears
- Fundació Miquel Jaume. Palma Futsal
- Pollença i Port FC

Activitat formativa (voluntariat i mentoria)

Seguint com a punt de referència un dels objectius generals referits a la introducció d'un curs educatiu en línia, els responsables del projecte donen l'oportunitat de formar-se en cursos de voluntariat i mentoria.

La temàtica que ha estructurat el curs relacionada amb el curs de voluntariat és la següent:

- Mòdul 1. Introducció. Programa de formació dirigit al voluntariat
- Mòdul 2. Esport i desenvolupament
- Mòdul 3. Desenvolupament personal, comunicació i treball en equip a través de l'esport
- Mòdul 4. Beneficis de l'activitat física per a la salut física i mental. El concepte de discapacitat visual; aspectes claus
- Mòdul 5. Activitats esportives inclusives per a persones amb discapacitat visual. Programa educatiu
- Mòdul 6. Dissenyant programes i accedint a finançament
- Mòdul 7. Captació de voluntaris i promoció d'esdeveniments

Respecte al temari dissenyat per a la formació de mentor és el següent:

- Mòdul 1. Introducció, entrenament de mentors
- Mòdul 2. Mini futbol per a cecs i innovació
- Mòdul 3. Mentors nacionals
- Mòdul 4. Cronologia
- Mòdul 5. Activitats

Cada mòdul, tant de la part de formació de voluntariat com de mentoria, disposa d'un qüestionari de satisfacció que ha d'omplir el participant. A més, l'aula digital disposa de recursos audiovisuals i una escala d'avaluació de la càrrega percebuda dirigida a familiars de persones amb ceguesa.

Temporalització del projecte a Espanya (Illes Balears)

Diferenciarem cinc fases en el desenvolupament del present projecte:

Fase 1 (març del 2024):

- Presentació del projecte a les entitats i centres educatius participants
- Formació/presentació de la situació d'aprenentatge a les escoles participants
- Entrega de material didàctic als centres participants (pilotes sonores, situació d'aprenentatge i antifaços)

Fase 2 (març a juny del 2024):

- Desenvolupament de la situació d'aprenentatge als centres educatius
- Visites als centres per a treballar la sensibilització cap a la diversitat visual a càrrec d'una mestra de suport i persona amb ceguesa
- Formació de voluntaris i mentors a través d'una formació semipresencial

Fase 3 (juny del 2024):

- Recollida el material escolar elaborat en els diferents centres educatius i que proposa la situació d'aprenentatge

Fase 4 (octubre del 2024):

- Esdeveniment esportiu: activitats esportives inclusives i presentació del material realitzat en els centres educatius. La posada en pràctica del projecte tindrà una activitat final el 24 d'octubre de 2024. En aquesta data tots els centres educatius i entitats participants es congregaran en una diada a les instal·lacions esportives de Son Moix amb la intenció de convocar 1.000 persones. En aquesta trobada s'exposaran tots els productes finals realitzats pels centres educatius a banda d'oferir multitud d'activitats relacionades amb la temàtica sobre la discapacitat visual.

Fase 5 (novembre del 2024 a juny del 2025):

- Avaluació de la transferència i l'impacte del projecte amb la recopilació de propostes de millora i de futur

Descripció general de la situació d'aprenentatge: podem jugar sense el sentit de la vista?

Els professors referents del GICAFE duen a terme la posada en pràctica del projecte amb el disseny d'una situació d'aprenentatge que treballa tots els aspectes plasmats al projecte *A ball for all*.

Es presenta per a poder ser treballada de forma interdisciplinària a cinc àrees curriculars: català, castellà, medi, plàstica i educació física. L'àrea vertebradora és l'educació física. Amb ella, l'alumnat viurà reptes i situacions de vertadera empatia amb les persones amb discapacitat visual.

De forma esquemàtica, es presenta la temporalitat proposada per a les diferents àrees implicades, considerant fonamental la flexibilitat i disponibilitat de cada centre per ajustar-la a les seves necessitats i particularitats.

1. Llengua Catalana / Llengua Castellana

- Entenem què és la diversitat visual: visita al centre d´una mestra de suport i persona amb ceguesa. Es visualitza un vídeo («El color de les flores»), que explica la discapacitat visual i amb preguntes obertes a tot el grup classe es donen respostes i reflexions. Posteriorment, es desenvoluparà de forma més concreta com és aquesta visita per plasmar com es realitza el treball de sensibilització.

2. Llengua Castellana

- Coneixem el braille: Amb un abecedari de mostra amb braille, l'alumnat farà una composició de paraules i missatges.

Imatge 4. Activitat realitzada a l'àrea de llengua castellana per a conèixer i practicar el Braille.

3. Coneixement del Medi

- El braille a la nostra vida: es farà un mural de classe amb imatges, notícies i altres informacions del braille a la nostra vida.

4. Llengua Castellana

- Associació de paraules: es crearà una dinàmica en què l'alumnat haurà d'associar paraules clau sobre la diversitat visual i la definició possible. Aquesta activitat prepara el Passa-paraula posterior.

5-6. Educació Artística

- Creem les nostres pròpies ulleres amb visió reduïda: amb el material ofert per la Fundació ONCE, elaborem les nostres ulleres de visió reduïda.

7, 8 i 9. Educació Física

- Experimentem amb privadesa sensorial: l'alumne, amb totes les mesures de prevenció d'accidents, practica les diferents possibilitats motrius que se li proposen.

10. Llengua Castellana

- Passa-paraula final: en petits grups realitzem el Passa-paraula amb les definicions apreses.

11. Reflexió final

- Dinàmica de foli giratori (treball cooperatiu): els diferents grups de 4-5 persones contesten la pregunta: «Ha canviat el vostre parer sobre les persones amb diversitat visual?». Aquesta última sessió la pot protagonitzar qualsevol mestre, encara que es recomana que la faci la persona referent de cada centre.

Visita als centres educatius d'una mestra de suport amb ceguesa: entenem què és la diversitat visual

S'ha considerat oportú destacar aquesta activitat d'inici de la sensibilització, ja que als centres educatius està funcionant molt bé i ha tingut una molt bona acollida i resultats, tant per l'alumnat com pels mateixos mestres i famílies de les escoles.

Els objectius de la sessió inicial de la situació d'aprenentatge són:

- Trencar estereotips entorn de la discapacitat visual.
- Donar resposta a l'alumnat a tots els dubtes que puguin tenir sobre la diversitat visual.
- Donar a conèixer les necessitats de les persones amb discapacitat visual en les diferents habilitats de la vida diària.
- Generar en l'alumnat valors d'empatia cap al col·lectiu de persones amb diversitat (cognitiva, física, sensorial, etc.), en general.
- Sensibilitzar l'alumnat sobre la importància de valorar petites coses de la vida que captem a través dels sentits.

La xerrada té una durada aproximada d'una hora, subjecta a la flexibilització que permeti l'horari de cada centre i de la participació i necessitats de cada grup. El plantejament és el mateix com a base tenint en compte el curs, l'edat i el context de l'alumnat.

Imatge 5. Mestres acompanyant na Rocío Álvarez, persona que realitza la xerrada de sensibilització a l'alumnat dels diferents centres educatius participants.

La sessió es divideix en tres blocs:

En el **primer bloc**, la mestra es presenta utilitzant una projecció Canva com a suport visual i comentant algunes de les seves aficions (viatjar, practicar esport, recitar poesia i la música), després parla del que fa en el seu dia a dia. Com tothom: cuinar, jugar amb la seva filla, fer la compra, anar a treballar... En aquest bloc fomenta la participació preguntant els interessos de l'alumnat, comentant els seus i cercant així un clima de confiança i connexió amb els participants.

En el **segon bloc**, la mestra genera un dubte sobre ella. «Tinc una cosa especial, a veure si endevineu què pot ser...» i els planteja tres opcions que ells llegiran:

- Soc campiona d'escacs a Balears.
- Soc cega des de fa sis anys.
- Tinc un compte a Instagram especialitzat en cuina amb més de cent mil seguidors.

Els nens fan un debat sobre l'opció que pensen que és la veritable i argumenten els motius. Una vegada els diu l'opció veritable, parlen sobre la ceguesa, la baixa visió i com realitza totes les activitats de la seva vida diària.

En aquest bloc l'alumnat pregunta lliurement tots els dubtes i ella també els els planteja a ells promovent la reflexió, com per exemple:

- Com creieu que llegeixo?
- Com creieu que travesso el carrer?

Durant les explicacions mostra llibres en braille, un comandament per a activar els semàfors, etc.

En el **tercer bloc**, realitzen junts una activitat pràctica, amb l'objectiu que siguin conscients de la importància de valorar les petites coses de la vida que fem gràcies als sentits. Es reparteix una targeta de color a cada nen on escriuen una oració d'alguna cosa que els agradi gaudir a través d'un sentit diferent de la vista. Per exemple:

- M'agrada sentir el so de les ones de la mar.

Imatge 6. Imatge 6. Aportacions de l'alumnat envers «coses que els agrada gaudir amb un sentit diferent de la vista».

- M'agrada el gust del gelat de pistatxo.

Mentre escriuen sonen dues cançons de fons: «Protagonistes», de Pau Vallvé, i «Here comes the sun», de The Beatles.

Finalment, es posaran algunes frases en un mural, al voltant de la frase «Coses excepcionals de la vida».

La proposta de l'àrea d'educació física

El treball amb persones amb diversitat visual requereix que s'atenguin una sèrie de pautes que facilitaran la feina:

- Conèixer i respectar les característiques individuals i específiques dels alumnes amb discapacitat visual.
- Conèixer les dificultats d'aprenentatge més comunes ocasionades per les deficiències visuals i les pautes a seguir per corregir-les.
- Adaptar i ajustar els ajuts de manera individual.
- Ajudar a superar pors i resistències.
- Oferir seguretat física i afectiva.
- Oferir experiències positives als participants.
- Crear un clima emocional favorable.
- Ser empàtics.
- Treballar a nivell cognitiu, motriu i afectiu.
- Adaptar els ritmes, la velocitat i la intensitat.
- Fer comprensibles les tasques.
- Oferir metes individuals i grupals.
- Comptar passos per calcular distàncies.
- Jugar, sentir i escoltar la pilota.
- Controlar la pilota de peu a peu.
- Oferir metes individuals i grupals.
- Treballar en grups reduïts (equips, parelles).
- Cohesionar el grup.
- Adquirir i aprendre la importància de valors com la tolerància, la companyonia, la solidaritat i l'esforç.

A continuació, presentem l'eina educativa de suport per desenvolupar la proposta d'activitats a l'assignatura d'Educació Física. Ha estat aprovada, qualitativament, per l'Institut Hel·lènic de Política Educativa, on es va presentar de manera exhaustiva, i ha estat aprovada pel Ministeri d'Educació per a totes les escoles, ordinàries i especials, i per a tots els nivells educatius.

És important introduir el terme diversitat visual als nens. Sabem que, teòricament, no es pot entendre el concepte, ja que cap de nosaltres no s'ha posat mai al lloc de l'altre. La sensibilització és una activitat que forma part de la cultura

inclusiva i promou la creació d'actituds positives de respecte, solidaritat, valoració i tolerància davant la diversitat, i això ajudarà a fomentar la convivència i a desenvolupar l'empatia i acceptació.

És recomanable que, en acabar les sessions, es faci una reflexió de les vivències que experimentin els alumnes, per tal de reconduir totes les opinions perquè l'experiència sigui realment educativa. Per això, és necessari desenvolupar i crear l'empatia dels nens i, per extensió, dels adults (mestres, famílies i tutors).

Proposem 15 activitats/jocs a desenvolupar, que es troben detallats al material complementari que s'entrega als centres participants. El suggeriment és fer cinc activitats triades per a cadascuna de les tres sessions. A mode de síntesi indiquem el nom d'aquestes tasques.

Imatge 7. Alumnat practicant activitats de sensibilització a l'àrea d'educació física (reconeixement de companys).

Imatge 8. Alumnat practicant activitats de sensibilització a l'àrea d'educació física (pilota sonora).

- Exercici 1, «Caminar i córrer en tàndem»
- Exercici 2, «Laberint cec»
- Exercici 3, «Línia cega»
- Exercici 4, «Mans a dalt»
- Exercici 5, «Bitlles a cegues»
- Exercici 6, «Penal de 6 metres amb els ulls embenats contra el porter vident amb guies darrere de la porteria»
- Exercici 7, «Tir de penals dobles amb els ulls embenats amb companys d'equip»
- Exercici 8, «Golf amb peus cecs en equips»
- Exercici 9, «El pont»
- Exercici 10, «Molí cec»
- Exercici 11, «Goalball»
- Exercici 12, «Tres en ratlla en tàndem»
- Exercici 13, «Bola de números»
- Exercici 14, «Dues línies»
- Exercici 15, «Recta numèrica de persones cegues»

El disseny universal d'aprenentatge (DUA) per afavorir la inclusió

Algunes de les mesures afavoridores del DUA que s'utilitzaran en la situació d'aprenentatge presentada són:

- La personalització dels aprenentatges en casos determinats.
- L'organització flexible de les sessions segons les necessitats de cada grup aula i centre i segons els diferents ritmes d'aprenentatge. És a dir, la seqüència de sessions que oferim és orientativa i es pot adaptar.
- Avaluació formativa i formadora (avaluació inicial, processual i final).
- Els processos d'acció tutorial.

Aspectes de rellevància a tenir en compte dins de la situació d'aprenentatge:

- Entorns d'aprenentatge inclusius i experiències enriquidores per a tot l'alumnat
- Donar resposta a la variabilitat
- Detecció i superació de barreres d'accés i participació
- Aprenents experts
- Procés constant de reflexió de la pràctica

Una guia d'ajuda per a les famílies de nens amb discapacitat visual

Seguidament es mostra, de forma sintètica, l'índex de la guia elaborada per a intentar acompanyar i assessorar les famílies que tenen nens amb diversitat visual.

1. Què trobaré en aquesta guia?
   a. Objectius

2. Totes les famílies necessiten ajuda!
   a. Preguntes que tota família es fa respecte dels fills amb discapacitat visual
   b. Entenent els desafiaments dels nens amb discapacitat visual

3. Com podem ajudar el nostre fill?
   a. Beneficis psicològics
   b. Des del punt de vista educatiu
   c. Activitat física i esportiva
   d. Consideracions generals

4. Com es poden ajudar les famílies a si mateixes?

5. L'esport: tot són beneficis
   a. Beneficis per als nens
   b. Beneficis per a les famílies

6. El significat i els beneficis de l'activitat física i esportiva adaptada

7. Descobrint el futbol per a nens amb discapacitat visual: un món de possibilitats
   a. El projecte *A ball for all unified*: fets, reptes i beneficis

8. Navegant per les dificultats i superant les pors

9. Observacions finals

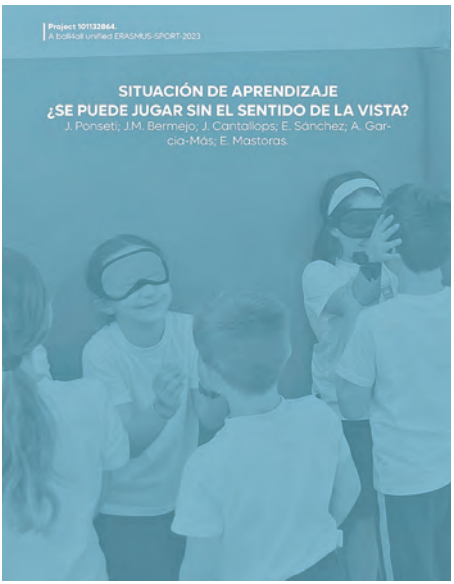
10. Bibliografia

Conclusions i propostes de futur

- Una vegada avaluada i valorada la trobada de l'octubre de 2024, el grup de treball es podria plantejar donar una major difusió a nivell estatal, proposant diferents jornades a d'altres comunitats autònomes.

- Tot el material que s'ha donat estarà disponible per a qualsevol centre que vulgui seguir amb la iniciativa.

- S'entregaran 400 llibres de la situació d'aprenentatge a totes les escoles de primària i secundària de les Illes Balears de forma gratuïta (pilotes, antifaços i el llibre).



Imatge 9. Portada de la situació d'aprenentatge que s'entregarà als centres educatius (en edició).

- L'esdeveniment final ja s'ha fet a Grècia i Turquia amb 1.000 persones i a Mallorca es durà a terme dia 24 d'octubre al Palau Municipal d'Esports de Son Moix amb la presència de tots els centres educatius, entitats col·laboradores, voluntaris, mentors i famílies. S'hi esperen un total de 2.000 persones.

- El que posem més en valor d'aquest projecte és la gran transferència social que s'ha pogut aconseguir.

- El projecte complet té una durada de 18 mesos i acaba el juny de 2025: ja es treballa en una guia de bones pràctiques, una guia per a famílies sobre el benestar emocional i l'avaluació de l'impacte i de la transferència que ha tingut als centres educatius i a la societat.

Imatge 10. Accés a la pàgina web del projecte *A ball for all.*

Referències

Gamonales, J. M. (2017). *Fútbol para personas ciegas y con deficiencia visual. Un mundo sin descubrir*. Universidad de Extremadura (Ed.). Catálogo de investigación Joven en Extremadura (149-151).

Padilla, A. (2011). «Inclusión educativa de personas con discapacidad». *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), 670-699.

Sánchez, J. A. (2018). «Experiencia de un alumno con discapacidad visual en el sistema educativo espanyol». *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (2), 117-138.

Encontres musicals entre l'alumnat universitari dels graus d'Educació i l'alumnat escolar de les Illes Balears

Noemy Berbel Gómez
Francesc Vicens Vidal
Antoni J. Salvà Andreu

Resum

Les experiències que aquí es plantegen tenen com a objectiu principal involucrar la comunitat universitària en la implementació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Agenda 2030, en col·laboració amb alumnat escolar de la Comunitat, especialment en la docència, la recerca i la transferència de coneixement. La proposta se centra en la integració de la sostenibilitat en els plans d'estudi dels graus d'Educació Infantil i Primària de la UIB, amb l'objectiu de promoure el desenvolupament sostenible a través de la formació i la innovació educativa a partir de les assignatures de música que s'imparteixen en els distints graus d'Educació. Mitjançant propostes artístiques interdisciplinàries, a partir de diverses accions combinades se cerca sensibilitzar sobre la importància de la sostenibilitat a partir del foment de la creativitat i la col·laboració entre alumnat universitari i escolar.

Resumen

Las experiencias que aquí se presentan tienen como objetivo principal involucrar a la comunidad universitaria en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en colaboración con estudiantes escolares de la Comunidad, especialmente en la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. La propuesta se centra en la integración de la sostenibilidad en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria de la UIB, con el fin de promover el desarrollo sostenible a través de la formación y la innovación educativa a partir de las asignaturas de música que se imparten en los distintos grados de Educación. Mediante propuestas artísticas interdisciplinarias, a partir de diversas acciones combinadas se busca sensibilizar sobre la importancia de la sostenibilidad fomentando la creatividad y la colaboración entre estudiantes universitarios y escolares.

Introducció

Amb aquesta aportació volem compartir diverses experiències que tenen com a objectiu principal fomentar la participació de la comunitat universitària en la implementació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Agenda 2030, especialment en els àmbits de la docència, la recerca i la transferència del coneixement. Inspirada pel Pla Estratègic de la UIB (2023-2027), la nostra proposta se centra en la integració del valor de la sostenibilitat en els plans d'estudi dels graus d'Educació Infantil i Primària, amb l'objectiu de promoure el desenvolupament sostenible a través de la formació, la generació de coneixement i la transferència de solucions innovadores (Pla Estratègic, 2023). Emparats pel marc del Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE) i el Laboratori de Música i Art (Mus&Art Lab) de la Universitat de les Illes Balears,

s'han implementat diverses experiències interdisciplinàries que connecten estudiants de diverses assignatures de l'àrea de didàctica de l'expressió musical com són La Representació Escènica a l'Escola Infantil (22018), Educació Artística: Música. Didàctica a l'Escola Primària (22120), Formació Musical (22155) i Formació Instrumental (22157) amb estudiants dels darrers cursos de l'educació primària.

Amb la voluntat d'assolir objectius comuns, durant els últims anys hem treballat de forma coordinada per tal de portar a terme diverses representacions teatrals de forma conjunta. A partir d'aquestes experiències hem aconseguit assolir diversos objectius inspirats en els ODS, relacionats amb la sostenibilitat planetària i els efectes de l'acció humana en els ecosistemes. Aquests objectius s'han articulat a partir de tres eixos:

- Sensibilització ambiental: promoure la consciència ambiental entre els estudiants universitaris i l'alumnat de primària mitjançant activitats artístiques de temàtica ecològica com el canvi climàtic, la conservació de la biodiversitat, el reciclatge o la reducció o reutilització del residus.

- Creativitat i innovació educativa: incentivar la creativitat i la innovació entre els estudiants universitaris i l'alumnat de primària per a la creació de solucions sostenibles i ecològiques. Les activitats artístiques poden servir com a plataforma per a la generació d'idees innovadores que promoguin un estil de vida més respectuós amb el medi ambient, com ara l'ús de materials reciclats en l'art, la producció de música amb instruments ecològics o la creació de representacions teatrals sobre pràctiques sostenibles.

- Col·laboració i intercanvi intergeneracional: fomentar la col·laboració i el diàleg entre estudiants universitaris i alumnes de primària per a la cocreació d'obres artístiques centrades en la sostenibilitat. Aquest intercanvi intergeneracional no només promou la transmissió de coneixements i valors sobre la cura del planeta, sinó que també enriqueix l'experiència educativa de tots els participants i fomenta el respecte i la comprensió entre diferents grups d'edat.

Des del curs 2021-2022, a partir d'aquests tres eixos i des de les matèries esmentades, s'han promogut diverses accions per al desenvolupament sostenible a través de la pràctica artística-musical en diferents nivells educatius (Berbel i Díaz, 2021; Vicens, 2023). De totes les iniciatives portades a terme en voldríem destacar dues: «*Na TuGa i la mar*: més que un conte»[1] (Berbel i Salvà, 2022), continuació del projecte «Petjades»,[2] i «*L'Arbodissea i els vents del món*: Cantata en cinc actes per a veus blanques i

1. Projecte finançat per l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i la Solidaritat de la UIB amb el títol «*Na TuGa i la mar*: més que un conte». Enllaç al conte: <https://heyzine.com/flip-book/2c776c3fc0.html>.

2. Projecte d'innovació concedit per l'IRIE (UIB) amb el títol «Robòtica educativa com a mitjà per a l'aprenentatge musical i nexe amb el món natural i la sensibilitat ecològica: Petjades» (PID212242). Enllaç a la càpsula de vídeo explicativa: <https://www.youtube.com/watch?v=kkaYXW3lyn8>.

acompanyament instrumental» (Cloquells et al., 2024). Aquestes iniciatives han servit per connectar estudiants del grau d'Educació Infantil i Primària de la UIB amb alumnat dels últims cursos dels centres públics de la nostra comunitat, CEIP Cas Capiscol de Palma, CEIP Es Puig de Lloseta, CEIP Simó Ballester de Manacor, CEIPI-ESO Pintor Joan Miró de Palma i CEIP Gabriel Comas i Ribas d'Esporles.

En una segona fase, hem pogut portat a terme el projecte d'innovació «Música, educació i transformació social i mediambiental: Cantata *Na TuGa i la mar*»[3]. Aquest projecte ha fixat l'objectiu particular de dissenyar, implementar i avaluar una intervenció educativa destinada a fomentar la consciència ecològica entre els estudiants universitaris dels graus d'Educació Primària i Infantil de la UIB, utilitzant l'experiència musical i artística com a vehicle. Amb això en ment, s'ha volgut comprendre la percepció dels futurs docents d'Educació Primària i Infantil respecte a la rellevància de la pràctica pedagògica en la qual han participat, especialment en dos aspectes: la seva utilitat per a la seva futura tasca docent i el grau de desenvolupament de la consciència ecològica, basats en els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) establerts per l'Agenda 2030 i alhora integrats en el Pla Estratègic de la Universitat.

Amb aquest plantejament com a punt de partida, ens hem proposat assolir els objectius específics que s'indiquen a continuació:

- Consolidar les relacions iniciades entre els estudiants universitaris i els estudiants dels centres d'Educació Infantil i Primària.
- Abordar els ODS amb un perfil ecològic mitjançant activitats educatives que adoptin una perspectiva global.
- Fomentar la sostenibilitat i la consciència ecològica a través d'històries i narracions.
- Donar visibilitat als processos creatius que emergeixin de la col·laboració entre la Universitat i els centres d'Educació Infantil i Primària.
- Avaluar l'impacte en la formació de les futures docents del grau d'educació infantil dels encontres musicals.
- Emprar contes de temàtica naturalista com a punt de partida per a projectes interdisciplinaris.

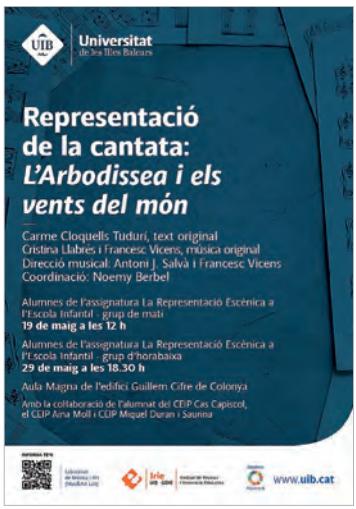
Metodologia

A partir dels objectius plantejats, el desenvolupament metodològic de les intervencions i la dinàmica de treball, des de l'inici del projecte «Petjades», s'ha centrat en aquelles accions artístiques que integraven i tractaven de forma combinada

3. Projecte d'innovació concedit per l'IRIE (UIB) amb el títol «Música, educació i transformació social i mediambiental: *Cantata Na TuGa i la mar*» (PID222448).

Imatge 1. Conte *Na TuGa i la mar*

les disciplines de la música, les arts plàstiques, la literatura, la dansa i l'escenografia. Aquestes accions han abraçat des de l'aprenentatge cooperatiu dels elements musicals, coreogràfics i narratius de les obres fins a la creació de propostes transversals per fomentar la consciència ecològica i la sostenibilitat. Els contes originals, creats expressament pel projecte, han resultat ser un estímul inicial adequat per al desenvolupant de propostes artístiques que han anat des de la creació d'elements coreogràfics i escenogràfics amb materials reciclats fins a la composició de peces musicals, tant analògiques com digitals, i la producció de representacions musicals i teatrals de les obres corresponents.



Tot això va ser possible gràcies als processos vivencials i participatius a partir de la cooperació entre els estudiants de diferents nivells. El format del conte il·lustrat, ja provat en altres propostes artístiques (Berbel i Capellà, 2014), va demostrar ser un recurs eficaç en el desenvolupament d'un ampli ventall d'habilitats artístiques relacionades amb les intel·ligències múltiples de Gardner (Romero, 2019). A partir d'un treball actiu acotat en les assignatures de l'àrea de música ja descrites s'han anat assolint els distints nivells competencials. Concretament, a partir d'una dinàmica de treball en equip, els centres de primària i l'alumnat universitari van treballar de forma coordinada amb el propòsit comú de representar la peça escènica proposada. En el cas de *Na TuGa i la mar*, l'obra va donar lloc a distints tallers de creació i experimentació sonora a partir de la poesia japonesa (haikus); paral·lelament, *L'Arbodissea i els vents del món* també va servir per articular distintes activitats de perfil ecològic relacionades amb accions de millora de l'entorn i desenvolupar diverses dinàmiques de treball inspirades en la metodologia de l'ABP sempre amb l'art i l'expressió artística com a mitjà de treball.

Imatge 2.1 i 2.2. Cantata i cartell de *L'Arbodissea i els vents del món* (Documenta Balear, 2024)

Resultats

De les experiències portades a terme, tot i que encara no disposem de resultats definitius per tenir accions encara en curs, es poden anticipar els resultats següents: en primer lloc, la dinàmica de treball entre els estudiants universitaris i els alumnes dels centres d'educació infantil i primària va crear un espai d'aprenentatge significatiu, fomentant una interacció proactiva que va emergir dels rols assumits per cada participant. En segon lloc, els temes abordats en les obres treballades —*Na TuGa i la mar* i *L'Arbodissea i els vents del món*— varen servir de base per al desenvolupament d'accions relacionades amb el desenvolupament sostenible, integrant els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de manera transversal i global. En tercer lloc, tant les xarxes socials i els mitjans web com el servei de comunicació de la UIB varen contribuir activament a donar visibilitat als projectes, amplificant-ne l'impacte i arribant a un públic més ampli. En quart lloc, també va ser destacable la contribució de diverses iniciatives que varen ajudar a difondre alguns dels resultats obtinguts durant el procés, com l'obra col·lectiva *Cap a una ecologia integral del paisatge* (Vicens, 2023), la qual va servir per compartir i promoure els avenços realitzats en el marc de les distintes iniciatives portades a terme.

Per altra banda, voldríem destacar que en el marc d'aquests objectius hem emprès distintes accions comunitàries fent de l'art, i la combinació de disciplines artístiques diferents, un mitjà eficaç per a la difusió de missatges positius sobre la importància de la sostenibilitat i la cura del planeta dins de la comunitat local. A través de representacions amb públic en els distints centres educatius, exposicions d'art ambiental, concerts i tallers artístics hem creat espais col·laboratius d'innovació docent protagonitzats per distints agents de la comunitat educativa en pro de la protecció, la cura i la sensibilització del medi ambient.

Imatge 3. Assaig de *L'Arbodissea i els vents del món*. CEIP Cas Capiscol. Palma, maig de 2023

Com hem comentat prèviament, encara no disposam dels resultats definitius, ja que hi ha accions en curs, però voldríem avançar algunes de les valoracions de l'alumnat de l'assignatura Educació Artística: Música. Didàctica a l'Escola Primària (22120) del Grau d'Educació Primària de la UIB, participant en l'acció titulada «Una representació contemporània de la cantata *Na TuGa i la mar* a través de la poesía japonesa —haikus—» que forma part del projecte «Música, educació i transformació social i mediambiental: Cantata *Na TuGa i la mar*».

Es concret es va voler conèixer l'opinió de l'alumnat universitari en relació amb dues qüestions:

Com ha contribuït aquesta experiència en la vostra formació com a docents?

- Estudiant 1: «Amb aquest projecte he descobert una forma de treballar la música amb els infants que és divertida, transversal (puc incloure assignatures com llengua castellana o catalana) i que desenvolupa la seva creativitat».

- Estudiant 2: «La realització d'aquesta mena de projectes són els que realment ens aporten les eines necessàries per a ser capaços de posar en pràctica un tipus d'ensenyament realment significatiu per als nostres futurs alumnes».

Imatge 4. Cartell exposició i concert curs 2023-2024

- Estudiant 3: «Aquesta experiència ens ha donat l'oportunitat d'experimentar de primera mà el que és treballar amb infants i els valors i beneficis que comporta l'àrea de música. Un exemple molt clar d'això és el treball en equip i la coordinació, imprescindibles perquè la interpretació sigui exitosa. A més, la forma en la qual hem treballat amb els alumnes ens ha permès ser més propers a ells, de manera que l'aprenentatge no ha estat unidireccional; hem après tant nosaltres com a mestres dels alumnes com ells de nosaltres».

- Estudiant 4: «Aquest projecte ha estat molt enriquidor de cara a la nostra formació com a docents atès que mai havíem acudit a un centre educatiu i ens ha permès tenir un primer contacte tant amb el centre com amb infants, cosa que ens ha fet sentir involucrades en la nostra tasca i ens ha fet sentir més segures de cara a les pràctiques del semestre vinent. En aquest sentit, aquest projecte també ens ha ajudat a desenvolupar habilitats interpersonals atès que hem hagut d'aprendre a comunicar-nos i col·laborar amb una varietat de persones, fet crucial per a la nostra futura tasca docent».

- Estudiant 5: «Pens que aquesta experiència m'ha servit per veure com amb la música es poden unir diferents assignatures, cosa que no m'havia plantejat. Al llarg de la carrera, quan hem dissenyat projectes que havien de ser interdisciplinaris, mai no havia fet servir la música com una d'aquestes assignatures. Pens que treballar amb el conte, els haikus, les representacions... m'ha servit per valorar la música com una manera de treballar continguts molt diversos com les llengües o ciències naturals».

- Estudiant 6: «Agraïm molt aquest contacte amb els alumnes de primària, ja que pensem que és molt important participar en les escoles per saber com funcionen, observar, conèixer recursos per dur a terme i com millorar com a futures docents... El contacte amb els alumnes ens ha ajudat de cara a un futur posar-nos davant una classe amb infants i també ens ha ajudat a fer les representacions, tant a la universitat com a l'escola davant tots, ja que així perdíem vergonya d'estar davant un públic».

- Estudiant 7: «Com a futures docents crec que en aquesta experiència he pogut treballar la transversalitat com una eina en la qual no sols es treballa la música, sinó també el pensament creatiu, el treball en equip o l'educació mediambiental. Aquesta experiència m'ha aportat moltes coses positives les quals aplicaré pròximament».

- Estudiant 8: «Com a futurs docents hem pogut veure que la música és molt important en les nostres vides i que hi ha moltes maneres de treballar-la. Realitzar aquestes activitats ha estat enriquidor, ja que hem aconseguit tenir un aprenentatge significatiu d'una forma més dinàmica i amena. Hem creat experiències úniques i plenes de riures, destacant que hem après a l'unísson».

- Estudiant 9: «Aquesta experiència ens ha resultat molt útil a la nostra formació com a docents perquè ens ha presentat una altra forma de fer música que cap de nosaltres havia treballat mai. També, aquest conte serà una eina més amb la qual treballarem amb els nins perquè reflecteix d'una forma diferent quina és la situació actual amb el medi ambient i com tirar plàstics al mar pot repercutir negativament amb l'ecosistema marí.»

- Estudiant 10: «Ens ha portat a explorar nous enfocaments pedagògics i ha potenciat la nostra creativitat i capacitat d'expressió. També, ens ha ajudat a millorar la nostra capacitat per fomentar l'apreciació artística. A més, la connexió entre la poesia i la música fomenta un enfocament multidisciplinari en l'ensenyament. Aquest enfocament no només enriqueix l'experiència educativa, sinó que també contribueix a formar individus més conscients i respectuosos de la riquesa cultural que la música pot oferir».

- Estudiant 11: «Ens hem adonat que quan feim un projecte les coses no es fan amb un dia, que és molt important tenir la feina estructurada i guionitzada perquè les coses surtin bé. S'ha de comprendre cada passa com un nou repte i això no sols per a aquest projecte si no per tots».

- Estudiant 12: «Ens ha ajudat amb la nostra formació amb la música, perquè si és cert que el nostre grup no tenia contacte amb l'ensenyament de la música des de l'ESO, aquest projecte també ens ha ensenyat que la música pot ser un element transversal amb altres disciplines i que agrada molt als nins».

- Estudiant 13: «Hem après que a vegades anam amb les idees molt clares, però que els infants tenen el cap ple d'imaginació i això enriqueix la feina del docent i canvia els esquemes que tu puguis tenir. En conclusió, aquest projecte ha estat un dels que més ens ha acostat al que és ser mestre i hem après moltes coses que ens enduim per un futur».

Com ha contribuït aquesta experiència a desenvolupar la consciència ecològica?

- Estudiant 14: «A través d'aquest projecte, hem pogut prendre consciència de l'impacte mediambiental que deixem d'una manera entretinguda, alhora que didàctica. El conte no sols ens ha servit per a crear i gaudir de l'aprenentatge amb els alumnes, sinó que també ens ha fet pensar en les accions i mesures que estem deixant en el nostre entorn. Pel que ens ha portat a pensar quines accions podríem posar en pràctica per a millorar i transformar el món que ens envolta i la importància de crear consciència».

- Estudiant 15: «Em vaig sorprendre de com nines de tan sols deu anys havien arribat a tals conclusions i havien reflexionat de manera tan crítica sobre les seves accions i les accions de les persones del seu voltant, també m'ha sorprès com aquest projecte ha deixat una empremta important en jo».

- Estudiant 16: «Diria que he descobert l'impacte que té en els infants desenvolupar projectes de conscienciació, empatia i reflexió crítica. M'ha sorprès que tan sols amb 10 anys s'ha pogut posar en la pell de na TuGa i ha arribat a veure la importància que té no tirar residus a la mar o els ecosistemes terrestres. Fins i tot, em va dir que li havia ensenyat el conte i li havia contat el que li passava a na TuGa al seu germà de cinc anys».

- Estudiant 17: «Aquest projecte ha anat més enllà de ser simplement una expressió artística i s'ha convertit en una plataforma per explorar i reflexionar sobre les nostres pròpies accions i la influència que tenim en el nostre entorn. Gràcies a l'enfocament integrat, que combina la creativitat artística amb l'educació ambiental, el conte proporciona una comprensió més profunda dels temes crítics relacionats amb la salut dels nostres oceans».

- Estudiant 18: «L'ús de *Na TuGa i la mar* com a material didàctic és un recurs molt interessant per a la conscienciació i l'aprenentatge interactiu, contribuint així a la formació d'una comunitat més informada i compromesa amb la sostenibilitat marina. Per tant, ens ha reforçat la importància de ser conscients de la nostra petjada mediambiental i de la necessitat de prendre decisions informades per preservar la salut del nostre planeta».

- Estudiant 19: «Sempre he estat una persona que he intentat mantenir net el medi ambient contaminant el menys possible. Però, igualment considero que aquesta experiència ens ha ajudat a obrir encara més els ulls i adonar-nos de la importància que té no contaminar».

- Estudiant 20: «Sens dubte vivenciar aquest projecte i formar-ne part ha canviat la nostra percepció de la petjada mediambiental que deixam i, a més, ens ha aportat un canvi de mirada quant a treballar aquest aspecte a les aules des d'una assignatura que no és medi, sinó des de la música o qualsevol altra, perquè aquest és un contingut que s'ha de treballar de manera transversal».

- Estudiant 21: «Participar en un projecte com aquest ens fa protagonistes del procés i ajuda a entendre el nostre paper en la societat per fer un canvi. Hi ha tanta informació al nostre voltant que la millor manera de conscienciar és treballar directament amb propostes com aquesta».

- Estudiant 22: «El conte no només ens ha servit per crear i gaudir de l'aprenentatge amb els alumnes, sinó que també ens ha fet pensar en les accions i mesures que estem deixant en el nostre entorn. Ens ha portat a pensar quines accions podríem posar en pràctica per millorar i transformar el món que ens envolta i la importància de crear consciència».

- Estudiant 23: «Podem dir que participar al projecte no només ens ha aportat nous aprenentatges, eines i recursos pel nostre futur, sinó també una nova visió de la realitat en la qual vivim, a través d'una història i unes activitats que han estat de gran ajuda».

Conclusions

Per aconseguir els Objectius de Desenvolupament Sostenible establerts per l'Agenda 2030, ha estat essencial concebre, implementar i avaluar intervencions educatives en entorns reals que afavoreixin el desenvolupament de la consciència ecològica entre els futurs professionals de l'educació. Les propostes artístiques i musicals de naturalesa vivencial i interdisciplinària, com les que aquí es presenten, semblen ser una estratègia prometedora per aconseguir-ho. Per això, hem volgut perseverar en l'avanç cap a una educació més orientada cap a la sostenibilitat, integrant la dimensió ecològica en els diferents àmbits educatius.

De les accions implementades fins al moment podem apuntar les conclusions següents:

- Els estudiants han destacat que el projecte els ha permès descobrir com la música pot ser una eina transversal en l'educació, integrant altres assignatures com llengua i ciències naturals. A més, han desenvolupat habilitats interpersonals, com la comunicació i la col·laboració amb diferents persones, fet crucial per a la seva futura tasca docent. Aquesta experiència ha estat enriquidora perquè els ha donat eines per aplicar un ensenyament significatiu i dinàmic, on la creativitat i el treball en equip tenen un paper destacat.

- El contacte directe amb els infants ha estat una part fonamental de l'experiència formativa dels estudiants. Han pogut experimentar de primera mà els beneficis de treballar amb la música, com la millora del treball en equip i la coordinació, així com l'aprenentatge bidireccional entre mestres i alumnes. Aquest primer contacte amb el centre educatiu els ha fet sentir més segurs i preparats per a les pràctiques futures, ajudant-los a perdre la por d'estar davant d'un públic i a comprendre la importància d'una planificació estructurada.

- En el marc d'aquesta experiència, els estudiants han après a valorar la música com una eina pedagògica potent que pot unir diferents àrees de coneixement i fomentar un aprenentatge significatiu i creatiu. Han reconegut que la música no només enriqueix l'experiència educativa, sinó que també fomenta una major apreciació artística i consciència cultural. A través de les activitats musicals, han pogut crear experiències úniques i significatives que no només beneficien els alumnes sinó també la seva pròpia formació com a futurs docents.

- Els estudiants han ressaltat com el projecte ha contribuït a desenvolupar la seva consciència ecològica i la dels infants amb qui han treballat. A través de les històries i els arguments de perfil ecològic treballats, els participants han reflexionat críticament sobre les seves pròpies accions i han pogut veure la importància de no contaminar el medi ambient. Aquesta experiència ha promogut l'empatia envers els ecosistemes afectats per la contaminació i ha inspirat a prendre mesures per preservar el seu entorn. Aquest procés de reflexió crítica ha estat clau per fer entendre la importància de les accions individuals en la protecció del medi ambient.

- Els estudiants han destacat com l'ús del conte i les activitats creatives associades han servit com una plataforma eficaç per explorar i comprendre temes mediambientals. Aquesta integració de l'educació artística amb l'educació ambiental ha proporcionat una comprensió més profunda de la salut dels oceans i la importància de la sostenibilitat. A través d'aquest enfocament, han pogut transmetre la importància de la petjada mediambiental d'una manera entretinguda i didàctica, creant una comunitat més informada i compromesa amb la preservació del planeta.

Per acabar, val a dir que en el desenvolupament d'aquesta experiència, s'ha observat una interacció significativa i proactiva entre els estudiants universitaris i els alumnes dels centres d'educació infantil i primària, creant un espai d'aprenentatge enriquidor que afavoreix el desenvolupament de tots els seus participants. Per altra banda, els temes abordats en les obres treballades han estat una base efectiva per a promoure accions relacionades amb el desenvolupament sostenible, integrant els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de manera transversal i global. Les xarxes socials i els mitjans web han estat una eina valuosa per a donar visibilitat als projectes, amplificant-ne l'impacte i arribant a un públic

més ampli. Per altra banda, la contribució que ha suposat la creació de peces originals ha estat destacable en la difusió dels resultats obtinguts i la promoció dels avenços realitzats. Entretant, a través de les experiències aquí exposades, s'han emprès diverses accions comunitàries que utilitzen l'art com a mitjà eficaç per a la difusió de missatges positius sobre la sostenibilitat i la cura del medi ambient. Tot i això, s'han identificat possibles elements per incrementar el seu abast com és la necessitat de crear recursos addicionals que permetin arribar a un major nombre de centres educatius. Malgrat això, l'espai que propicia la trobada entre alumnat universitari i escolar avança cap a una educació més orientada a la sostenibilitat, integrant la dimensió ecològica en tots els àmbits educatius.

Agraïments

Projecte d'innovació concedit per l'IRIE (UIB) amb el títol «Música, educació i transformació social i mediambiental: Cantata *Na TuGa i la mar*» (PID222448).

Referències

Benayas, J. i López, C. (2010). «Propuestas didácticas para vivir el paisaje». *Revista Iber: Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 65, 56-65.

Berbel, N. i Capellà, P. (2014). «Cuentos musicales ilustrados y con soporte audio-visual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 287-294.

Berbel, N. i Díaz, M. (2021). «"Mi Barrio-Mi Escuela" Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia». *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11 (1), 77-101.

Berbel, N. i Salvà, A. (2022). *Na Tuga i la mar, més que un conte*. Universitat de les Illes Balears.

Cloquells, C.; Llabrés, C. i Vicens, F. (2024). *L'Arbodissea i els vents del món, cantata en cinc actes per a veus blanques*. Documenta Balear.

Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge.

García de la Vega, A. (2011). «El paisaje: un desafío curricular y didáctico». *Revista de Didácticas Específicas*, 4, 7-76.

Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Hernández, A. M. (2018). Paisaje y educación: epistemología y propuestas didácticas. UNES. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 7-10.

Romero, J. (2019). «Cuerpo, movimiento y emoción». *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 142-145.

Vicens, F.; Berbel, N. i Salvà, A. (2023). «La representació escènica musical com a estratègia metodològica d'innovació docent». *V Jornades d'Experiències Docents de la Universitat de les Illes Balears*, 35-36.

Vicens, F. (2023). *Cap a una consciència ecològica des de l'educació artística. Cap a una ecologia integral del paisatge. Visions del paradís des de la transversalitat*. Tirant lo Blanc. 155-166.

V

MONOGRÀFIC: ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ PISA 2022. RESULTATS DE LES ILLES BALEARS

2024

PISA 2022: DE LES OPINIONS PRECONCEBUDES A LA INTERPRETACIÓ RIGOROSA DELS RESULTATS

Antoni Morante Milla

Resum

Aquest treball pretén contribuir a la realització d'una interpretació rigorosa dels resultats de l'estudi PISA 2022 a les Illes Balears a partir de les dades contingudes en l'informe defugint les opinions preconcebudes i acientífiques que sovint impregnen el debat públic al voltant d'aquesta qüestió. D'aquesta manera, es pretén facilitar el compliment de l'objectiu de l'estudi d'orientar les polítiques educatives a partir de les característiques i resultats del nostre sistema educatiu i permetre l'adopció de mesures de millora. Per això, finalment s'introdueixen diverses propostes per fer una anàlisi més en profunditat d'aspectes rellevants inclosos en l'informe.

Resumen

Este trabajo pretende contribuir a la realización de una interpretación rigurosa de los resultados del estudio PISA 2022 en las Illes Balears a partir de los datos contenidos en el informe y rehuyendo las opiniones preconcebidas y acientíficas que a menudo impregnan el debate público en torno a esta cuestión. De esta forma, se pretende facilitar el cumplimiento del objetivo del estudio de orientar las políticas educativas a partir de las características y resultados de nuestro sistema educativo y permitir la adopción de medidas de mejora. Por ello, finalmente se introducen diversas propuestas para realizar un análisis más en profundidad de aspectos relevantes incluidos en el informe.

El programa PISA

El programa PISA (Programme for International Student Assessment, en anglès) és un estudi promogut per l'OCDE des de l'any 2000 que tracta de contribuir a l'avaluació sistemàtica del que els joves saben i són capaços de fer al final de l'educació secundària obligatòria (ESO).

Les característiques bàsiques de l'estudi inclouen la seva orientació cap a les polítiques educatives, relacionant els resultats de l'aprenentatge dels estudiants amb el seu context familiar i escolar i les seves actituds cap a l'aprenentatge; l'enfocament competencial, referit a una interpretació integral del coneixement; la seva rellevància en l'aprenentatge al llarg de la vida, que implica la capacitat de l'alumnat d'esdevenir independent en enfrontar-se a situacions cada vegada més complexes, tant en el món acadèmic com en el laboral i fins i tot en el personal; la periodicitat (triennal o quadriennal) i l'àmplia participació, amb 690.000 estudiants de 80 països de tot el món, en l'edició de 2022 (INEE, 2023).

L'estudi se centra en tres competències troncals: matemàtiques, ciències i lectura. En cada edició, una d'aquestes competències, que per aquest motiu s'anomena competència principal, s'avalua amb més profunditat que les altres.

L'estudi elabora marcs d'avaluació que delimiten allò que significa, segons PISA, ser competent en cada forma de coneixement. Aquests marcs organitzen les competències segons els processos cognitius, els sabers i els contextos que es mesuren a través de les proves.

Malgrat que, com ja s'ha comentat, l'estudi s'orienta cap a les polítiques educatives per descobrir les diferències en rendiment i identificar les característiques que funcionen millor dins dels sistemes educatius, no és —ni ho pretén ser— una comparació de les fortaleses o febleses dels sistemes educatius dels països i regions que hi participen, que representen realitats molt diferents i que, per tant, són difícilment comparables en la seva complexitat, sinó que es tracta simplement d'unes proves tipus examen que es limiten a les competències matemàtica, en comprensió lectora i científica (Martínez, 2017), tot i que l'enorme expectació i l'interès que genera la publicació dels resultats de l'estudi fa que el debat dins l'opinió pública sovint s'orienti, en bona mesura, a comparacions descontextualitzades i a l'establiment de rànquings entre les regions i països participants.

En aquest sentit, cal tenir present que, per establir les comparacions entre resultats de distintes edicions de les proves i entre regions o països, s'utilitza el concepte de diferència estadísticament significativa: una diferència és «estadísticament significativa si és improbable que aquesta diferència es pugui observar en les estimacions de la mostra quan, de fet, no existeix una diferència real en les poblacions de les quals s'han seleccionat les mostres» (IAQSE, 2024).

Dit d'una altra forma, quan una diferència no és estadísticament significativa això vol dir que les variacions observades en el valor d'una variable estadística poden ser degudes purament i simplement a l'atzar, la qual cosa s'obvia freqüentment dins el debat públic.

L'estudi PISA 2022

En l'edició de 2022 la competència principal avaluada ha estat la matemàtica i hi han participat 37 països de l'OCDE i 43 països associats i, pel que fa a Espanya, totes les comunitats autònomes i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

La mostra de les Illes Balears ha estat formada per 53 centres amb un total de 1.999 alumnes de 15 anys de centres públics i privats en una proporció que respon a la de la seva escolarització en aquests centres (IAQSE, 2024).

En cada edició de l'estudi s'actualitza el marc d'avaluació que correspon a la competència principal, que en l'edició de 2022 ha estat la matemàtica (OECD, 2023). Els marcs de lectura i de ciències són els mateixos que els de l'edició de 2018.

L'actualització del marc de matemàtiques ha suposat per primera vegada introduir un procés cognitiu nou, el raonament matemàtic, l'aplicació del qual

a la resolució de problemes del món real en una diversitat de contextos permet valorar més adequadament el nivell de competència matemàtica dels estudiants enfront de la reproducció de procediments més o menys rutinaris (INEE, 2023).

Alguns resultats de l'informe PISA 2022 a Balears

En la competència matemàtica la puntuació de les Illes Balears (471) se situa lleugerament per davall la mitjana d'Espanya (473), del total de la Unió Europea (474) i de la mitjana dels països de l'OCDE, però les diferències no són estadísticament significatives (IAQSE, 2024).

Els resultats de les Illes Balears es troben per damunt dels de països com Portugal, Itàlia, Noruega, EUA, Islàndia, Grècia... i de les comunitats i ciutats autònomes de Catalunya, Extremadura, Múrcia, Andalusia, Canàries, Ceuta i Melilla, i ocupen el lloc 11è d'entre les comunitats i ciutats autònomes, tot i que en alguns casos les diferències no són estadísticament significatives (INEE, 2023).

Si ens centram en els processos analitzats en la competència, pel que fa al raonament matemàtic les Illes Balears es troben per damunt de la mitjana espanyola, de la Unió Europea i de l'OCDE, però un cop més amb diferències que no són estadísticament significatives (INEE, 2023).

Pel que fa a l'evolució de la puntuació des de 2009 fins a 2022 a la taula següent es pot observar que durant aquest període s'ha produït una millora progressiva (cal tenir present que els resultats de l'edició de 2022 poden haver estat afectats negativament pels efectes de la pandèmia de la COVID-19 sobre els aprenentatges de l'alumnat) i la convergència gradual amb la mitjana estatal i de l'OCDE.

Taula 1. Evolució de la puntuació de la competència matemàtica en les proves PISA entre els anys 2009 i 2022

Competència matemàtica	Competència principal	Mitjana IB	Mitjana estatal	OCDE
PISA 2009		**464**	483	496
PISA 2012	Sí	**475**	484	
PISA 2015		**476**	486	
PISA 2018		**483**	481	
PISA 2022	Sí	**471**	473	472

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels informes PISA dels anys 2009 a 2022.

Pel que fa a la competència en comprensió lectora la puntuació mitjana dels estudiants de les Illes Balears (472) està lleugerament per davall de les del conjunt d'Espanya, de la Unió Europea i de la mitjana de l'OCDE, però la diferència no és estadísticament significativa (IAQSE, 2024).

Aquests resultats es troben per damunt dels de les comunitats i ciutats autònomes de Catalunya, Extremadura, Castella-la Manxa, Múrcia, Canàries, Andalusia, Ceuta i Melilla, i ocupen el lloc 11è d'entre les 19 comunitats i ciutats autònomes, tot i que en alguns casos les diferències no són estadísticament significatives (INEE, 2023).

Pel que fa a l'evolució de la puntuació des de 2009 fins a 2022 a la taula següent es pot observar com durant aquest període s'ha produït una millora, tot i que entre 2018 i 2022 es produeixi una davallada, però cal tenir present que els resultats de l'edició de 2022 poden haver estat afectats negativament pels efectes de la pandèmia de la COVID-19 sobre l'aprenentatge de l'alumnat. També s'observa, en aquest període, la convergència gradual amb la mitjana estatal i amb la de l'OCDE:

TAULA 2. Evolució de la puntuació de la competència en comprensió lectora en les proves PISA entre els anys 2009 i 2022

Competència lectora	Competència principal	Mitjana IB	Mitjana estatal	OCDE
PISA 2009		**457**	481	493
PISA 2012		**476**	488	
PISA 2015		**485**	496	
PISA 2018	Sí	**479**	477	
PISA 2022		**472**	474	476

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels informes PISA dels anys 2009 a 2022.

En relació amb la competència en ciències, la puntuació mitjana (480) està lleugerament per davall de les del conjunt d'Espanya, de la Unió Europea i de la mitjana de l'OCDE, però la diferència no és estadísticament significativa (IAQSE, 2024).

Els resultats de les Illes Balears es troben per damunt de les comunitats i ciutats autònomes de País Basc, Catalunya, Extremadura, Castella-la Manxa, Canàries, Andalusia, Ceuta i Melilla, i ocupen el lloc 11è d'entre les 19 comunitats i ciutats autònomes, tot i que en alguns casos les diferències no són estadísticament significatives (INEE, 2023).

Pel que fa a l'evolució de la puntuació des de 2009 fins a 2022 a la taula següent es pot observar com durant aquest període es produeix una millora (cal tenir present que els resultats de l'edició de 2022 poden haver estat afectats negativament pels efectes de la pandèmia de la COVID-19 sobre els aprenentatges de l'alumnat) i la convergència gradual amb la mitjana estatal i de l'OCDE.

TAULA 3. EVOLUCIÓ DE LA PUNTUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA EN CIÈNCIES EN LES PROVES PISA ENTRE ELS ANYS 2009 I 2022

Competència en ciències	Competència principal	Mitjana IB	Mitjana estatal	OCDE
PISA 2009		**461**	488	501
PISA 2012		**483**	496	
PISA 2015	Sí	**485**	493	
PISA 2018		**482**	483	
PISA 2022		**480**	485	485

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels informes PISA dels anys 2009 a 2022.

Pel que fa a les diferències en els resultats de l'alumnat segons la tipologia del centre en el qual estan matriculats, en general, els centres privats obtenen puntuacions mitjanes superiors a les dels públics en totes les competències avaluades, de forma estadísticament significativa, però en detreure la influència de l'índex socioeconòmic i cultural (ISEC) —és a dir, amb igualtat de perfil socioeconòmic de l'alumnat—, les diferències entre els dos tipus de centres disminueixen considerablement i deixen de ser estadísticament significatives, fet que significa que amb igualtat de perfil socioeconòmic i cultural de l'alumnat no hi ha diferències en proves de rendiment entre els centres públics i els centres privats (IAQSE, 2024).

En aquest sentit, segons PISA 2022 el sistema educatiu balear és dels més equitatius, i ocupa el lloc 7è d'entre les 19 comunitats i ciutats autònomes, atès el menor valor de variabilitat en els resultats atribuïble a l'índex socioeconòmic i cultural de l'alumnat (ISEC). De la mateixa manera, també és dels més equitatius quan es compara amb els països participants en aquesta edició (INEE, 2023).

En totes les competències, els resultats dels alumnes immigrants són inferiors als dels nadius a totes les comunitats i ciutats autònomes. Les Illes Balears presenten una de les menors diferències per la condició d'immigrant a cada una de les competències, tot i ser la segona comunitat autònoma amb major percentatge d'immigració després de Catalunya (INEE, 2023).

Pel que fa als efectes de la COVID-19 sobre els resultats dels alumnes de les Illes Balears, no hi ha diferències estadísticament significatives en les competències avaluades entre PISA 2018 i PISA 2022 (IAQSE, 2024).

DE LES OPINIONS PRECONCEBUDES A UNA INTERPRETACIÓ MÉS RIGOROSA DELS RESULTATS

Com ja hem apuntat, l'expectació que genera dins l'opinió pública i fins i tot entre els responsables polítics la publicació de l'informe PISA afavoreix les opinions preconcebudes o la visió simplificadora i descontextualitzada de l'enorme con-

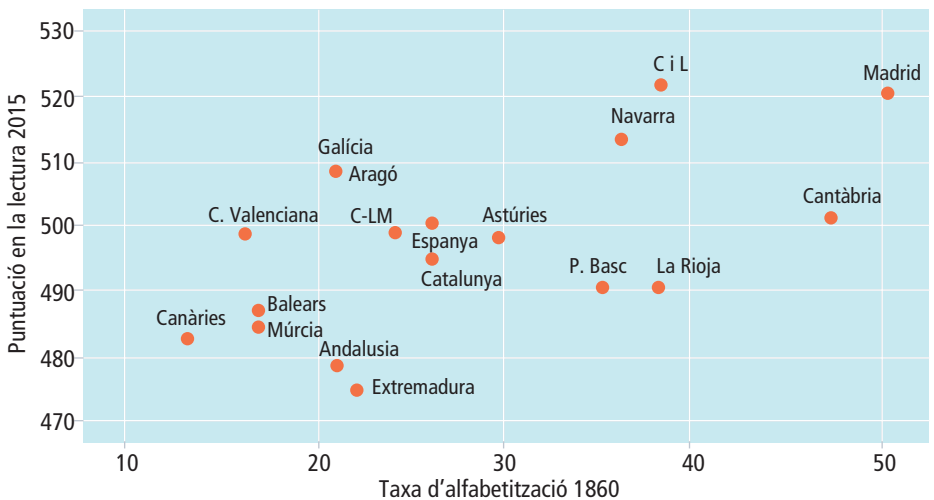
junt de dades i de la seva interpretació, afavorint que sovint s'extreguin conclusions precipitades que no s'avenen bé amb el que diu realment el mateix informe.

A més, tal com posen de manifest Bonal i Tarabini (2013), en el context espanyol els resultats de l'informe PISA i la interpretació de les seves dades s'instrumentalitzen sovint en la confrontació entre partits polítics a través de visions ideològiques específiques i s'utilitzen per criticar les reformes educatives anteriors aprovades per altres partits polítics, mentre que qualsevol millora en els resultats s'atribueix, sense evidències, al resultat de les polítiques educatives pròpies.

Aquest impacte polític i mediàtic es pot explicar en part a partir del context econòmic i polític que ha servit de fonament per definir les avaluacions internacionals en general i més concretament de PISA, un cop establerta la idea de l'avaluació com a base per a les reformes educatives i cada cop més lligada a les posicions socials i als salaris, tal com ha posat de manifest Lundgrend (2013).

Respecte de la instrumentalització política dels resultats, Martínez (2018), en canvi, assenyala el pes de la inèrcia en el sistema educatiu, fent una comparació entre les dades d'alfabetització de 1860 i dades de lectura en l'informe PISA de 2015 que posa de manifest una elevada correlació entre les dades de l'informe per comunitats autònomes i les d'alfabetització de 1860, assenyalant «unas prácticas educativas que están muy cristalizadas en la experiencia escolar a través de las culturas de los docentes, de lo que esperan los padres de los sistemas educativos, etcétera, que hacen que el sistema sea muy constante en el tiempo» (Martínez, 2018), cosa que relativitza en certa mesura els efectes dels canvis legislatius sobre els resultats educatius.

GRÀFIC 1: Relació entre la taxa d'alfabetització el 1860 i les puntuacions en lectura a PISA el 2015, per comunitats autònomes



Font: Martínez, 2018.

Per altra banda, més que respecte de qüestions específiques referides a les polítiques educatives de cada país, l'informe PISA adverteix que la variabilitat dels resultats de l'alumnat resideix molt majoritàriament en els factors individuals, que inclouen el nivell socioeconòmic i cultural familiar (ISEC), i en les diferències entre centres educatius. El fet d'haver nascut en una família de baix nivell socioeconòmic o en una d'alt nivell és un dels factors que mesuren les proves PISA que més condiciona els resultats (INEE, 2023).

Per tot el que ha estat assenyalat anteriorment, no es pot concloure de l'anàlisi dels resultats de l'informe PISA 2022, com s'ha publicat, que «El informe PISA confirma que la pandemia ha hundido el nivel de los alumnos Baleares» (*Diario de Mallorca*, 6/12/2023) o que «Baleares suspende en el último PISA» (*Última Hora*, 5/12/2023), ni que els resultats d'aquesta edició siguin els més baixos en 10 anys o que el nivell hagi baixat, perquè com ja s'ha comentat, segons el mateix informe, l'evolució dels resultats a les Balears en aquest període no és estadísticament significativa (INEE, 2023).

Tampoc no es pot concloure, com s'ha assumit massa precipitadament en alguns àmbits, que aquests resultats reflecteixin el fracàs de la LOMLOE i de l'ensenyament competencial, perquè els alumnes de 15 i 16 anys que han participat en les proves han cursat el seu ensenyament íntegrament sota la regulació de la LOMCE i no de la LOMLOE, ja que el calendari d'aplicació d'aquesta darrera llei no els afectava, i a més perquè les proves PISA sempre es plantegen des de la capacitat de mobilització de competències i resolució de problemes, cosa que en tot cas hauria afavorit els alumnes que s'haguessin format sota aquest paradigma —els quals encara són una minoria, sobretot en l'ESO— i no a l'inrevés.

A més, com també s'ha posat de manifest anteriorment, el sistema educatiu presenta una inèrcia significativa que, segons alguns autors (Martínez, 2018), relativitza en certa mesura els efectes dels canvis legislatius sobre els resultats educatius i, per altra banda, els resultats de les distintes comunitats autònomes de l'Estat espanyol presenten diferències que en alguns casos són estadísticament significatives malgrat estar sotmeses al mateix marc legislatiu (INEE, 2023).

I respecte d'allò que sí que ens diu l'evolució dels resultats de les distintes proves és que l'any 2009 la diferència en les competències avaluades respecte de la mitjana estatal era d'entre 19 i 27 punts negatius, fet que equivalia aproximadament a dos trimestres d'endarreriment respecte de la mitjana i suposava que les Illes Balears estaven a la cua de les comunitats autònomes, mentre que segons els resultats de 2022 ens trobam pràcticament en la mitjana i, per tant, s'ha produït una convergència gradual amb l'Estat espanyol, la Unió Europea i l'OCDE, la qual cosa ens posiciona aproximadament en la meitat de la taula de comunitats autònomes més Ceuta i Melilla en totes les competències avaluades.

Per altra banda, si ens atenem a la comparació entre els resultats globals de les proves de 2022 respecte de les de 2018, es pot veure com la major amenaça potencial de les darreres dècades sobre el sistema educatiu que va suposar la pandèmia, que va estendre els seus efectes perniciosos durant més de dos cursos, ha tengut uns efectes limitats sobre la disminució en el rendiment. Mentre que entre 2018 i 2022 la disminució en els resultats de matemàtiques a Espanya atribuïble als efectes de la COVID-19 ha estat de 7 punts, en el mateix període la reducció a les Illes Balears ha estat de 12 punts i, tot i que l'informe no proporciona informació desagregada per comunitats autònomes respecte de quina part d'aquesta reducció és atribuïble a la pandèmia, en qualsevol cas aquesta diferència no és estadísticament significativa, mentre que a la majoria de països de l'OCDE la baixada atribuïble als efectes de la COVID-19 ha estat significativa (entre 20 i 33 punts menys per exemple al Regne Unit, Holanda, Alemanya, Finlàndia, França, Suècia, Grècia o Portugal, entre d'altres) (INEE, 2023).

Si la comparació es fa amb la resta de comunitats autònomes de l'Estat espanyol, tot i tenir en compte que Espanya és el quart país dels 37 de l'OCDE on la pandèmia ha suposat una menor reducció dels resultats, Balears és la tercera comunitat autònoma en ciències, la cinquena en matemàtiques i la sisena en lectura on menys han disminuït i amb reduccions que, segons indica l'informe, no són estadísticament significatives en cap de les tres competències avaluades (INEE, 2023).

Respecte de la competència matemàtica en PISA 2022, s'observa que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els resultats de les Illes Balears i els de la mitjana d'Espanya, ni amb els de països com Nova Zelanda, Alemanya, França, Portugal, Itàlia, Noruega o EUA, o que en determinades subescales de la competència analitzada ens trobam per damunt de la mitjana espanyola, com puguin ser els referits als processos de raonament matemàtic, emprar conceptes, fets i procediments matemàtics o als continguts de quantitat, tot i que les diferències no són estadísticament significatives (INEE, 2023).

A més, som la setena comunitat autònoma amb menor diferència en els resultats de la competència matemàtica entre alumnat afavorit i desafavorit socioeconòmicament, diferència que està per davall de la mitjana espanyola i europea, i si bé és cert que tenim una proporció més baixa d'alumnat amb resultats excel·lents, també tenim menys alumnes amb resultats molt baixos, fet que ens posiciona bé en termes d'equitat educativa a la vegada que ens adreça a ampliar el segment d'alumnat amb millors resultats (INEE, 2023).

Per acabar, no es pot oblidar que les Illes Balears són la comunitat autònoma de l'Estat espanyol, juntament amb Catalunya, amb major proporció d'alumnes immigrants, amb un 21 % d'alumnat amb condició d'immigrant enfront al 13 % de mitjana de l'OCDE, el 14 % de la UE o el 15 % d'Espanya (INEE, 2023), el qual tradicionalment obté uns resultats força inferiors als de l'alumnat nadiu, entre 42 i 49 punts menys de mitjana en els països de la Unió Europea (INEE, 2023),

la qual cosa obliga a continuar avançant en la dotació de recursos extraordinaris i mesures d'atenció a la diversitat.

Conclusions i propostes

Una valoració acurada dels resultats de l'informe PISA 2022 a les Illes Balears que faciliti el compliment de l'objectiu d'orientar les polítiques educatives a partir de les característiques i resultats del sistema educatiu i permetre l'adopció de mesures de millora, requereix una anàlisi rigorosa i en profunditat de les dades que proporciona l'informe, deixant de banda les opinions preconcebudes i acientífiques.

En aquesta anàlisi no es pot obviar que PISA no és ni està dissenyat per ser una avaluació dels sistemes educatius dels països i regions participants sinó només de rendiment de les competències avaluades (matemàtica, científica i lectora) i que la inèrcia dels sistemes educatius relativitza els efectes dels canvis legislatius sobre els resultats.

Una primera aproximació a l'anàlisi dels resultats permet concloure que, tot i que es constata que hi ha un ampli marge de millora, per primera vegada d'ençà que es fan aquestes proves els resultats de les Illes Balears en les tres competències avaluades han convergit amb Espanya, la Unió Europea i la resta de països de l'OCDE; que hem resistit millor que altres països l'impacte de la pandèmia; que tot i que s'observa una reducció en els resultats entre 2012 i 2022 en paral·lel a la resta de l'Estat espanyol i de la mitjana de la Unió Europea i de l'OCDE, les causes de la qual requeririen un estudi específic, en el cas de les Illes Balears aquesta reducció no és estadísticament significativa; que és necessari avançar i aprofundir en un enfocament competencial de l'ensenyament o que el nostre sistema educatiu és un dels que millor respon al repte de la integració de l'alumnat immigrant i dona una resposta més equitativa, tot i que cal continuar fent esforços en aquest sentit alhora que s'adopten mesures per millorar l'excel·lència.

En qualsevol cas, aquestes i altres qüestions requereixen una anàlisi més extensa, que ultrapassa l'abast d'aquest article, i és per això que en el monogràfic d'aquesta edició de l'*Anuari de l'Educació* s'exploren amb més detall diversos aspectes que, seguint l'estructura de l'informe PISA 2022, aprofundeixen en l'anàlisi del disseny de les proves i en la interpretació dels seus resultats per disposar d'una visió més completa del panorama educatiu que representa aquest informe i de les conclusions que se'n poden extreure pel que fa a la realitat educativa de les Illes Balears.

Aquests aspectes són els següents:

- Anàlisi dels resultats de l'informe PISA 2022 a les Illes Balears, comparació amb edicions anteriors i relació amb les variables de gènere de l'alumnat, titularitat

del centre, illa, efecte de l'índex socioeconòmic i cultural (ISEC) i variables de context (condició d'immigrant i llengua d'ús més freqüent a casa), possibles efectes de la COVID-19 sobre l'aprenentatge.

- Què han mesurat les proves PISA 2022? Cap a uns indicadors dels aprenentatges competencials.

- Matemàtiques a les proves PISA 2022: anàlisi i propostes metodològiques per millorar l'assoliment de la competència matemàtica.

- Informe PISA 2022: anàlisi dels resultats a les Illes Balears. Explorant les interaccions entre benestar de l'alumnat, segregació i resiliència en el procés d'aprenentatge.

Referències

Bonal, X.; Tarabini, A. (2013). *The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain*. Research in Comparative and International Education 3: 335-341.
https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2013.8.3.335

INEE (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
http://educacionyfp.gob.es/inee

IAQSE (2024). *PISA 2022 A LES ILLES BALEARS. Resultats de l'avaluació*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitats.
https://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/pisa/pisa_2022/Informe_PISA_2022_Illes_Balears.pdf

Lundgren, U. (2013). *PISA como instrumento politico. La historia detrás de la creación del programa PISA*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 17, núm. 2 (mayo-agosto 2013). ISSN 1989-639X.
http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf

Martínez, J.S. (2017). *Comparecencia ante la Comisión de Educación del congreso de los Diputados (pp. 29-47)*. Madrid: Diario de Sesiones. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 285, de 21/06/2017.
https://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-285.PDF#page=41

Martínez, J.S. (2018). *El PISA de hace siglo y medio*. Agenda Pública, web de análisis político y económico global.
https://agendapublica.es/noticia/15589/pisa-hace-siglo-medio

OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing.
https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html

Anàlisi dels resultats de les Illes Balears a l'estudi PISA 2022

Rut Garí Ruiz
Aquilina María Pérez Sierra

Resum

Aquest treball pretén analitzar els resultats de les Illes Balears a l'estudi PISA 2022. Els resultats presentats es comparen amb els dels territoris de referència i els de la resta de les comunitats autònomes, es desagreguen per diferents variables d'interès i es contrasten amb els resultats de PISA 2012, en què la competència matemàtica també fou la competència principal, i amb els de PISA 2018 per analitzar els possibles efectes de la pandèmia provocada per la COVID-19.

Resumen

Este trabajo pretende analizar los resultados de las Islas Baleares en el estudio PISA 2022. Estos resultados se comparan con los de los territorios de referencia y los del resto de las comunidades autónomas, se desagregan por diferentes variables de interés y se contrastan con los resultados de PISA 2012, en los que la competencia matemática fue también la competencia principal, y con los de PISA 2018 para analizar los posibles efectos de la pandemia provocada por la COVID-19.

Introducció

L'estudi PISA, Programme for International Student Assessment, tracta de contribuir a l'avaluació sobre el que els joves saben i són capaços de fer als 15 anys en els diferents països participants, és a dir, al final de la seva educació obligatòria.

Des de l'any 2000 PISA es duu a terme amb una periodicitat triennal, amb l'excepció de 2022 per motius de la pandèmia provocada per la COVID-19. Aquest programa se centra en tres competències considerades troncals: matemàtiques, lectura i ciències. A cada edició s'avalua una competència amb més profunditat que les altres. En l'edició 2022 la competència principal va ser la competència matemàtica.

A l'edició de 2022, hi han participat 37 països de l'OCDE, 43 països associats i, pel que fa a Espanya, totes les comunitats autònomes i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

Des de 2009, les Illes Balears participen en les proves PISA amb una mostra representativa de centres del conjunt de la comunitat autònoma amb resultats comparables als de la resta de comunitats i ciutats autònomes igualment representades, als de l'Estat espanyol, de la Unió Europea —UE— i de la mitjana dels països participants de l'OCDE —mitjana OCDE.

Aquesta representativitat també permet fer una anàlisi de l'evolució dels resultats de les Illes Balears en cada una de les edicions de PISA des de 2009 i, en particular, estudiar les diferències entre els resultats de les edicions PISA 2012 i

PISA 2022, en què la competència matemàtica ha estat la competència principal, i les diferències entre PISA 2018 i PISA 2022 per analitzar els possibles efectes de la COVID-19 sobre l'alumnat de 15 anys.

Síntesi dels resultats de les Illes Balears a PISA 2022

Els resultats de PISA es presenten en una escala de rendiment que té per mitjana 500 i una desviació típica 100.

La Taula 1 mostra els resultats de les Illes Balears, Espanya, UE i mitjana OCDE a la competència matemàtica, comprensió lectora i competència científica.

Taula 1. Puntuacions mitjanes de les Illes Balears, Espanya, UE i mitjana OCDE a PISA 2022

	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Illes Balears	**471**	**472**	**480**
Espanya	473	474	485
UE	474	475	484
Mitjana OCDE	472	476	485

Font: IAQSE (2024) a partir de dades de l'INEE (2023).

A cada una de les competències, la puntuació mitjana de les Illes Balears està per davall de les de la resta de territoris de referència. Les diferències no superen els 5 punts i no són estadísticament significatives a cap competència.

Comparació dels resultats de les Illes Balears amb els de les altres comunitats i ciutats autònomes

La Taula 2 detalla les puntuacions mitjanes de les comunitats i ciutats autònomes participants amb una mostra de centre representativa per a cada una de les competències avaluades a PISA 2022.

Taula 2. Puntuacions mitjanes a PISA 2022 per comunitats i ciutats autònomes

Competència matemàtica		Comprensió lectora		Competència científica	
Castella i Lleó	499*	Castella i Lleó	498*	Castella i Lleó	506*
Astúries, P. d'	495*	Astúries, P. d'	497*	Galícia	506*
Cantàbria	495*	Madrid, C. de	496*	Cantàbria	504*
Madrid, C. de	494*	Cantàbria	464*	Astúries, P. d'	503*

continua

Competència matemàtica		Comprensió lectora		Competència científica	
Rioja, La	493*	Aragó	488*	Madrid, C. de	502*
Navarra, C. F. de	492*	Rioja, La	487	Rioja, La	500
Aragó	487*	Galícia	485*	Aragó	499*
Galícia	486*	C. Valenciana	482*	Navarra, C. F. de	489
País Basc	482*	Navarra, C. F. de	478	**Mitjana OCDE**	**485**
UE	**474**	**Mitjana OCDE**	**476**	**Espanya**	**485**
Espanya	**473**	**UE**	**475**	**UE**	**484**
C. Valenciana	473	**Espanya**	**474**	C. Valenciana	483
Mitjana OCDE	**472**	**Balears, Illes**	**472**	Múrcia, R. de	482
Balears, Illes	**471**	Múrcia, R. de	468	**Balears, Illes**	**480**
Catalunya	469	Extremadura	468	País Basc	480
Extremadura	469	Castella-La Manxa	468	Extremadura	479
Castella-La Manxa	464	País Basc	466	Catalunya	477
Múrcia, R. de	463	Canàries	463	Castella-La Manxa	475
Andalusia	457*	Catalunya	462	Andalusia	473
Canàries	447*	Andalusia	461	Canàries	473
Melilla	404*	Melilla	405*	Melilla	414*
Ceuta	395*	Ceuta	404*	Ceuta	410*

(*) Puntuació mitjana que presenta diferències estadísticament significatives amb la de les Illes Balears en la competència corresponent.

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'INEE (2023).

En aquesta edició, els resultats de les Illes Balears ocupen una posició central amb valors propers als d'Espanya i presenten diferències estadísticament significatives amb més de la meitat de comunitats i ciutats autònomes en cada competència avaluada.

Resultats detallats en la competència principal

A l'edició PISA 2022, la competència principal avaluada ha estat la matemàtica. L'avaluació d'aquesta competència se centra a mesurar la capacitat dels estudiants per raonar matemàticament i per formular, utilitzar i interpretar les matemàtiques per resoldre problemes en una àmplia varietat de contextos de la vida real. Aquests contextos es divideixen en les mateixes quatre categories d'edicions anteriors: personal, ocupacional, social i científica.

A la Taula 3 s'observa que, en aquesta competència, la puntuació mitjana de les Illes Balears està per davall de la del conjunt d'Espanya, UE i mitjana OCDE, tot i que la diferència amb cada una d'aquestes no és estadísticament significativa ja que la puntuació de les Illes Balears es troba dins l'interval de confiança de les puntuacions mitjanes dels altres territoris.

TAULA 3. Puntuacions mitjanes en competència matemàtica i intervals de confiança al 95 % a PISA 2022

	Puntuació mitjana	Error típic	Interval de confiança al 95 %	
			Extrem inferior	Extrem superior
Illes Balears	**471**	**3,8**	**463**	**478**
Espanya	473	1,5	470	476
UE	474	0,9	472	476
Mitjana OCDE	472	0,4	471	473

Font: IAQSE (2024).

Pel que fa a les subescales de processos de la competència matemàtica (Taula 4), les diferències que es donen entre les puntuacions mitjanes de les Illes Balears i les del conjunt d'Espanya, UE i mitjana OCDE tampoc no són estadísticament significatives.

TAULA 4. Puntuacions mitjanes en les subescales de processos de la competència matemàtica a PISA 2022

	Formular situacions matemàticament	Emprar conceptes, fets i procediments matemàtics	Interpretar i avaluar resultats matemàtics	Raonament matemàtic
Illes Balears	**460**	**471**	**469**	**479**
Espanya	465	470	477	477
UE	468	473	476	474
Mitjana OCDE	469	472	474	473

Font: IAQSE (2024).

A les subescales de continguts de la competència matemàtica (Taula 5), les diferències que es donen entre les puntuacions mitjanes de les Illes Balears i les del conjunt d'Espanya, UE i mitjana OCDE tampoc no són estadísticament significatives.

TAULA 5. Puntuacions mitjanes en les subescales de continguts de la competència matemàtica a PISA 2022

	Canvi i relacions	Quantitat	Espai i forma	Incertesa i dades
Illes Balears	**473**	**473**	**463**	**473**
Espanya	474	471	463	478
UE	471	473	471	475
Mitjana OCDE	470	472	471	474

Font: IAQSE (2024).

Relació entre la puntuació mitjana en matemàtiques i l'índex socioeconòmic i cultural

L'índex socioeconòmic i cultural de les famílies —ISEC— és una de les variables més determinants a l'hora de predir l'èxit escolar. Un dels objectius dels sistemes educatius és fer que els estudiants assoleixin un rendiment alt i reduir, en la mesura que sigui possible, els efectes que comporten les desigualtats derivades del seu estatus social, cultural o econòmic.

El valor de variabilitat en els resultats de matemàtiques atribuïble a l'ISEC a les Illes Balears és de l'11,5 %. Aquest valor està per davall del d'Espanya, 14,2 %, del total de la UE, 18 %, i de la mitjana OCDE, 15,5 %.

El menor valor de variabilitat en els resultats de matemàtiques atribuïble a l'ISEC a les Illes Balears permet extrapolar que el sistema educatiu balear és un dels més equitatius dels observats als territoris participants.

Distribució per nivells de rendiment

Per poder interpretar millor el que signifiquen les puntuacions mitjanes assignades als participants, PISA estableix una escala de nivells de rendiment per a cada competència avaluada.

El marc teòric de PISA 2022 estableix 8 nivells de rendiment a la competència matemàtica que, ordenats d'inferior a superior, se denominen 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 i 6.

Els nivells de rendiment vigents per a la competència científica i la competència lectora estan definits pels marcs teòrics respectius de la darrera edició en què cada una d'aquestes competències fou la principal. El marc teòric de 2015 establia 8 nivells de rendiment per la competència científica, denominats <1b, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 i 6, i el marc teòric de 2018 definia 8 nivells de comprensió lectora, denominats 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 i 6.

Segons aquestes escales, l'alumnat situat al nivell 1a o inferior presenta competències limitades per incorporar-se a la vida adulta o per continuar els estudis. 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.

La Taula 6 presenta la distribució percentual dels alumnes de les Illes Balears i els globals de referència per nivells de rendiment en competència matemàtica a PISA 2022.

TAULA 6. Distribucions d'alumnes per nivells de rendiment en competència matemàtica a PISA 2022

	Nivell < 1a	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Illes Balears	**9**	**18**	**28**	**25**	**15**	**4**	**1**
Espanya	10	18	26	25	15	5	1
UE	11	18	24	23	15	6	2
Mitjana OCDE	12	19	23	22	15	7	2

Font: IAQSE (2024).

En els trams inferiors (nivells < 1a i 1a) se situen el 27 % dels alumnes de les Illes Balears, el 28 % dels alumnes d'Espanya, el 29 % dels de la Unió Europea i el 31 % dels de l'OCDE.

En els trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) hi ha el 68 % dels alumnes de les Illes Balears i el 66 %, el 62 % i el 60 % dels d'Espanya, Unió Europea i OCDE, respectivament.

En els trams superiors (nivells 5 i 6) hi figura el 5 % d'alumnes de les Illes Balears, el 6 % d'alumnes d'Espanya, el 8 % d'alumnes de la Unió Europea i el 9 % dels de l'OCDE.

La Taula 7 presenta la distribució dels alumnes de les Illes Balears i els globals de referència per nivells de rendiment en comprensió lectora a PISA 2022.

TAULA 7. Distribucions d'alumnes per nivells de rendiment en comprensió lectora a PISA

	Nivell 1c	Nivell 1b	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Illes Balears	**1**	**6**	**17**	**28**	**28**	**15**	**4**	**0**
Espanya	2	7	16	27	28	16	5	1
UE	2	8	16	24	26	17	6	1
Mitjana OCDE	2	8	17	24	25	17	6	1

Font: IAQSE (2024).

En els trams inferiors (nivells 1a, 1b i 1c) hi ha el 24 % dels alumnes de les Illes Balears, el 25 % dels d'Espanya, el 26 % dels de la Unió Europea i el 27 % dels de l'OCDE.

En els trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) hi ha el 71 % dels alumnes de les Balears, el 70 % dels d'Espanya, el 67 % dels de la Unió Europea i el 66 % dels de l'OCDE.

En els trams superiors (nivells 5 i 6) se situen el 4 % d'alumnes de les Illes Balears, el 6 % d'alumnes d'Espanya, i el 7 % dels alumnes tant de la Unió Europea com de l'OCDE.

La Taula 8 presenta la distribució dels alumnes de les Illes Balears i els globals de referència per nivells de rendiment en competència científica a PISA 2022.

TAULA 8. Distribucions d'alumnes per nivells de rendiment en competència científica a PISA 2022

	Nivell <1b	Nivell 1b	Nivell 1a	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4	Nivell 5	Nivell 6
Illes Balears	**1**	**5**	**17**	**28**	**29**	**16**	**4**	**0**
Espanya	1	5	16	28	30	17	4	1
UE	1	6	17	25	27	17	6	1
Mitjana OCDE	1	6	17	25	26	17	6	1

Font: IAQSE (2024).

En els trams inferiors (nivells < 1b, 1b i 1a) se situen el 23 % dels alumnes de les Illes Balears, el 22 % dels alumnes d'Espanya, el 24 % dels de la Unió Europea i el 24 % dels de l'OCDE.

En els trams intermedis (nivells 2, 3 i 4) hi ha el 73 % dels alumnes de les Illes Balears, el 75 % dels d'Espanya, el 69 % dels de la Unió Europea i el 68 % dels de l'OCDE.

En els trams superiors (nivells 5 i 6) hi figura el 4 % d'alumnes de les Illes Balears, el 5 % dels alumnes d'Espanya i el 7 % tant d'alumnes de la Unió Europea com de l'OCDE.

RESULTATS PER GÈNERE, TITULARITAT DEL CENTRE I ILLA

Per a cada una de les variables de desagregació, els resultats es presenten en forma de diferència entre les seves categories i es comparen els obtinguts per les Illes Balears i els globals de referència.

La Taula 9 presenta la diferència entre les puntuacions mitjanes segons el gènere (dones-homes). En tots els territoris que presenten diferències, aquestes són estadísticament significatives a favor dels homes en competències matemàtica i científica, i a favor de les dones en comprensió lectora.

TAULA 9. Diferència entre puntuacions mitjanes segons el gènere (dones-homes) a PISA 2022

	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Illes Balears	-12*	+21*	-9*
Espanya	-10*	+25*	-5*
UE	-10*	+24*	0
Mitjana OCDE	-9*	+24*	0

(*) Diferència estadísticament significativa.
Font: IAQSE (2024).

En particular, la bretxa de gènere que presenten els alumnes de les Illes Balears en la competència matemàtica i la competència científica és superior a la d'Espanya, UE i mitjana OCDE. No és així en la comprensió lectora, en què aquesta bretxa és menor que a la resta d'unitats territorials.

La Taula 10 presenta la diferència entre les puntuacions mitjanes segons la titularitat del centre (públics-privats). A tots els territoris, les diferències són estadísticament significatives a favor dels centres privats.

TAULA 10. Diferència entre puntuacions mitjanes segons la titularitat del centre (públics-privats) a PISA 2022

	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Illes Balears	-25*	-33*	-28*
Espanya	-35*	-32*	-32*
UE	-23*	-18*	-22*
Mitjana OCDE	-27*	-28*	-27*

(*) Diferència estadísticament significativa.

Font: IAQSE (2024).

S'observa que, en la competència matemàtica, la diferència de les puntuacions d'acord amb la titularitat del centre a les Illes Balears està per davall de la d'Espanya i de la mitjana OCDE, i només la UE té una diferència inferior. En canvi, en comprensió lectora, les Illes Balears tenen la major diferència entre les puntuacions comparades amb les altres unitats territorials.

La Taula 11 mostra la diferència entre les puntuacions mitjanes amb detracció de l'ISEC segons la titularitat. Quan es comparen aquestes diferències amb les obtingudes sense detreure l'efecte de l'ISEC de la Taula 10, s'observa que disminueixen considerablement i deixen de ser estadísticament significatives en totes les competències avaluades.

TAULA 11. Diferència entre les puntuacions mitjanes dels alumnes de les Illes Balears a PISA 2022 segons la titularitat del centre on estudien amb detracció de l'ISEC

Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
-4	-12	-10

(*) Diferència estadísticament significativa.
Font: IAQSE (2024).

La Taula 12 presenta la diferència entre les puntuacions mitjanes segons l'illa del centre. Tot i que d'aquestes dades es dedueix que Mallorca presenta els resultats més alts i Eivissa i Formentera els més baixos, les diferències entre cada aparellament d'illes no són estadísticament significatives a cap competència.

TAULA 12. Diferència entre puntuacions mitjanes segons l'illa del centre a PISA 2022

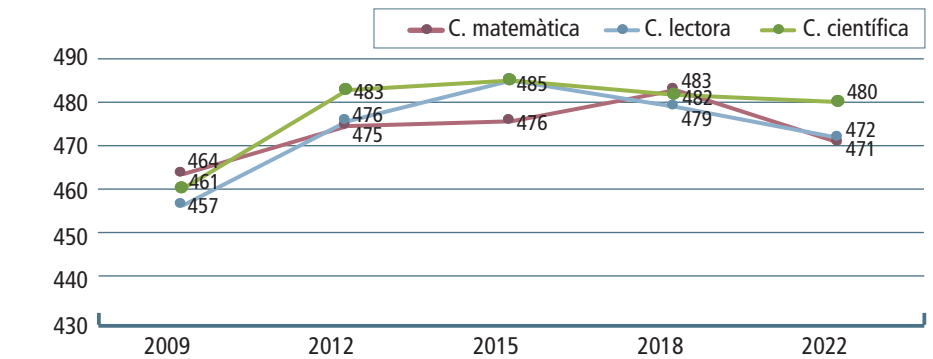
	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Mallorca - Menorca	+7	+7	+1
Mallorca - Pitiüses	+12	+18	+16
Menorca - Pitiüses	+5	+11	+15

(*) Diferència estadísticament significativa.
Font: IAQSE (2024).

EVOLUCIÓ DELS RESULTATS DE LES ILLES BALEARS

En comparar els resultats de la darrera edició PISA 2022 amb els de la primera edició del període analitzat, PISA 2009, es constata una millora dels resultats en totes les competències (Gràfic 1).

GRÀFIC 1: Evolució dels resultats dels alumnes de les Illes Balears a les edicions de PISA



Font: IAQSE (2024).

Comparació entre PISA 2012 i PISA 2022

En aquest apartat es presenten les diferències entre les puntuacions mitjanes obtingudes a PISA 2012 i PISA 2022, edicions en què la competència matemàtica ha estat la competència principal.

La Taula 13 presenta les diferències de les puntuacions mitjanes de les Illes Balears i els globals de referència disponibles (de la UE no hi ha dades perquè l'informe espanyol de PISA les recull a partir de 2015).

Taula 13. Diferència entre puntuacions mitjanes entre PISA 2012 i PISA 2022

	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Illes Balears	-4	-4	-3
Espanya	-11*	-14*	-12*
Mitjana OCDE	-22*	-21*	-17*

(*) Diferència estadísticament significativa.

Font: IAQSE (2024).

Tot i que s'observa una davallada en els resultats dels territoris considerats a totes les competències avaluades, les Illes Balears presenten les menors diferències a totes les competències i aquestes no són estadísticament significatives.

La Taula 14 presenta la diferència de les puntuacions mitjanes en les competències avaluades entre les edicions PISA 2012 i PISA 2022 de les Illes Balears i de la resta de comunitats i ciutats autònomes participants amb una mostra de centres representativa.

Taula 14. Diferència de puntuacions mitjanes entre PISA 2012 i PISA 2022

Competència matemàtica		Comprensió lectora		Competència científica	
Extremadura	8	Extremadura	11	Cantàbria	3
Cantàbria	3	Cantàbria	9	Múrcia, R. de	2
Murcia, R. de	1	Murcia, R. de	7	**Balears, Illes**	**-3**
Galícia	-2	Rioja, La	-3	Extremadura	-3
Balears, Illes	**-4**	**Balears, Illes**	**-4**	Aragó	-5
Astúries, P. de	-5	Aragó	-6	Galícia	-6
Aragón	-9	Astúries, P. de	-7	Rioja, La	-10
Castella i Lleó	-10	Castella i Lleó	-7	**Espanya**	**-12***
Madrid, C. de	-10*	Galícia	-13*	Castella i Lleó	-13*
Rioja, La	-10*	**Espanya**	**-14***	Andalusia	-13*
Espanya	**-11***	Madrid, C. de	-15*	Astúries, P. de	-14

continua

Competència matemàtica		Comprensió lectora		Competència científica	
Andalusia	-15*	Andalusia	-16*	Catalunya	-15*
Mitjana OCDE	**-22***	**Mitjana OCDE**	**-21***	Madrid, C. de	-15*
País Basc	-23*	Navarra, C. F. de	-31*	**Mitjana OCDE**	**-17***
Catalunya	-24*	País Basc	-32*	Navarra, C. F. de	-25*
Navarra, C. F. de	-24*	Catalunya	-38*	País Basc	-26*

(*) Diferència estadísticament significativa.

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'INEE (2023).

Les Illes Balears pertanyen al grup de comunitats autònomes que no mostren diferències estadísticament significatives en els resultats de les tres competències.

Comparació entre PISA 2018 i PISA 2022

Amb la intenció d'avaluar els possibles efectes de la pandèmia COVID-19 sobre els alumnes, es considera oportú analitzar la diferència entre els resultats de PISA 2018 i PISA 2022.

Cal matisar que, tot i que les puntuacions mitjanes d'Espanya i de les comunitats i ciutats autònomes estan disponibles en els informes estatals d'ambdues edicions, l'INEE no analitzà les diferències entre puntuacions mitjanes en competència lectora de PISA 2018 i PISA 2022, ja que es va detectar una situació irregular en l'avaluació d'aquesta competència en l'àmbit estatal a l'edició PISA 2018 que no permet garantir que les comparacions entre les diferents unitats territorials de l'Estat condueixin a conclusions vàlides.

Sota aquestes condicions, s'observa una baixada generalitzada en les puntuacions mitjanes en competències matemàtica i científica de les Illes Balears, Espanya, UE i mitjana OCDE, tal com es mostra en la Taula 15. En el cas de les Illes Balears, la diferència no és estadísticament significativa en cap competència analitzada.

Taula 15. Diferència entre puntuacions mitjanes entre PISA 2012 i PISA 2018

	Competència matemàtica	Comprensió lectora	Competència científica
Illes Balears	**-12**	/	**-2**
Espanya	-8*	/	1
UE	-20*	-15	-6*
Mitjana OCDE	-17*	-11*	-4*

(*) Diferència estadísticament significativa.

Font: IAQSE (2024).

La Taula 16 presenta la diferència de les puntuacions mitjanes en les competències avaluades entre les edicions PISA 2018 i PISA 2022 de les Illes Balears i de la resta de comunitats i ciutats autònomes participants amb una mostra de centres representativa.

TAULA 16. Diferència de puntuacions mitjanes entre PISA 2018 i PISA 2022

Competència matemàtica		Competència científica	
Madrid, C. de	8	Madrid, C. de	15*
Astúries, P. de	4	Rioja, La	13
Extremadura	0	Cantàbria	9
C. Valenciana	-1	Astúries, P. de	7
Castella i Lleó	-3	Aragó	6
Cantàbria	-4	Extremadura	6
Rioja, La	-5	C. Valenciana	5
Espanya	**-6***	Castella i Lleó	5
Aragó	-10	Canàries	3
Andalusia	-10	Múrcia, R. de	3
Navarra, C. F. de	-10	Andalusia	2
Múrcia, R. de	-10	**Espanya**	**1**
Balears, Illes	**-12**	**Balears, Illes**	**-2**
Galícia	-12*	Navarra, C. F. de	-3
Canàries	-13*	**Mitjana OCDE**	**-4***
Castella-La Manxa	-15*	Galícia	-5
Ceuta	-16	Ceuta	-5
Mitjana OCDE	**-17***	**UE**	**-6***
País Basc	-17*	País Basc	-8
UE	**-20***	Castella-La Manxa	-10
Catalunya	-21*	Catalunya	-11
Melilla	-28*	Melilla	-24

(*) Diferència estadísticament significativa.
Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'INEE (2023).

Les Illes Balears pertanyen al grup de comunitats autònomes que no mostren diferències estadísticament significatives en els resultats de les dues competències analitzades.

Conclusions

La competència principal de PISA 2022 ha estat la competència matemàtica. En aquesta competència, la puntuació de les Illes Balears (471) se situa per davall de la mitjana d'Espanya (473), del total de la UE (474) i de la mitjana OCDE (472),

però les diferències amb aquestes no són estadísticament significatives. Les diferències entre les puntuacions mitjanes de les Illes Balears i les dels globals de referència de totes les subescales de processos i continguts avaluats no superen els 8 punts i cap no és estadísticament significativa.

La puntuació mitjana de les Illes Balears en comprensió lectora (472) i en competència científica (480) està per davall de les del conjunt d'Espanya, UE i mitjana OCDE però amb una diferència màxima de 5 punts i, en totes les competències, les diferències no són estadísticament significatives.

En comparar les puntuacions mitjanes en les tres competències de les Illes Balears amb les de la resta de comunitats i ciutats autònomes participants amb mostra de centres representativa en aquesta edició, s'observa que els resultats de les Illes Balears segueixen la tendència de les darreres edicions de situar-se en posicions centrals i amb valors pròxims als d'Espanya.

Per a totes les competències, en comparar el rendiment dels alumnes de les Illes Balears amb els dels globals de referència, la principal diferència es troba en els nivells intermedis de l'escala de rendiment. De forma general, les Illes Balears i Espanya concentren un percentatge més alt d'alumnat en aquests nivells, en comparació amb els de la UE i la mitjana OCDE.

La bretxa de gènere dels alumnes de les Illes Balears en competència matemàtica i competència científica és major a la d'Espanya, UE i mitjana OCDE. En canvi, en comprensió lectora, aquesta bretxa és menor a Balears que a la resta d'unitats territorials de referència.

A les Illes Balears, els centres privats obtenen puntuacions mitjanes superiors a les dels públics en totes les competències avaluades, però en detreure la influència de l'ISEC, les diferències entre els dos tipus de centres disminueixen considerablement i deixen de ser estadísticament significatives.

Per illes, els resultats més alts es donen a Mallorca i els més baixos a les Pitiüses en totes les competències, però les diferències entre els aparellaments d'illes no són estadísticament significatives.

Pel que fa a l'evolució dels resultats de les Illes Balears des de PISA 2009 a PISA 2022, es constata una millora en totes les competències.

En comparar els resultats de les edicions de PISA on la competència matemàtica fou la competència principal, PISA 2012 i PISA 2022, els resultats de les Illes Balears no presenten diferències estadísticament significatives a cap competència tot i que els resultats han disminuït.

Avaluant els possibles efectes de la COVID-19 sobre els resultats dels alumnes balears, tampoc s'observen diferències estadísticament significatives en competència matemàtica i competència científica entre PISA 2018 i PISA 2022.

Segons PISA 2022, el sistema educatiu balear és dels més equitatius d'entre totes les comunitats autònomes atenent al menor valor de variabilitat en els resultats de matemàtiques atribuïble a l'ISEC. Aquesta equitat també és

observable en la disminució de les diferències segons la titularitat del centre quan es detreu l'efecte de l'ISEC en els resultats de totes les competències i en l'anàlisi de les diferències segons l'illa. En ambdós supòsits, les diferències no són estadísticament significatives a cap competència.

Referències

INEE (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. http://educacionyfp.gob.es/inee

IAQSE (2024). *PISA 2022 a les Illes Balears. Resultats de l'avaluació*. Illes Balears: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears. https://iaqse.caib.es/cat/index.html

Què han mesurat les proves PISA 2022? Cap a uns indicadors dels aprenentatges competencials

Antoni Salvà Salvà

Resum

Aquest treball descriu els elements de disseny bàsic de l'estudi del programa PISA 2022 en relació amb els dominis curriculars considerats (matemàtiques, lectura i ciències) que es va fer sobre una mostra d'alumnes de quinze anys dels països membres de l'OCDE. Pretén valorar la incidència d'aquest estudi per a l'obtenció d'indicadors que permetin l'avaluació dels aprenentatges competencials en relació amb el currículum de l'ensenyament reglat.

Resumen

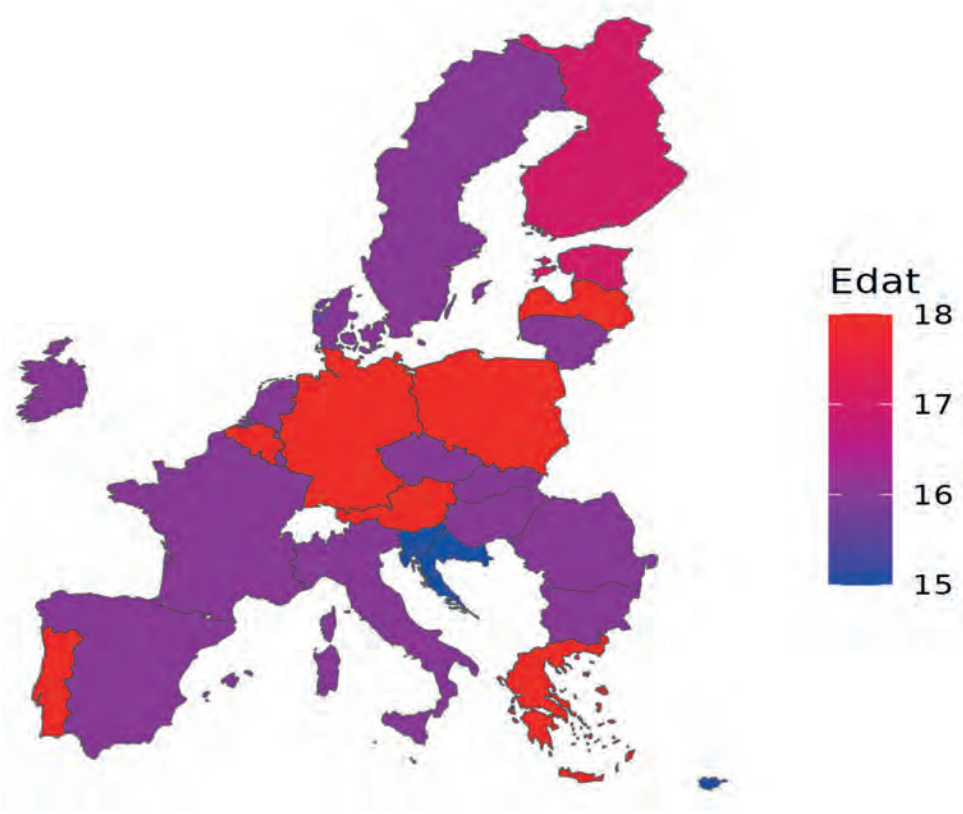
Este trabajo describe los elementos de diseño básico del estudio del programa PISA 2022 en relación a los dominios curriculares considerados (matemáticas, lectura y ciencias) que se realizó sobre una muestra de alumnos de quince años de los países miembros de la OCDE. Pretende valorar la incidencia de este estudio para la obtención de indicadores que permitan la evaluación de los aprendizajes competenciales en relación al currículum de la enseñanza reglada.

PISA (Programme for International Student Assessment) és el programa de l'OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic) per a l'avaluació internacional dels alumnes dels països que formen part d'aquesta organització. Amb el disseny, la implementació i l'anàlisi dels resultats de les proves d'aquest programa, l'OCDE pretén obtenir indicadors del grau d'adquisició de dominis competencials dels alumnes de 15 anys que estan matriculats a temps complet o parcial als centres educatius d'aquests països.

Aquesta edat coincideix amb la finalització o els darrers cursos de l'ensenyament secundari, depenent del límit d'edat d'escolarització obligatòria que estableix l'ordenació acadèmica de cada país. És destacable que no hi ha acord amb aquest límit ni tan sols entre els estats membres que actualment formen part de la Unió Europea (UE), com es pot veure a la figura 1. Per aquest motiu, els resultats de l'estudi PISA no es poden considerar de forma finalista per a l'etapa de secundària en particular, sinó que haurien de proporcionar tot un seguit d'indicadors d'aprenentatges i de context dels joves que encara es troben dins d'un procés formatiu. Encara que bona part dels alumnes de la mostra en el cas de les Illes Balears i de l'Estat espanyol cursaven el 4t curs d'ESO en el moment de recollir les dades de l'estudi, els seus resultats s'han de valorar, per tant, dins del marc de la UE d'aprenentatge al llarg de la vida (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2019).

Cal tenir en compte, a més, que els resultats del cicle PISA 2022 s'obtingueren per a l'Estat espanyol en el moment en què era vigent el currículum vinculat a la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa

(LOMCE) i la normativa educativa (estatal i autonòmica) desplegada a partir d'aquesta llei orgànica, en particular el derogat Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'establia el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i el batxillerat.



Imatge 1. Edat límit d'escolarització obligatòria als estats membres de la UE (elaboració pròpia).

Tot tenint en compte aquest condicionant, en aquest article es pretén mostrar de forma molt sintètica quin és el fonament de disseny i la base pedagògica dels instruments d'aquest estudi per tal de facilitar la interpretació dels seus resultats, quins són els paràmetres de disseny de les proves, quina relació tenen amb el currículum vigent en el moment d'aplicar-se, i considerar el seu alineament amb el currículum que es desplega de la vigent Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE).

Hem vist més amunt que entre els països de la UE, que comparteixen aspectes bàsics de política comuna, no existeix un acord en l'edat de l'escolarització obligatòria. Encara hom troba més variabilitat entre l'ordenació acadèmica i els

aspectes curriculars de l'ensenyament dels alumnes. Per tal que els resultats de l'estudi PISA permetin establir comparacions entre els alumnes dels distints països i altres variables de les dades, cal un disseny acurat i complex. Aquest disseny i el procés de les dades que es recullen a les respostes dels alumnes als qüestionaris estan basats en models de la teoria de resposta a l'ítem (IRT). A diferència de la teoria de resposta clàssica (TRC), aquesta modelització permet establir escales fiables, vàlides i comparables, com les distribucions de les més publicitades comparacions entre les puntuacions de distints països i, a l'Estat espanyol, entre comunitats autònomes. Aquesta metodologia estadística fa possible no només la descripció de les puntuacions dels alumnes en cada domini competencial (DC) segons agrupaments de territoris i subterritoris, també facilita l'estimació de les relacions entre aquestes puntuacions i les variables de context. Així mateix proporciona els criteris per a la selecció d'ítems i la construcció de qüestionaris que permetin, amb la màxima fiabilitat estadística possible, relacionar la seva dificultat amb la capacitació dels estudiants per resoldre'ls. En el disseny dels ítems i les unitats en els quals aquests s'agrupen per a cada un dels DC considerats en l'estudi es tenen en compte tant els aspectes pedagògics com la forma amb la qual els alumnes comprenen, processen la informació i donen respostes. Aquest procés l'ha dut a terme l'actual contractista principal de l'OCDE, Educational Testing Service (ETS), en col·laboració amb distints equips de treball formats per representants de les administracions educatives i institucions acadèmiques dels països participants, com la Universitat de Luxemburg i la Universitat de Lieja.

Quin és l'objecte de l'estudi?

Per interpretar de forma acurada els resultats de l'estudi PISA cal tenir en compte que no es tracta d'una avaluació dirigida a un currículum específic d'una matèria o grups de matèries. No obstant això, els DC incorporen la mobilització de sabers que són comuns a la major part dels currículums dels ensenyaments reglats dels països que hi participen.

En cada un dels cicles dels estudis PISA s'estableix un DC principal i dos DC menors. Com veurem, el DC principal conté més ítems que els menors. Durant la implementació de la prova, els alumnes dediquen el doble de temps al domini principal que als menors. En el cicle PISA 2022, aquests DC han estat els següents:

- matemàtiques, que es va establir com a domini principal;
- lectura i ciències, com a dominis menors;
- pensament creatiu, com a domini innovador, i
- coneixement financer, que ha estat d'implementació opcional.

El darrer cicle en el qual es va establir com a DC principal les matemàtiques va ser en el cicle del 2012. Aquesta prioritització dels DC és cíclica, de forma que, per exemple, en l'actual plantejament de l'estudi PISA la propera revisió de la prova i els ítems del DC de les matemàtiques es realitzarà després del cicle de l'any 2029.

Com es construeixen els qüestionaris?

Un aspecte crític és la construcció dels qüestionaris que es proporcionen als alumnes per a cada DC. A partir dels ítems generats i posats a prova en estudis de camp previs a la realització de les proves, els ítems pels quals s'espera que els alumnes proporcionin les seves respostes s'etiqueten d'acord amb un seguit de criteris, uns de tipus estadístic per adaptar-se al model IRT i d'altres a partir del retorn dels grups de treball representats de cada estat, com per exemple per saber si un ítem forma part explícita o no del currículum o si es tracta d'un ítem rellevant o no per a la «preparació per a la vida». Aquest procés d'etiquetatge dels ítems pot tenir la conseqüència d'abandonar alguns ítems i unitats per a la seva inclusió als qüestionaris de cada un dels DC. Després d'aquesta selecció d'ítems (i d'unitats de les quals formen part), es generen de forma aleatòria diferents repertoris d'ítems agrupats per unitats i equilibrats quant a la representació dels sabers i als processos cognitius, així com pel que fa a la seva dificultat. A partir dels resultats d'estudis de camp també es tenen en compte aspectes com el temps necessari per llegir, processar i contestar els diferents ítems, per tal que cada un dels qüestionaris generats tingui el mateix temps de resposta, o la correcta interpretació dels textos i figures per part dels alumnes.

Com es recullen les dades?

Des del cicle 2015, tota la recollida de respostes a les proves i als qüestionaris de l'estudi PISA, tant els dels DC com dels qüestionaris de context, es realitza mitjançant una plataforma informàtica. A més de facilitar el registre i el posterior tractament de les dades, això permet ampliar l'abast dels indicadors, especialment en el DC de les matemàtiques, tot incorporant elements propis de l'entorn digital als qüestionaris, com són els fulls de càlcul, simuladors, generadors de dades, accions de moure-enganxar objectes, calculadores en línia, editors d'equacions, etc.

En tots els DC, les respostes als ítems són dels tipus següents:

- Selecció. L'alumne ha de seleccionar una o més opcions entre les que es mostren per a una pregunta de selecció múltiple; o escollir entre opcions binàries (afirmatives o negatives, veritable o fals) com a resposta a una o més afirmacions; o selecció de dades (seleccionar files de dades generades pel mateix estudiant per justificar o refutar una afirmació); o seleccionar una imatge.

- Entrada numèrica: la resposta s'expressa en la forma de nombres sencers o decimals.

- Entrada de text: l'alumne introdueix la resposta en un quadre de text sense limitació del nombre de caràcters. Aquesta resposta pot requerir introduir elements no textuals, per exemple, amb un editor d'equacions.

- Menús desplegables, dels quals cal seleccionar una o més opcions com a resposta.

- Arrossegar i seleccionar: accions de moure i enganxar, que inclouen l'ús de barres de desplaçament quan la finestra en el terminal de resposta de l'alumne no té la mida suficient per veure totes les opcions.

Aquest registre digital també ha permès obtenir informació sobre el temps invertit en les respostes per part dels alumnes. Per a cada alumne que contesta els qüestionaris, el temps de resposta està enregistrat per a cada element del formulari corresponent a cada DC i per a la prova completa. L'anàlisi del temps de resposta en la prova pot proporcionar informació en l'avaluació del nivell d'implicació dels alumnes durant el període de dues hores que tenen assignat. Així al capítol 11, «Scaling PISA data», de l'informe tècnic de PISA 2022 (OCDE, 2023) es recull, d'entre d'altres, la relació entre el temps de resposta i el resultat dels alumnes per al DC de les matemàtiques. L'anàlisi d'aquests resultats no és l'objecte d'aquest article; no obstant això, és rellevant recollir el fet que, globalment, els alumnes amb una puntuació més elevada són els que dediquen més temps per completar la prova. També s'observa una variació molt notable entre els diferents països de la puntuació mitjana i el temps mitjà de resposta a cada ítem sense que existeixi una relació clara entre tots dos paràmetres.

A les Illes Balears, de forma coordinada amb la resta de comunitats autònomes de l'Estat espanyol, l'estudi PISA s'ha centrat en els DC de les matemàtiques, la lectura i les ciències. Els qüestionaris de l'estudi PISA 2022 es varen implantar de forma global a tots els països OCDE entre el mesos de març i desembre de 2022. A l'Estat espanyol, les comunitats autònomes varen aplicar de forma coordinada els formularis entre el 28 de març i el 20 de maig de 2022. A l'informe «PISA 2022 a les Illes Balears. Resultats de l'avaluació», elaborat per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) (IAQSE, 2024), es troba una relació exhaustiva sobre la mostra a la nostra comunitat autònoma, els resultats de cada un dels DC considerats i la seva relació amb variables principals de context.

La pàgina web de PISA 2022 (OCDE, 2022) publica alguns dels qüestionaris del DC de matemàtiques de 2022 i bona part dels qüestionaris d'edicions anteriors (2018) de competència lectora i competència en ciències, fent servir la mateixa plataforma informàtica dels alumnes. Addicionalment es poden trobar en format pdf els ítems dels qüestionaris en tots els idiomes.

Domini curricular de les matemàtiques

L'estudi PISA 2022 incorpora un marc d'avaluació que defineix cada un dels DC. Aquest marc descriu l'abast de l'avaluació i especifica l'estructura del qüestionari, tot incloent el format dels diferents ítems i la seva distribució. Pel que fa als DC, l'estudi PISA no fa una definició de la competència, atès que, com hem assenyalat

abans, PISA no és una avaluació dirigida a un currículum tot i que té en compte els currículums dels diferents països de l'OCDE. L'estudi PISA fa un plantejament general pel que fa als DC incorporant el terme «alfabetització». Així en el marc de les matemàtiques (OECD, 2018) defineix l'«alfabetització matemàtica» com «la capacitat que té la persona de raonar matemàticament i de formular, emprar i interpretar les matemàtiques per solucionar problemes en una varietat de contextos reals. Inclou conceptes, procediments, fets i eines per descriure i fer la predicció de fenòmens. Ajuda les persones a saber el paper que tenen les matemàtiques al món i a fer els judicis ben fonamentats que necessiten com a ciutadans del segle XXI constructius, implicats i reflexius».

Segons aquesta definició, els ítems dels qüestionaris del domini matemàtic s'adrecen a obtenir indicadors d'aquesta alfabetització, la qual es considera respecte a tres conceptes interrelacionats:

- Els processos cognitius: el raonament matemàtic (deductiu-analític i inductiu-estadístic) i el model de resolució de problemes en base a la interpretació i avaluació de les dades, la formulació matemàtica i el seu ús per tal d'obtenir noves dades que permetin la resolució d'un problema.

- El coneixement de continguts matemàtics en base a diferents categories: la quantitat, la incertesa i les dades, el canvi i les seves relacions, l'espai i la forma.

- Els contextos: els distints escenaris (personal, professional, social i científic) del món real en el qual es presenten, en la forma de reptes, els ítems a les unitats dels qüestionaris i que tenen en consideració les habilitats per al segle XXI (Binkley et al., 2020) que donen suport i permeten el desenvolupament de les persones alfabetitzades des del punt de vista matemàtic: el pensament crític; la creativitat; la recerca i la prospecció; l'autoregulació, la iniciativa i la persistència; l'ús de la informació; els sistemes de pensament; la comunicació i la reflexió.

Cada un dels ítems dels qüestionaris de matemàtiques està escrit específicament per a un dels múltiples processos que poden portar a la resolució d'un problema. Així, un ítem d'una unitat d'un qüestionari pot avaluar, per exemple, si un alumne pot escriure una equació per modelitzar una situació o un cas que se li plantegi sense que se li requereixi posteriorment fer-la servir o reflexionar sobre el seu resultat (interpretar-avaluar). La capacitat per dur a terme els altres processos l'avalua un ítem diferenciat.

Quan els estudiants varen respondre els qüestionaris dels diferents DC, el currículum vigent era el que es desplegava de la LOMCE al RD 1105/2014. Cal recordar en aquest sentit que la LOMCE establia una estructura curricular articulada a l'entorn d'una organització rígida dels continguts de cada una de les matèries i que es fonamentava en el plantejament d'objectius operatius alineats

amb criteris d'avaluació concretats en estàndards d'aprenentatge, amb l'objectiu de poder proporcionar un marc comú estatal per a la realització de proves finals d'etapa que condicionessin tant la titulació dels alumnes com l'accés a estudis posteriors. Aquestes proves finals d'etapa no es varen poder realitzar durant la vigència d'aquesta llei i varen quedar sense efecte tant les restriccions de titulació com les previsions de classificació dels alumnes per a estudis posteriors. Entre les competències clau que es definien a l'article 2 del RD 1105/2014, una era la de «Competència matemàtica i competències bàsiques de ciència i tecnologia». El tractament de l'ensenyament competencial a la LOMCE es limitava a l'afirmació que aquesta era una de les competències que s'havia de «potenciar», juntament amb la de comunicació lingüística.

Va ser necessari promulgar una ordre ministerial amb el caràcter de normativa bàsica per tal de clarificar i regular el tractament curricular de les competències clau dins de les etapes educatives, l'Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descrivien les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. En aquesta ordre es vinculaven de forma conceptualment contradictòria uns elements curriculars per a la verificació del grau d'assoliment d'objectius operatius i a l'avaluació de continguts (apartat 3 de l'article 7), propis d'un ensenyament bàsicament transmissiu i instructiu, a una «avaluació competencial» per a la qual es suggerien alguns instruments. Els docents, per tal de poder avaluar les competències (apartat 1 de l'article 7 de l'Ordre ECD/65/2015), tenien la indicació que «[...] cal escollir, sempre que sigui possible, estratègies i instruments per avaluar els alumnes d'acord amb els seus desenvolupaments en la resolució de problemes que simulin contextos reals, i mobilitzar-ne els coneixements, destreses, valors i actituds».

Els alumnes que varen participar a l'estudi PISA 2022 varen cursar els estudis de l'etapa d'educació secundària obligatòria dins el marc normatiu LOMCE. Per tal de valorar els resultats dels alumnes de quinze anys de les Illes Balears en l'estudi PISA en la DC de les matemàtiques, caldria, per una banda, fer una comparació del marc de les matemàtiques PISA amb els elements curriculars de les matèries de matemàtiques i de la resta de matèries que fan servir raonaments i procediments matemàtics, com física i química, tecnologia o economia de l'annex del RD 1105/2014. Per altra banda, també caldria saber quin ha estat el currículum realment desenvolupat pels alumnes de quinze anys al llarg de la secundària i si els alumnes varen ser avaluats d'acord amb les indicacions esmentades de l'Ordre ECD/65/2015. Una comparació exhaustiva va més enllà de l'abast (i de les dimensions) d'aquest article i, probablement, caldria fer-se especialment des dels centres de les Illes Balears que varen participar en l'estudi PISA de 2022.

Pel que fa a l'aspecte curricular, una inspecció preliminar dels criteris d'avaluació i dels continguts del RD 1105/2014 revela algunes similituds i també algunes diferències significatives amb el marc PISA d'aquest DC. Així, en les matèries

de matemàtiques, el bloc 1 del currículum, «Processos, mètodes i actituds en matemàtiques», incorpora elements de les habilitats del segle XXI, especialment pel que fa als elements actitudinals, però s'ometen els contextos que sí que planteja el marc PISA i que només es podrien incorporar de forma general des del plantejament de reptes o problemes de les altres matèries que fan servir procediments matemàtics. El detall dels estàndards d'aprenentatge de les matèries no facilita precisament la consideració de contextos que requereixen un tractament més globalitzat.

En general, els 234 ítems (74 desenvolupats abans de PISA 2022 i 160 de nous) que han servit per generar els qüestionaris de matemàtiques de l'estudi PISA no requereixen mobilitzar més continguts dels que haurien d'haver treballat els alumnes dins de les matèries de matemàtiques o que fan servir aquests processos durant l'ensenyament secundari. En el marc de matemàtiques PISA els continguts de l'alfabetització matemàtica incorporen elements que, segons els grups d'experts d'aquest estudi, són rellevants per a alumnes que s'incorporen al món del treball o a estudis posteriors a l'ensenyament secundari i que varen tenir la seva priorització en el plantejament dels ítems dels qüestionaris d'avaluació d'aquest DC.

En un proper estudi PISA els alumnes als centres hauran desenvolupat els currículums desplegats de la LOMLOE. Els currículums que es desenvolupen a partir d'aquesta llei, en particular el de l'etapa d'ESO, el Reial decret 217/2022, de 29 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria, estableixen una arquitectura curricular de les matèries fonamentada de forma explícita en el desenvolupament de competències específiques vinculades a les competències clau segons la Recomanació de la Comissió Europea de 2018 mitjançant el perfil de sortida.

Els processos cognitius del marc de matemàtiques PISA són coherents amb la definició dels descriptors del perfil de sortida de la competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM). Aquests processos es troben en la redacció de les competències específiques tant de la matèria matemàtiques de l'etapa d'ESO com de les altres matèries que fan servir de forma més explícita les matemàtiques dins de la seva àrea de coneixement.

També, des del recordatori que l'estudi PISA no està dirigit a l'avaluació de cap currículum, una lectura paral·lela dels coneixements del marc de matemàtiques PISA amb els sabers bàsics del Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària de les Illes Balears, permet veure una alineació més clara amb l'ensenyament competencial que en el currículum anterior. Així, els aspectes de canvi i relacions, espai i forma, quantitat i incertesa i dades del marc PISA tenen un encaix més lògic amb els blocs de sentit numèric, sentit de la mesura, sentit espacial, sentit algebraic, sentit estocàstic i sentit socioafectiu que es descriuen per a les matemàtiques.

Per altra banda, els contextos, que són tan significatius en un enfocament competencial del currículum i que es recullen en el plantejament de les situacions d'aprenentatge a l'annex 3 del Decret 32/2022, estan també alineats amb el marc de matemàtiques PISA. Aquest marc concreta i dona exemples dels contextos dins dels quals s'haurien de fonamentar els ítems que s'incorporen als qüestionaris. Per exemple, considera que el context personal són problemes que es plantegen en activitats que tenen un impacte en un mateix, un membre de la seva família o un igual i que inclouen la preparació d'aliments, les compres, els jocs, la salut personal, el transport, l'oci, el viatge, etc. Aquest mateix context a l'annex 3 del Decret 32/2022 les defineix, de forma més global, com «Les situacions de l'àmbit personal estan relacionades amb l'entorn familiar i personal de l'alumne i tenen en compte les seves aspiracions, el seu creixement i el seu autoconeixement».

Tot plegat, dins de les limitacions que té l'estudi PISA, i tot reconeixent les seves complexitats, la seva futura implementació hauria de permetre obtenir uns indicadors que podran contribuir a fer un diagnòstic del desenvolupament competencial de la DC de les matemàtiques dels alumnes que hauran cursat els estudis d'ESO. Aquest diagnòstic serà molt més acurat que el de l'estudi PISA 2022, en el qual els alumnes que hi han participat varen cursar l'ESO amb una normativa, una ordenació acadèmica i un currículum menys alineat amb el marc de matemàtiques PISA.

Domini curricular de la lectura

El domini curricular de la lectura ha estat un domini menor dins de l'estudi PISA 2022 i ha consistit en una adaptació i reducció dels ítems del cicle 2018, en el qual la lectura va ser el domini principal. Conté 197 ítems (152 desenvolupats a PISA 2018 i 45 desenvolupats abans de PISA 2015), a més de 60 ítems de fluència en la lectura. Dels 197 ítems, 64 requereixen la redacció oberta de text.

Per a la definició dels ítems que formen part del qüestionari, el marc de lectura de l'estudi PISA interpreta la lectura en termes de diversos processos cognitius: localitzar la informació, entendre i avaluar i reflexionar.

Pel que fa a la localització d'informació, els ítems es redacten de manera que permetin avaluar si l'estudiant és capaç d'accedir i recuperar informació dins d'un text, de forma que pugui identificar informació que consisteixi en unes paraules, frases o valors numèrics.

La comprensió comporta la representació d'informació literal de frases o de fragments curts del text, relacionant-lo un amb un altre text alternatiu que el parafraseja, o amb la identificació d'una informació que es pot deduir del text. Alguns dels ítems per a l'avaluació de la comprensió dins d'aquesta dimensió comporten integrar i fer inferències, i anar més enllà del significat literal de la

informació del text. Aquesta comprensió també es pot avaluar a partir de la integració d'informació de dos textos diferenciats.

Els ítems que valoren la capacitat d'avaluar i reflexionar estan relacionats amb la validesa del text, la precisió de la informació proporcionada, la identificació de biaixos i la seva versemblança. La reflexió del contingut del text comporta saber posicionar-se des d'un punt de vista personal en relació amb el text de manera que l'estudiant ha de poder reflectir la seva pròpia experiència en relació amb aquest contingut. Finalment, alguns ítems són del tipus «detecció i gestió del conflicte», per tant, normalment amb el treball sobre dos textos, els estudiants han de poder valorar si s'expressen opinions o fets contradictoris, fan servir fonts d'informació fiables i quines d'aquestes fonts tenen més credibilitat.

Els textos que es fan servir per als ítems que formen part del DC de la lectura poden ser d'una o diverses fonts (o autors); tenir una organització estàtica o una estructura més complexa; del tipus descriptiu, narratiu, expositiu, argumental, instruccional o un text que tingui un propòsit explícit, com sol·licitar una informació, un favor o reclamar una atenció. Es tracta de textos que responen a les preguntes de què, quan, com, per què o què fer. En el plantejament dels ítems dels qüestionaris d'aquest domini, es consideren també contextos similars als que s'han descrit més amunt per al DC de les matemàtiques. Alguns dels ítems es troben dins de contextos personals (cartes, biografies, textos d'informació), públics (documents d'informació, rètols, notícies de pàgines web i de mitjans electrònics), educatius (manuals d'instruccions d'equipaments o de programari) o professionals (comunicacions per sol·licitar un lloc de treball i textos que descriuen un procediment).

Els qüestionaris d'aquest domini incorporen uns ítems de fluïdesa en la lectura. Quan els alumnes accedeixen al qüestionari d'aquests ítems tenen a la vista un fragment de text durant tres minuts. Dins d'aquest interval de temps han de contestar si la frase o el fragment de text té sentit o no.

L'ordenació curricular dels alumnes que varen participar en l'estudi PISA 2022 (el RD 1105/2014) establia un dels objectius de l'ESO que havien de «Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i en la llengua cooficial de la comunitat autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura». En el marc d'aquesta normativa l'ordre ECD/65/2015 dins del desenvolupament de la competència clau lingüística establia que «[...] és especialment rellevant en el context escolar la consideració de la lectura com a destresa bàsica per ampliar la competència en comunicació lingüística i l'aprenentatge». Mentre que el currículum de les matèries lingüístiques fa un esment especial a la lectura «analítica i comparada de distints fragments i obres» dins de la literatura, el currículum preveia en el bloc 2, «Comunicació escrita: llegir i escriure», alguns dels aspectes que avaluen els ítems del marc PISA per a aquest DC.

El marc de la lectura, com per al marc de les matemàtiques, està força més alineat amb el plantejament curricular desplegat de la LOMLOE que amb el de la LOMCE. Així, la lectura es recull de forma explícita en un bloc dels sabers bàsics, i els processos cognitius del marc PISA per a la lectura es troben reflectits també en el plantejament de les competències específiques de les matèries lingüístiques. També a diferència del currículum desplegat de la LOMCE, en el currículum LOMLOE s'hi inclou la consideració dels contextos dins del plantejament de les situacions d'aprenentatge de forma molt similar al marc PISA per a aquest DC. Així, dins del desplegament del currículum vigent un futur estudi PISA hauria de proporcionar indicadors més alineats per a la valoració del grau de desenvolupament de la lectura com a aspecte clau de la competència lingüística.

Domini curricular de les ciències

Aquest domini ha estat també un domini menor dins de l'estudi PISA 2022 i, com el DC de la lectura, té els elements de disseny i els ítems definits del cicle 2015, en el qual aquest domini va ser el principal. Si es respecta l'estructura cíclica de la prioritització (i revisió dels ítems) dels dominis competencials, hauria de ser el domini principal a un proper cicle PISA. En el cicle de 2022 els qüestionaris s'han generat a partir de 115 ítems (76 desenvolupats a PISA 2015 i 39 abans de PISA 2015) en 6 conjunts. Dels 115 ítems de ciències, 32 requereixen la redacció de text.

El marc del DC de les ciències considera que és «l'habilitat per implicar-se en assumptes relacionats amb les ciències i amb les idees de la ciència, com un ciutadà crític». Els ítems dels qüestionaris es varen dissenyar per avaluar que els estudiants poden:

- Explicar fenòmens científicament, és a dir, reconèixer, produir i valorar explicacions per un marge ampli de fenòmens naturals i tecnològics;
- avaluar i dissenyar recerca científica, és a dir, descriure i reconèixer recerca científica i proposar formes per adreçar-se amb perspectiva científica a diverses qüestions; i
- interpretar dades i evidències des del punt de vista científic (analitzar i avaluar dades, afirmacions i arguments des de diverses representacions.

Aquest marc per al disseny dels ítems que formen part dels qüestionaris preveu aquests processos, el coneixement bàsic del món natural i d'estris tecnològics, des del punt de vista dels continguts, dels procediments i la comprensió del seu ús dins de distints contextos. Aquests ítems consideren contextos personals, d'abast local i global.

Com en el cas del DC de la lectura i les matemàtiques, els estudiants que varen participar en el cicle PISA 2022 varen cursar l'ESO dins del currículum desplegat de la LOMCE, amb una fragmentació molt elevada dels continguts de les matèries científiques i en què la descripció de fets i la reproducció de procediments eren els aspectes principals.

En el marc de les ciències que planteja aquest DC, el fet científic es té en compte de forma globalitzada, de manera que les diverses situacions que plantegen les unitats dels qüestionaris mobilitzen sabers de diverses disciplines, tot incorporant aspectes que coincideixen amb els actuals objectius del desenvolupament sostenible (ODS) de l'Organització de les Nacions Unides. Els ODS tenen una menció explícita en el desplegament de l'ordenació curricular de la LOMLOE per tal de promoure una ciutadania crítica i compromesa amb el progrés i amb la sostenibilitat. Així, els ítems dels qüestionaris no s'adrecen a la reproducció de continguts específics ni a la producció descontextualitzada d'elements quantitatius, sinó a la interpretació, la capacitat d'explicar fenòmens i a la fonamentació de l'argumentació científica en contextos concrets, contextos que tampoc no es preveien al currículum LOMCE de les matèries científiques.

També per a aquesta dimensió, el currículum desplegat de la LOMLOE en totes les matèries experimentals hauria de permetre que un futur estudi PISA pugui contribuir de forma més fefaent a l'obtenció d'indicadors per a l'avaluació del grau de desenvolupament de la competència STEM dels alumnes.

Referències

Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2019). Key competences for lifelong learning, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

IAQSE, (2024). Pisa 2022 a les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Universitats. https://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/pisa/pisa_2022/Informe_PISA_2022_Illes_Balears.pdf

M. Binkley et al. (2020), «Defining Twenty-First Century Skills», Assessment and Teaching of 21st Century Skills, edited by P. Griffin et al. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf

OECD, (2022). PISA Test. https://www.oecd.org/pisa/test/

OECD, (2018). PISA 2022 Mathematics Framework Draft. https://pisa2022-maths.oecd.org/

OECD, (2023). PISA 2022 Technical Report. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/.

Matemàtiques a les proves PISA 2022: anàlisi i propostes de millora

Juan Vicente Riera Clapés
Daniel Ruiz Aguilera

Resum

Després de fer una breu descripció de les proves PISA i algunes de les seves característiques principals, es pretén fer una anàlisi dels resultats obtinguts a la competència matemàtica per l'estudi PISA 2022 i, en particular, a les Illes Balears. Com a conseqüència d'aquest estudi es plantegen algunes propostes metodològiques amb la intenció de millorar l'assoliment de la competència matemàtica.

Resumen

Después de realizar una breve descripción de las pruebas PISA y algunas de sus características principales, se pretende realizar un análisis de los resultados obtenidos en la competencia matemática por el estudio PISA 2022 y, en particular, en las Illes Balears. Como consecuencia de este estudio se plantean algunas propuestas metodológicas con la intención de mejorar la adquisición de la competencia matemática.

1. Les proves PISA 2022

Què són les proves PISA?

Què han de saber i saber fer els ciutadans? En resposta a aquesta pregunta i a la necessitat de disposar de dades comparables a escala internacional sobre el rendiment dels alumnes, l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) va posar en marxa l'any 1997 el Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA, Programme for International Student Assessment, en anglès), la primera avaluació de les quals es va dur a terme l'any 2000.

El programa PISA és una avaluació comparativa en la qual, en l'edició de 2022 (OCDE, 2023, p. 39), varen participar un total de 81 països, 37 de l'OCDE i 44 països associats, per avaluar de manera sistemàtica el que els joves saben i són capaços de fer en finalitzar l'educació secundària obligatòria (ESO). A més, aquest programa permet fer una comparació internacional del rendiment i entorn escolar de l'alumnat per tal de millorar les polítiques educatives dels països participants.

A les proves PISA 2022 (OCDE, 2023, p. 14) es varen avaluar tres àmbits (matemàtiques, lectura i ciències), que s'han anat repetint a llarg de les diferents edicions, i dos més, el pensament crític com a competència innovadora i la cultura financera com a opció internacional. Les definicions d'aquestes àrees que es presenten al document posen l'accent en els coneixements i les capacitats funcionals que s'espera que l'alumnat pugui fer servir per a participar plenament en la societat. Aquestes no se centren únicament en la facilitat que tingui l'estudiant per rea-

litzar tasques simples sinó també complexes. Aquestes darreres exigeixen que els discents reflexionin i avaluïn el material, i que no sols responguin a preguntes que necessàriament hagin de tenir una única resposta correcta. Les definicions de competència de cadascun dels tres àmbits clàssics, tal com ho interpreta i defineix l'OCDE, són les següents:

- En matemàtiques, PISA mesura la capacitat d'un individu per a raonar matemàticament i formular, emprar i interpretar les matemàtiques per a resoldre problemes en diversos contextos del món real. El marc inclou conceptes, procediments, fets i eines per a descriure, explicar i predir fenòmens. Ajuda els individus a conèixer el paper que exerceixen les matemàtiques en el món i a realitzar els decisions que necessiten els ciutadans constructius, compromesos i reflexius del segle XXI. Aquest punt serà desenvolupat en profunditat en la secció següent.

- L'avaluació de la lectura a PISA mesura la capacitat d'un individu per a comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar i comprometre's amb els textos amb la finalitat d'aconseguir els seus objectius, desenvolupar els seus coneixements i potencial, i participar en societat.

- L'avaluació de ciències a PISA cobreix la capacitat de comprometre's amb temes relacionats amb la ciència i amb les idees de la ciència, com a ciutadà reflexiu. Una persona científicament alfabetitzada està disposada a participar raonadament en una conversa sobre ciència i tecnologia, la qual cosa requereix les competències per a explicar fenòmens científicament, avaluar i dissenyar recerques científiques i interpretar dades i proves científicament.

En cada edició de les proves PISA s'assigna un àmbit principal. Així, la prova de matemàtiques ho va ser els anys 2003, 2012 i 2022; la lectura els anys 2000, 2009 i 2018 i ciències 2006, 2015 i ho serà en la prova de 2025 (González-Such et al., 2016).

Cal tenir en compte que, a més dels àmbits esmentats, en aquesta prova es realitzen uns qüestionaris de context que tenen per objectiu fer un estudi comparatiu sobre les diferències de rendiment per estatus socioeconòmic dels estudiants, gènere i contextos socials i econòmics en els diferents sistemes educatius, l'anomenat índex ISEC. En particular, s'analitzen aspectes com ara la vida dels alumnes, les seves actituds cap a l'aprenentatge, el seu interès, la seva motivació, el seu compromís, els seus hàbits i la seva vida dins i fora de l'escola, entre d'altres. També s'investiguen aspectes del centre escolar o del mateix context de l'ensenyament, com, per exemple, la grandària de l'aula o el clima de la classe i del mateix centre (OCDE, 2023, p. 16 i 109). Es poden trobar exemples d'aquesta tipologia de qüestionaris a https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/. Un treball sobre la importància d'aquests indicadors, el seu significat i la seva correlació per obtenir un bon resultat en la proves PISA es troba a González-Such et al., 2016.

Com es puntua la prova? Quins són els significats del diferents nivells d'assoliments?

La puntuació PISA és una mesura relativa que es calcula en relació amb tots els participants de l'estudi. Com que es fa una mostra respresentativa, els resultats en si mateixos són una estimació del conjunt total. No existeix una puntuació màxima ni mínima, sinó que els resultats es distribueixen en una distribució aproximadament normal centrada en 500 punts i amb una desviació típica de 100 punts. Aquest conveni s'aplica des de la primera prova l'any 2000. Les escales de PISA es divideixen en nivells de rendiment. Cada nivell consta d'una descripció del coneixement i destreses que es requereixen per a poder fer les tasques correctament. El rang de dificultat en matemàtiques per a PISA 2022 es representa distribuït en vuit nivells de rendiment. Aquest punt serà analitzat en la secció 3. Cal tenir en compte que, per a cada competència, el nivell de rendiment s'avalua de forma diferent. Així, en matemàtiques cada nivell de rendiment correspon a un rang al voltant de 62 punts; en lectura, la diferència està al voltant de 73 punts, i en ciències, al voltant de 75 punts (INEE, 2023).

Participació d'Espanya i Illes Balears a PISA 2022

Espanya hi ha participat des de la primera edició, l'any 2000, mentre que la incorporació de les Illes Balears es va fer l'any 2009. En aquesta vuitena edició, a Espanya hi han participat 966 centres educatius i gairebé 30.800 estudiants dels 690.000 que varen representar els 81 països participants, mostra que representa aproximadament els 29 milions de nins escolaritzats de 15 anys. A Illes Balears la mostra ha estat formada per 53 centres amb un total de 1.999 alumnes, la majoria dels quals cursava 4t curs de l'ESO (INEE, 2023; Garí Ruiz et al., 2024).

Les proves es varen dur a terme a la primavera de 2022 i es varen realitzar digitalment en ordinadors proporcionats per l'INEE (Institut Nacional d'Avaluació Educativa). La prova de coneixements específics, que combinava dues de les competències avaluades (matemàtiques, comprensió lectora, científica i de pensament creatiu), va tenir una durada de dues hores dividides en blocs de 30 minuts. La durada per a cada competència era d'una hora. En la prova de matemàtiques, per primera vegada en aquesta edició, i en la part de comprensió lectora, que ja es va començar a fer any 2018, s'han aplicat proves de caràcter adaptatiu (MSAT, Multi-Stage Adaptive Testing). Això implica que cada pic que l'estudiant respon un bloc de preguntes, les qüestions dels bloc següent es basen en el rendiment que ha obtingut en el bloc anterior. Aquesta metodologia s'aplicarà a la competència científica l'any 2025. La part de matemàtiques, domini principal d'aquesta edició, ha estat contestada pel 94 % dels estudiants, juntament amb una altra prova d'una de les altres tres competències secundàries. El 6 % restant realitza dos qüestionaris que treballen només dues competències secundàries. Una vegada acabada la prova de coneixements específics, l'alumnat va realitzar els qüestionaris de context que tenen una hora de durada. També varen respondre un test els directors dels centres participants sobre organització

administrativa, didàctica del seu centre i entorns d'aprenentatge (INEE, 2023). La importància d'aquests qüestionaris és bàsica, ja que donen i permeten entendre de manera més adequada el context de la realitat de l'alumnat als resultats obtinguts en les proves competencials.

2. La competència matemàtica a les proves PISA

Per a l'àmbit de la competència matemàtica, descrit a la secció anterior, PISA desenvolupa un marc d'avaluació en què es defineix la competència i es desenvolupa i descriu l'enfocament de l'alfabetització matemàtica per a joves de 15 anys (OCDE, 2022).

En el marc d'avaluació de la competència matemàtica de les proves PISA 2022 es defineixen tres aspectes relacionats entre ells: el raonament matemàtic i la resolució de problemes, el contingut matemàtic que s'ha d'utilitzar en les preguntes d'avaluació i els contextos de les preguntes d'avaluació juntament amb les competències seleccionades del segle XXI que recolzen i es desenvolupen mitjançant l'alfabetització matemàtica (OCDE, 2023).

El raonament matemàtic i la resolució de problemes

En aquest aspecte, PISA 2022 considera dos punts fonamentals: el de raonament matemàtic i el de resolució de problemes. Sobre el raonament matemàtic (tant deductiu com inductiu) estableix que aquest implica avaluar situacions, seleccionar estratègies, extreure conclusions lògiques, desenvolupar i descriure solucions, i reconèixer com poden aplicar-se aquestes solucions. De tota manera, el raonament matemàtic queda habilitat per la comprensió d'alguns conceptes clau que es treballen a l'escola, i que són el nucli de l'alfabetització matemàtica, i que es descriuen detalladament al marc d'avaluació. A més, el procés de resolució de problemes està al darrere de tres categories de processos: formular, utilitzar i interpretar i avaluar.

De tota manera, la idea de processos matemàtics es troba desenvolupada en un marc diferent al document de referència «Principios y Estándares para la Educación Matemática» (NCTM, 2003), on es defineixen cinc processos matemàtics: resolució de problemes, comunicació, representació, raonament i demostració i connexions. Aquest és el marc que han utilitzat les darreres reformes educatives espanyoles. Si bé el marc d'avaluació de PISA és semblant a aquesta definició de processos del NCTM, el procés de connexions i el de comunicació i representació no es consideren com a processos diferenciats, encara que són implícits a les diferents proves.

Continguts matemàtics

Un dels altres aspectes considerats són els continguts matemàtics, on PISA elabora una subescala de rendiment en matemàtiques (INEE, 2023):

- La quantitat es refereix a nombres i estimacions, quantificació, comprensió de diverses representacions de la quantificació, interpretacions i argumentació basades en la quantitat.

- L'àrea d'incertesa i dades implica reconèixer el lloc de la variació al món real, donant un sentit quantificable d'aquesta variació i reconeixent la incertesa i l'error a les inferències relacionades. També inclou l'avaluació de conclusions obtingudes de situacions d'incertesa, la presentació i la interpretació de dades i temes bàsics de probabilitat.

- L'àrea anomenada canvi i relacions comprèn tipus fonamentals de canvi i el reconeixement per aplicar models matemàtics rellevants per descriure i predir el canvi (per exemple, les funcions i equacions), a més de la creació i interpretació de les representacions gràfiques de les relacions matemàtiques.

- La geometria es tracta a l'àrea d'espai i forma, que inclou models, propietats d'objectes, visualitzacions espacials, representacions d'objectes, interacció dinàmica amb formes reals i amb representacions, moviment, desplaçament i l'habilitat d'anticipar accions a l'espai.

Aquestes subescales es poden considerar similars als sentits matemàtics que apareixen definits a la LOMLOE (Sentit numèric, Sentit estocàstic, Sentit algebraic i Sentit espacial, respectivament). En aquest punt, però, hi mancaria el sentit de la mesura, que PISA el considera inclòs a les quatre àrees.

Contextos

Els processos matemàtics tenen lloc a PISA en contextos que tracten de reflectir el món real. Per això, s'empren quatre contextos: personal (individual, familiar, grup d'amistats); ocupacional (relatiu al món laboral); social (referit a la comunitat o comunitats a diferents àmbits, local, nacional o global); i científic (aplicació de les matemàtiques al món natural i tècnic).

Respecte a la relació de contextos, al currículum de matemàtiques de la LOMLOE apareix una referència a «problemes propis de les matemàtiques», a la primera competència específica de la matèria de matemàtiques de l'ESO, aspecte no considerat per PISA. Concretament, s'especifica textualment: «Interpretar, modelitzar i resoldre problemes de la vida quotidiana i propis de les matemàtiques, aplicant diferents estratègies i formes de raonament, per explorar diferents maneres de conducta i obtenir possibles solucions».

Factors que poden influir en el rendiment

PISA 2022 tracta d'explicar diferents factors que poden influir en el rendiment de la competència matemàtica. Per una banda s'analitzen aspectes relacionats amb l'equitat: el gènere, la immigració, la titularitat del centre i estatus social,

econòmic i cultural. Per altra banda, es consideren aspectes relacionats amb el clima escolar i el benestar de l'alumnat: l'entorn escolar, les actituds cap a les matemàtiques, la segregació escolar i la resiliència acadèmica.

En aquest punt és destacable la relació de les actituds cap a les matemàtiques i el rendiment observat en la competència matemàtica. Els elements que valora PISA 2022 són:

- **Ansietat cap a les matemàtiques**: sentiment de tensió i ansietat que interfereix amb la manipulació dels nombres i la resolució de problemes matemàtics en la vida quotidiana i en situacions acadèmiques (Richardson i Suinn, 1972).

- **Autoeficàcia en matemàtiques**: valoració de la seguretat que tenen els alumnes per realitzar una activitat matemàtica.

- **Mentalitat de creixement**: creença que les habilitats i la intel·ligència d'un mateix es poden desenvolupar amb el temps en lloc de ser un do innat i invariable.

Aquests es valoren a partir de diferents qüestionaris que els alumnes contesten en una escala lingüística.

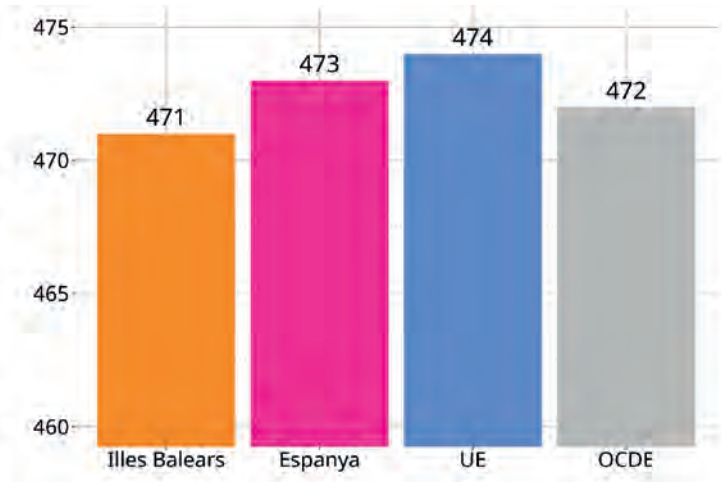
3. Resultats de les proves PISA 2022 a matemàtiques

En aquesta secció s'analitzaran els resultats de les proves PISA 2022 en relació amb la mitjana de l'OCDE i amb la resta de comunitats espanyoles. En primer lloc i tal com s'ha dit en la secció anterior, aquesta prova té com a finalitat mesurar la capacitat dels alumnes de raonar matemàticament i de formular, emprar i interpretar les matemàtiques per a resoldre problemes en diversos contextos del món real. Per això, l'anàlisi de les proves de matemàtiques es farà a diferents nivells. Per una part, el corresponent als processos cognitius bàsics de les matemàtiques: raonament matemàtic i processos de resolució de problemes, formulació, ús, interpretació i avaluació. En segon lloc, l'estudi es farà tenint en compte les categories de continguts: canvi i relacions, quantitat, espai i forma i incertesa i dades. Un altre aspecte essencial dintre del procés d'aprenentatge, com és l'ansietat matemàtica, també serà tractat en aquest treball. Una anàlisi sobre la mentalitat de creixement o l'equitat rellevants per obtenir un assoliment adequat de la competència matemàtica està investigat de manera exhaustiva a INEE, 2023.

Recordem que la complexitat de les preguntes es categoritzen en 6 nivells creixents i acumulatius de dificultat en què el primer d'aquests es divideix en tres subnivells més (1a, 1b i 1c) per tal de perfilar amb major exactitud el que és capaç de fer l'alumnat. Es pot trobar informació sobre aquests nivells a Garí Ruiz et al., 2024, 54.

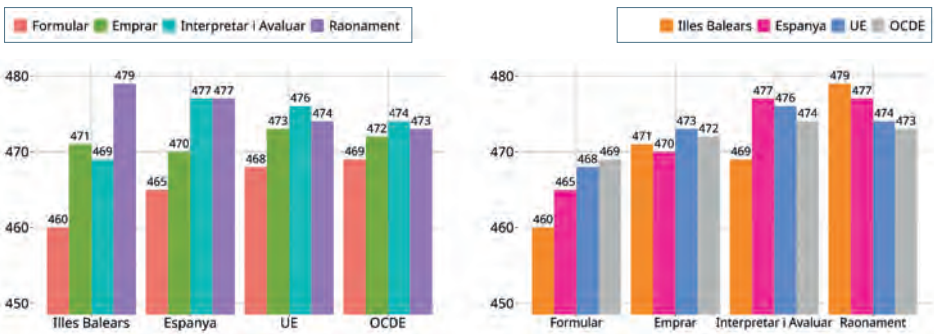
Si comparam la puntuació obtinguda en la competència matemàtica a les Illes Balears amb la mitjana espanyola, de la Unió Europea i de l'OCDE podem observar a la vista dels resultats indicats al gràfic 1 que, a l'edició de PISA 2022, les diferències no són significatives.

GRÀFIC 1: Comparació dels rendiments mitjans estimats en competència matemàtica



Font: elaboració pròpia. Dades: Garí Ruiz et al., 2024.

GRÀFIC 2: Comparació de rendiments mitjans estimats en processos matemàtics



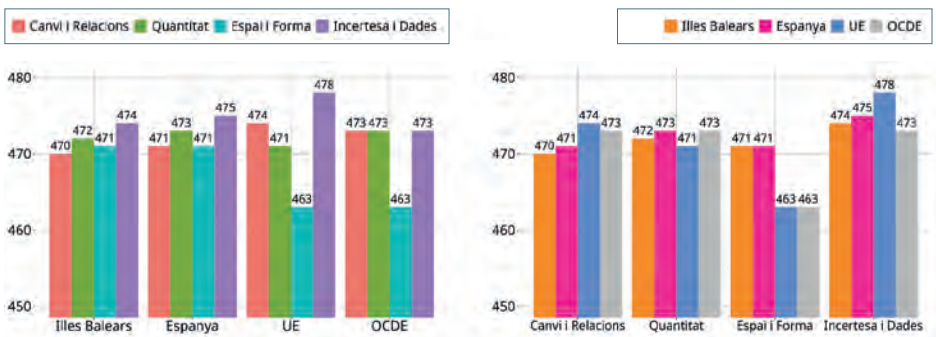
Font: Elaboració pròpia. Dades: Garí Ruiz et al., 2024.

Per altra banda, d'acord amb les dades representades en el gràfic 2, podem observar que dins els processos matemàtics, les diferències tampoc no són significatives, tal com ho constaten els dos informes (Garí Ruiz et al., 2024;

INEE, 2023). De totes formes, és destacable que el procés de formulació sigui el que obté resultats més baixos, i el de raonament el que obté millors resultats a les Illes Balears.

Així mateix, com es pot veure en la informació representada al gràfic 3, podem constatar que les diferències no són significatives, tal com ho avalen els dos informes (Garí Ruiz et al., 2024; INEE, 2023).

GRÀFIC 3: Comparativa de rendiments mitjans estimats en dominis de contingut matemàtic

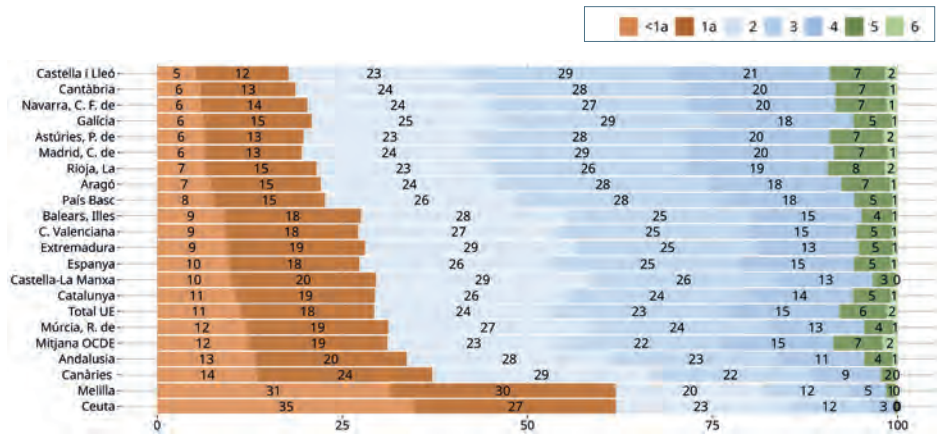


Font: Elaboració pròpia. Dades: Garí Ruiz et al., 2024.

Un altre aspecte interessant que es desprèn de l'estudi INEE, 2023 és que a nivell de mitjana espanyola, de la Unió Europea, de l'OCDE així com de les Illes Balears, el percentatge mitjà total d'alumnat que està sota el nivell dos dels sis nivells establerts és d'un 28,75 %. Si analitzem ara l'alumnat que assoleix el nivell 6, que és el màxim establert, es constata que Espanya, i en particular les Illes Balears, no aconsegueixen el 2 % mitjà, cosa que sí que fan a nivell mitjà dels països de l'OCDE o de la Unió Europea. Aquests fets ens fan pensar que encara queda camí per recórrer i cercar estratègies que permetin millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge del nostre alumnat en l'àmbit de les matemàtiques.

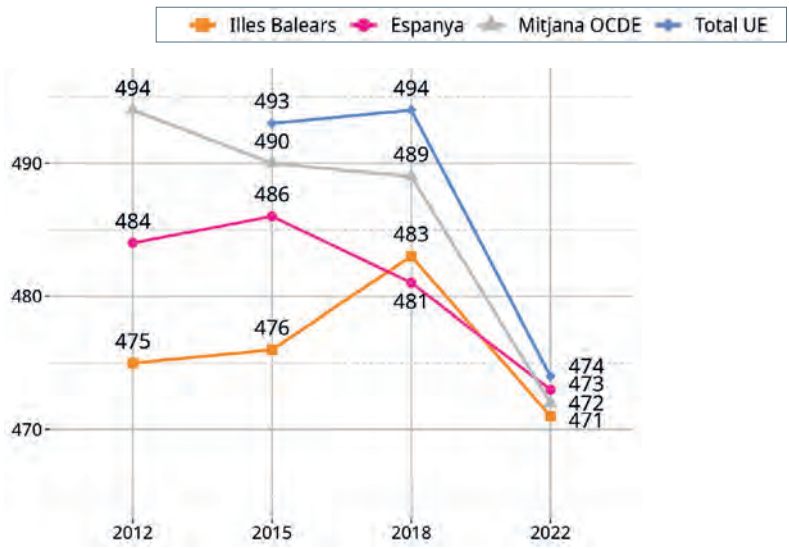
L'any 2012, les matemàtiques varen ser una competència principal, fet que implica que el 94 % de l'alumnat, com s'ha comentat, fes la prova de matemàtiques. Si comparem els diferents anys que ha estat àmbit principal, concretament l'any 2012 i el 2022, podem veure que els canvis no són significatius. D'altra banda, des del 2009 fins a l'any 2018 la tendència era creixent. Si bé la baixada des de la darrera edició de PISA va ser molt pronunciada, denominador comú a nivell estatal, i de la resta de països de la Unió Europea i de l'OCDE, les causes fàcilment es poden atribuir a la pandèmia viscuda l'any 2020.

GRÀFIC 4: Percentatge d'alumnes per nivells de rendiment en matemàtiques a les comunitats i ciutats autònomes espanyoles a PISA 2022, en ordre creixent de percentatge d'alumnat en el nivell inferior a l'1a



Font: Elaboració pròpia. Dades: INEE, 2023.

GRÀFIC 5: Evolució de les puntuacions mitjanes estimades en matemàtiques a Illes Balears, Espanya, la mitjana de l'OCDE i el total de la UE



Font: Elaboració pròpia. Dades: Garí Ruiz et al., 2024.

Un altre aspecte interessant a tenir en compte en el rendiment global en l'àmbit de les matemàtiques són les actituds matemàtiques que hem descrit en la secció anterior (INEE, 2023). Entre aquestes volem destacar l'índex d'ansietat, en

què un alt valor d'aquest paràmetre ve directament relacionat amb una baixada de rendiment. Així, les Illes Balears presenten un índex d'ansietat (0,22) per davall de la majoria de comunitats autònomes espanyoles i de la mitjana espanyola (0,37), però per damunt de la mitjana de la Unió Europea i de l'OCDE (0,17). Amb aquesta direcció també és destacable que en la nostra comunitat no s'aprecien diferències significatives d'índex d'ansietat entre l'alumnat que pertany a famílies més desfavorides i més afavorides (-0,07), ni tampoc es veuen diferències entre famílies d'alumnat immigrant i natiu (-0,10); diferència que és apreciable a nivell de mitjana espanyola (INEE, 2023).

4. Propostes de millora

Atenent a les seccions anteriors, en aquest apartat es faran una sèrie de propostes que tenen per objectiu la millora de l'adquisició de la competència matemàtica per part dels alumnes de les Illes Balears. Per una banda, es farà menció de la relació entre les proves PISA i el currículum vigent a les nostres illes (LOMLOE) i, per altra, tota una sèrie de recomanacions basades en l'informe elaborat per l'entitat Education Endowment Foundation, i que poden proporcionar un conjunt d'eines susceptibles de ser aplicades a les aules per obtenir una millora al sistema educatiu.

Les proves PISA i la seva relació amb directrius de la LOMLOE

Primer de tot, fent una anàlisi del que diu l'annex de la matèria de matemàtiques del Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, es pot observar com es donen un seguit de directrius metodològiques que caldria tenir en consideració per a millorar el rendiment dels nostres alumnes en l'àmbit de les matemàtiques. Les idees principals que conté el preàmbul són:

- «Les matemàtiques es troben en qualsevol activitat humana, des del treball científic fins a les expressions culturals i artístiques, i formen part del patrimoni cultural de la nostra societat.» Tal com es veu reflectit a les proves PISA als contextos considerats, això implica que les activitats que es duguin a terme a les aules han d'estar contextualitzades. Basta considerar qualsevol de les proves PISA alliberades per observar la diversitat de contextos i situacions que poden tenir en compte.

- «La recerca en didàctica ha demostrat que el rendiment en matemàtiques pot millorar si es qüestionen els prejudicis i es desenvolupen emocions positives cap a les matemàtiques. Per això, el domini de destreses socioafectives com identificar i manejar emocions, afrontar els desafiaments, mantenir la motivació i la perseverança i desenvolupar l'autoconcepte, entre altres, permetrà als alumnes augmentar el seu benestar general, construir resiliència i prosperar com a estudiant de matemàtiques.» A l'anàlisi desenvolupada

a l'apartat anterior, s'ha pogut comprovar que les actituds cap a les matemàtiques estan íntimament relacionades amb el rendiment observat a les proves PISA. Per aquesta raó la llei incorpora aquests aspectes que caldria treballar de manera normalitzada a les aules de matemàtiques. Per exemple, entendre que els errors comesos en l'aprenentatge no s'han d'interpretar com un fracàs, i habitualment com a element de frustració, sinó com una fase més de l'aprenentatge, i un repte per millorar.

- «D'altra banda, resoldre problemes no és només un objectiu de l'aprenentatge de les matemàtiques, sinó que també és una de les principals maneres d'aprendre matemàtiques.» En aquest sentit, s'ha d'entendre que la resolució de problemes s'ha de comprendre no tan sols com la iteració de tasques repetitives, sinó com un procés en el qual l'alumne haurà de desenvolupar capacitats incorporades al marc teòric de PISA com són els processos de formular, utilitzar i interpretar i avaluar dins el problema. Un aspecte interessant seria proposar situacions en les quals l'alumne no ha estat exposat prèviament perquè aquest faci servir diferents estratègies per resoldre-les. A més, és convenient potenciar diferents tipus de situacions en les quals apareguin problemes amb més d'una solució, o de resposta oberta, o sense solució, o amb dades supèrflues, o amb falta de dades...

- «L'adquisició de les competències específiques s'avalua a través dels criteris d'avaluació i es duu a terme a través de la mobilització d'un conjunt de sabers bàsics que integren coneixements, destreses i actituds.» Aquest apartat entronca amb els continguts matemàtics considerats per PISA, que a la LOMLOE són anomenats *sabers bàsics*, sempre potenciant la connexió interna d'aquests, i no com treballar-los de manera separada. És important entendre que hi ha un lligam entre les competències específiques, els criteris i els sabers bàsics, i que no s'han de veure com a tres entitats independents: no és recomanable basar l'avaluació exclusivament en tasques algorítmiques, ni tampoc valorar únicament la resolució de problemes sense considerar l'adquisició de sabers bàsics.

- «Al llarg de tota l'etapa s'ha de potenciar l'ús d'eines tecnològiques en tots els aspectes de l'ensenyament-aprenentatge, ja que aquestes faciliten el desenvolupament dels processos del quefer matemàtic i fan possible fugir de procediments rutinaris.» L'ús de la tecnologia no es pot interpretar únicament com un conjunt d'instruments que substitueixin els càlculs rutinaris, sinó que poden permetre capacitats com ara la visualització geomètrica i analítica, el raonament i la demostració a partir de la manipulació virtual, la investigació de patrons amb l'ús de la calculadora o el full de càlcul. Aquest fet implica, segons PISA, que un ús racional dels dispositius electrònics millora l'aprenentatge en matemàtiques.

- Per finalitzar, en la descripció de la competència específica 2, la LOMLOE afirma que «el desenvolupament d'aquesta competència comporta processos reflexius propis de la metacognició com l'autoavaluació i la coavaluació,

la utilització d'estratègies senzilles d'aprenentatge autoregulat (...)». Aquest apartat està íntimament relacionat amb el que PISA anomena *autoeficàcia en matemàtiques* i *mentalitat de creixement*, i observa la relació existent entre aquests aspectes i el rendiment acadèmic. Per això és recomanable que l'alumne disposi d'eines d'autoavaluació i reflexió per entendre en què s'ha equivocat i què pot fer per millorar. Per aquesta part serà essencial el paper del docent.

Recomanacions seguint la literatura

D'acord amb els resultats obtinguts per les proves PISA, es fa necessària una actuació per obtenir una millora en els resultats de la competència matemàtica dels alumnes de les Illes Balears. Una de les entitats que ha treballat en aquest sentit és l'organització benèfica Education Endowment Foundation (EEF), creada el 2011 amb l'objectiu de donar suport als docents proporcionant-los recursos basats en evidències per millorar les seves pràctiques.

Respecte a les matemàtiques, la EEF ha publicat diversos documents (Hodgen et al., 2018) que recullen una sèrie de recomanacions que van en la línia de les directrius de PISA. A continuació es fa un resum de les 8 recomanacions principals i que, com veurem, estan íntimament lligades amb les propostes identificades al currículum i compartides per PISA (Education Endowment Foundation, 2023):

1. *Utilitzar l'avaluació com a base per a ampliar els coneixements i la comprensió.*
2. *Emprar materials manipulatius i representacions.*
3. *Ensenyar estratègies per resoldre problemes.*
4. *Dotar en l'alumnat la capacitat de desenvolupar una àmplia xarxa de coneixements matemàtics.*
5. *Fomentar l'autonomia i la motivació en l'alumnat.*
6. *Utilitzar tasques i recursos per estimular i millorar el coneixement matemàtic de l'alumnat.*
7. *Utilitzar intervencions estructurades com a eix educatiu.*
8. *Acompanyar l'alumnat per a afavorir la seva transició de primària a secundària.*

5. Conclusions

Els informes oficials sobre les proves PISA 2022, i en particular els resultats en la competència matemàtica, deixen clar que encara queda molt de marge de millora en el procés d'aprenentatge de l'alumnat de 15 anys de la nostra comunitat així com de l'Estat espanyol. L'estudi també posa de manifest les diferències de resultats observats entre els alumnes en funció del seu gènere, l'estatus

socioeconòmic o la població immigrant. A més, és destacable com influeixen els aspectes actitudinals, com l'autoeficàcia, l'ansietat matemàtica i la mentalitat de creixement, en els resultats observats. Per tot això, a la secció 4 s'han presentat diverses propostes de canvi encaminades a la millora de la competència matemàtica dels alumnes. De totes formes, com es manifesta des d'algunes veus de companys professors de matemàtiques (Rodríguez Taboada i Lázaro del Pozo, 2023), l'objectiu de l'educació no ha de ser la millora dels resultats a les proves PISA ni en altres proves externes (com poden ser, per exemple, les proves de diagnòstic de IAQSE), sinó que aquestes poden ser un punt d'informació per saber en quina situació es troba l'educació matemàtica dels nostres alumnes i repensar que hem de fer per tal de millorar el seu aprenentatge. Finalment, el que es desprèn d'aquest treball és la necessitat d'aconseguir que el nostre alumnat sigui de cada vegada més competent en l'àmbit de les matemàtiques, necessitat essencial en un món en constant evolució.

Referències

Education Endowment Foundation. (2023). *Improving Mathematics In Key Stages 2 And 3*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/maths-ks-2-3

Garí Ruiz, R.; Pérez Sierra, A. M. i Bauzà Sampol, A. (2024). *PISA 2022 a les Illes Balears. Resultats de l'avaluació*. Conselleria d'Educació i Universitats de les Illes Balears. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

González-Such, J.; Sancho-Álvarez, C. i Sánchez-Delgado, P. (2016). «Cuestionarios de contexto PISA: un estudio sobre los indicadores de evaluación». *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 22 (1). https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8274

Hodgen, J.; Foster, C.; Marks, R. i Brown, M. (2018). *Evidence for Review of Mathematics Teaching: Improving Mathematics in Key Stages Two and Three: Evidence Review*. Education Endowment Foundation. https://educationendowment-foundation.org.uk/evidence-summaries/evidencereviews/improving-mathematics-in-key-stages-two-and-three/

INEE (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/catalogo/

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2003). *Principios y estándares para la educación matemática*. Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.

OCDE (2022). *PISA 2022 Mathematics Framework*. PISA 2022 Mathematics Framework. https://pisa2022-maths.oecd.org/index.html

OCDE (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Richardson, F. C. i Suinn, R. M. (1972). «The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psichometric Data». *Journal of Counseling Psycology*, 19 (6), 551-564. https://doi.org/10.1037/h0033456

Rodríguez Taboada, J. i Lázaro del Pozo, C. (2023). «Informe PISA 2022: Una mirada desde la FESPM». *Magisterio*. https://www.magisnet.com/2023/12/informe-pisa-2022-una-mirada-desde-la-fespm/

Informe PISA 2022: anàlisi dels resultats a les Illes Balears. Explorant les interaccions entre benestar, segregació i resiliència en el procés d'aprenentatge

Aina Amengual Rigo
Myriam Sánchez Ponce

Resum

Aquest article investiga la interacció complexa entre tres variables clau en el context educatiu: el benestar, la segregació i la resiliència, i com aquestes influències impacten en el procés d'aprenentatge. Mitjançant una anàlisi dels resultats de l'informe PISA 2022 i d'altres investigacions, s'examinen les relacions entre aquestes variables en el context de les Illes Balears i s'analitzen les implicacions per a la pràctica educativa i les polítiques públiques.

Resumen

Este artículo investiga la interacción compleja entre tres variables clave en el contexto educativo: el bienestar, la segregación y la resiliencia, y como estas influencias impactan en el proceso de aprendizaje. Mediante un análisis de los resultados del informe PISA 2022 y de otras investigaciones, se examinan las relaciones entre estas variables en el contexto de las Islas Baleares y se analizan las implicaciones para la práctica educativa y las políticas públicas.

Introducció

El procés d'aprenentatge és multifacètic i està influït per una varietat de factors intrínsecs i extrínsecs. Entre aquests factors, la inclusió, la igualtat, l'equitat, el benestar, la segregació i la resiliència emergeixen com a variables crítiques que modelen l'experiència educativa de l'alumnat i tenen un impacte en el seu rendiment acadèmic. L'estudi de l'Informe PISA 2022, presentat el desembre de 2023, en l'anàlisi habitual de rendiment de competències matemàtica, de comprensió lectora i científica, dedica el capítol quatre a l'anàlisi dels factors de benestar, segregació i resiliència, i com aquests incideixen en el rendiment.

Aquest article pretén estudiar les interaccions entre aquestes variables i l'impacte que tenen en el clima d'aula, el procés d'aprenentatge i el rendiment de l'alumnat de les Illes Balears. Un dels nostres objectius és informar la comunitat educativa de la importància de la creació d'entorns educatius protectors, amables, més inclusius i afectius, que fomentin l'èxit acadèmic i el benestar de tot l'alumnat. Amb aquesta finalitat, l'article es conclou amb tretze propostes perquè tot l'alumnat pugui créixer personalment i acadèmicament en un entorn de benestar.

Benestar i aprenentatge

Segons l'OMS, *benestar* és l'estat en què «una persona pot desenvolupar les seves pròpies habilitats i pot fer front a factors que les poden pertorbar». És un concepte holístic, integral; és un estat d'ànim en què ens sentim bé, tranquils,

percebem que dominam les nostres emocions i som capaços de gaudir la vida i alhora afrontar els problemes diaris que ens sorgeixen, ja sigui prenent decisions, lluitant i adaptant-nos a situacions difícils o dialogant sobre les nostres necessitats i desitjos.

En el *Marc per a l'anàlisi del benestar de l'estudiant a PISA 2015* (Borgononovi i Pál, 2016) s'identificaren cinc dominis de benestar: benestar cognitiu, psicològic, físic, social i material. En aquest sentit, el benestar és un joc d'equilibri entre tots aquests dominis del benestar i que té un paper fonamental en el procés d'aprenentatge, perquè afecta la capacitat de concentració, de processar informació i participar activament a l'aula. En contraposició, l'alumnat que experimenta alts nivells d'estrès, ansietat i/o problemes emocionals sol tenir dificultats per assolir el potencial acadèmic; per tant, és crucial que els centres educatius adoptin enfocaments que promoguin el benestar dels estudiants, incloent-hi el desenvolupament d'habilitats socioemocionals i la creació d'un ambient de suport i comprensió. En una societat en què es valora el benestar convé delimitar a què ens referim quan parlam dels factors que promouen el benestar en els centres educatius. L'informe PISA 2022 analitza diverses dimensions, com són:

1. L'entorn escolar i, en particular, l'assetjament entre iguals, sentiment de pertinença al centre i relació entre l'alumnat i el professorat.

2. L'ansietat, l'autoeficàcia i mentalitat de creixement, en relació amb l'actitud cap a les matemàtiques.

3. La segregació escolar, a partir de l'índex d'aïllament en referència a l'alumnat socioeconòmicament afavorit i desfavorit, i immigrant i nadiu.

4. La resiliència acadèmica.

Entorn escolar

L'entorn escolar pot influir en el benestar i el rendiment de l'alumnat. Un ambient positiu, que fomenta la inclusió, el suport emocional i la participació activa dels estudiants tendeix a afavorir un millor rendiment acadèmic. D'altra banda, un entorn escolar conflictiu o poc segur pot afectar negativament l'estat emocional de les persones i l'aprenentatge. Les variables per analitzar l'entorn escolar que utilitza l'Informe PISA són l'assetjament escolar, el sentit de pertinença al centre i la relació entre l'alumnat i el professorat.

Assetjament escolar

Abans de continuar cal delimitar clarament en què consisteix el fenomen de l'assetjament escolar o *bullying*. Dan Olweus (1983), un dels pioners en la investigació, el defineix com una conducta de persecució física i/o psicològica

que realitza un/a alumne/a contra un/a altre/a, a qui escull com a víctima de repetits atacs. Amb l'ús generalitzat de les tecnologies de la informació, la relació i la comunicació (TRIC), el ciberassetjament s'ha convertit en un altre tipus d'assetjament entre els estudiants que té lloc a través de dispositius i eines digitals (Hinduya i Patchin, 2010). De vegades, totes aquestes formes d'assetjament tenen lloc simultàniament. Les accions, negatives i intencionades, situen la víctima en una posició en què difícilment pot escapar pels seus mitjans. La continuïtat de les accions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: indefensió apresa, descens de l'autoestima, estats d'ansietat i fins i tot quadres depressius, cosa que en dificulta la integració al medi escolar, les relacions socials, la participació en activitats escolars, la capacitat per concentrar-se i el desenvolupament normal dels aprenentatges. Per tant, l'assetjament escolar és un factor que pot tenir conseqüències devastadores per al benestar i el rendiment acadèmic dels estudiants, així com un factor de risc important per patir trastorns a l'adolescència i l'edat adulta.

A l'informe PISA 2022, a més, s'analitzen aspectes com el nivell socioeconòmic, els antecedents d'immigració i el gènere dels estudiants per explicar les diferències de la prevalença de l'assetjament. Els països que presenten un percentatge més baix alumnat assetjat són Corea (1,1 %) i el Japó (3,7 %), i amb un percentatge més alt són Xipre (14,1 %) i Àustràlia (14,1 %). Espanya (6,5 %) es troba en el conjunt de països amb un percentatge menor d'estudiants freqüentment assetjats, amb 1,8 punts percentuals per sota de la mitjana de l'OCDE (8,3 %). A Espanya, les comunitats i ciutats autònomes amb menor percentatge són La Rioja (4,1 %) i Castella i Lleó (4,2 %); per contra, on s'aprecia un percentatge molt superior d'assetjament freqüent respecte a la mitjana d'Espanya són Melilla (12,6 %), Ceuta (10,7 %) i les Canàries (10,2 %), amb percentatges superiors al 10 %. Les Illes Balears es troben mínimament per sota de la mitjana d'Espanya (5,9 %), segons s'indica a la Taula 1.

TAULA 1. Percentatge d'estudiants que es consideren freqüentment assetjats, per comunitats i ciutats autònomes participants a PISA 2022

Percentatge d'alumnes sovint assetjats		
Comunitat	%	S.E.
Rioja, La	4,1	(0,6)
Castella i Lleó	4,2	(0,5)
Madrid, C. de	5,0	(0,5)
Navarra, C. F. de	5,2	(0.6)
País Basc	5,5	(0,5)
Castella-la Manxa	5,7	(0,8)
Extremadura	5,7	(0,7)

continua

Comunitat	%	S.E.
Astúries, P. de	5,8	(0,7)
C. Valenciana	5,9	(0,8)
Balears, Illes	5,9	(0,7)
Cantabria	6,0	(0,6)
Múrcia, R. de	6,1	(0,7)
Andalusia	6,1	(0,6)
Aragó	6,2	(0,7)
Espanya	**6,5**	**(0,3)**
Galícia	8,5	(1, 1)
Catalunya	8,6	(1, 1)
Canàries	10,2	(0,9)
Ceuta	10,7	(2.1)
Melilla	12,6	(2,5)

Font: Informe PISA 2022.

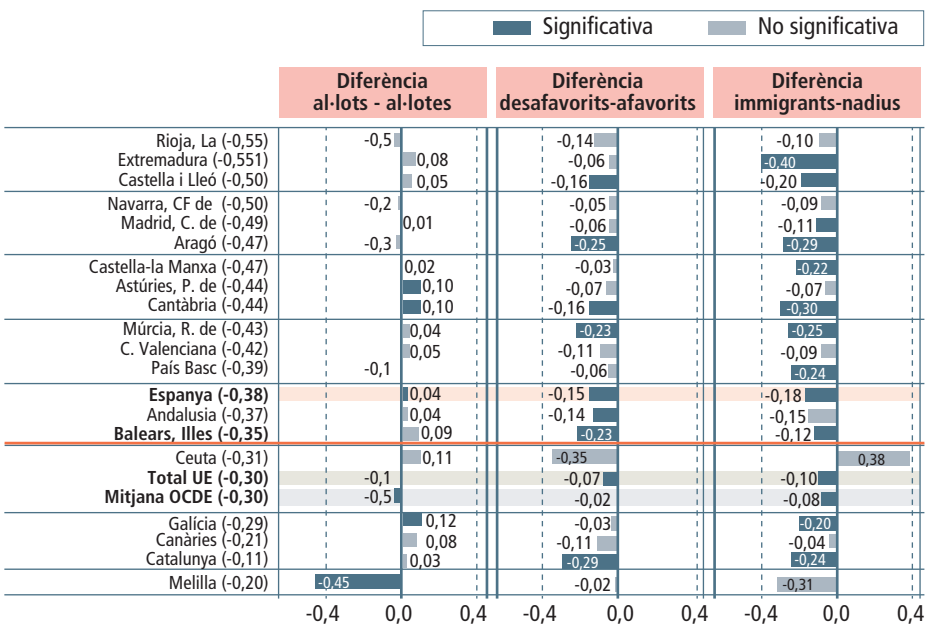
A més de la taxa d'estudiants que han estat assetjats sovint, s'analitza l'índex d'exposició a l'assetjament al centre escolar. A Letònia (0,05), Austràlia (0,04), Nova Zelanda (0,01) i Anglaterra (0,0) és on els estudiants estan més exposats a l'assetjament entre iguals, mentre que Corea (-0,91), el Japó (-0,72), Portugal (-0,55) i els Països Baixos (-0,50) és on pateixen menys exposició. Espanya (-0,38) es troba per sota de la mitjana de l'OCDE (-0,30) i del total de la UE (-0,30) i també es troba entre els països amb l'índex més baix d'exposició a l'assetjament entre els estudiants de 15 anys.

Al Gràfic 1 es poden veure diferències importants en l'índex d'exposició a l'assetjament segons el gènere dels estudiants (al·lotes/al·lots), el seu nivell socioeconòmic (afavorits/desafavorits) i dels antecedents d'immigració (nadius/immigrants). A les Illes Balears, la diferència entre sexes no és estadísticament significativa, en canvi la situació socioeconòmica (0,23) i la immigració (-0,12) presenten un índex d'assetjament major, com a la majoria de comunitats autònomes de l'Estat espanyol.

Per altra banda, cal destacar alguns resultats de l'estudi realitzat el curs escolar 2022-2023 sobre assetjament i ciberassetjament en el context escolar, de la Fundació ColaCao i la Unitat de Psicologia de la Universitat Complutense de Madrid amb col·laboració amb la Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. En aquest estudi trobam que el nivell de prevalença d'haver patit assetjament escolar durant els dos darrers mesos és més gran en nines i adolescents, tant en l'etapa de primària com en la de secundària. Un 8,5 % de nines a primària, enfront d'un 6,2 % de nins; i un 7,9 % d'al·lotes a secundària, davant un 2,6 % d'al·lots. Altrament, són els al·lots que s'identifiquen més amb

conductes d'assetjament a companys o companyes. El 2,4 % de nins a primària, en contra de l'1,1 % de nines; i el 2,1 % d'al·lots a secundària, davant l'1,8 % de les al·lotes. Els resultats són semblants pel que fa al ciberassetjament, d'aquest punt es pot destacar que les nines tenen una comunicació més fluida amb les famílies (26,2 %, davant el 15,6 % de nins) sobre el que fan a internet i a les xarxes socials, la qual cosa pot suposar una mesura de protecció en situacions de risc o assetjament. Respecte a les actituds davant la violència i el domini, es pot veure que els nins i els joves justifiquen més la violència, un 21,6 % ha contestat «està bé pegar per protegir les amistats», davant un 7,7 % de nines; o «si no tornes els cops que reps, semblaràs un covard» o «si algú més fort que tu t'amenaça i ho contes, et convertiràs en un espieta (*chivato*)» en un 17,3 %, davant un 7,3 % de nines.

GRÀFIC 1: Índex d'assetjament entre iguals i diferència de l'índex desagregat per gènere, ISEC i condició d'immigració, significativitat del 95% pera les comunitats i les ciutats autònomes



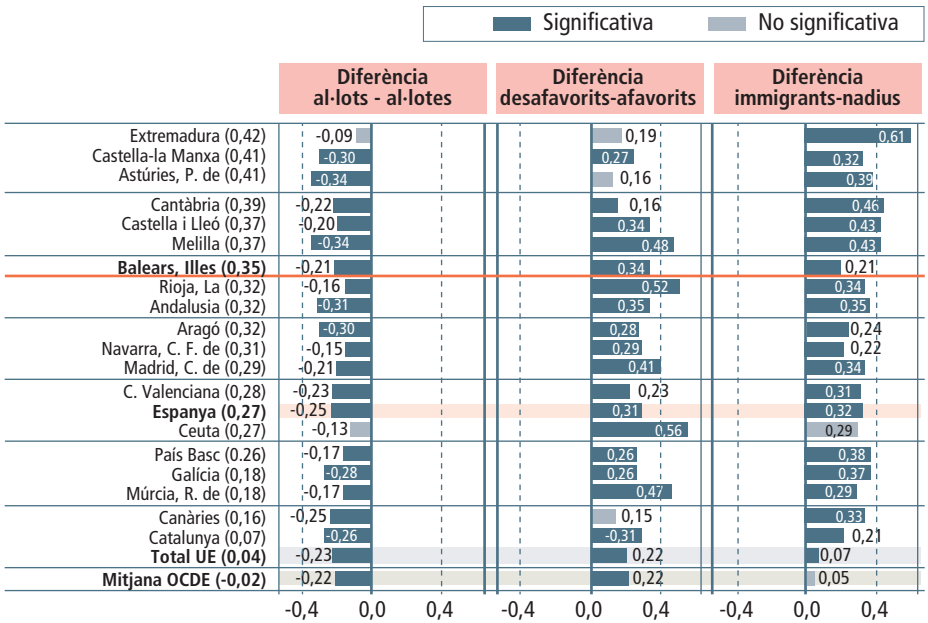
Font: Informe PISA 2022.

Els resultats obtinguts en aquest estudi posen de manifest que la desconnexió moral produïda per la justificació de la violència i el rebuig a les víctimes incrementen el risc d'exercir assetjament escolar i ciberassetjament. És necessari ensenyar a rebutjar qualsevol forma de violència, afavorir l'empatia amb qui la pateix, perquè tot l'alumnat apliqui les dues mesures més importants per posar fi a la violència, com són que tota la classe doni suport a la víctima sense deixar-la tota sola i educar en la igualtat i el respecte mutu, amb la finalitat que ningú assetgi qui és diferent.

Sentiment de pertinença al centre

Segons PISA 2022, els sistemes educatius tenen com a objectiu principal promoure el benestar dels infants i els joves al seu entorn escolar. Com indica la LOMLOE, els sistemes educatius han de promoure el desenvolupament integral dels estudiants en les dimensions física, psicològica i social. Sentir-se part de la comunitat escolar és fonamental per al benestar dels estudiants; si se senten valorats, inclosos i connectats amb l'entorn escolar, és més probable que es comprometin amb l'aprenentatge i participin activament a la vida escolar; la satisfacció més gran dels estudiants condueix a nivells més alts de motivació i, per tant, a millors resultats acadèmics i socials.

GRÀFIC 2: Índex de sentit de pertinença al centre i diferència de l'índex desagregat per gènere, ISEC i condició d'immigració, significativitat del 95% per a les comunitats i les ciutats autònomes



Font: Informe PISA 2022.

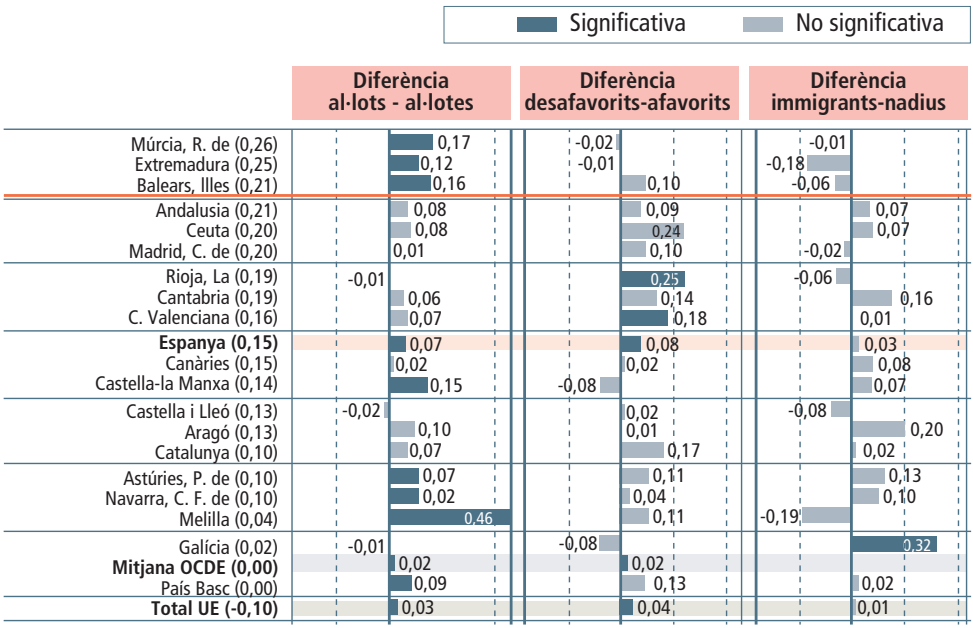
Segons PISA 2022, a Espanya el sentit de pertinença al centre és molt alt en relació amb altres països. L'Estat espanyol presenta un valor de l'índex de 0,27 punts, només per sota d'Àustria (0,44) i Suïssa (0,36), que presenten els valors més alts, i es troba significativament per sobre del total de la UE (0,04) i la mitjana de l'OCDE (-0,02). A la Gràfic 2 s'observa que a totes les comunitats i ciutats autònomes el valor de l'índex de pertinença al centre està per sobre del total de la UE (0,04) i la mitjana de l'OCDE (-0,02). Les comunitats autònomes que presenten l'índex més alt de pertinença al centre són Extremadura (0,42), Castella-la Manxa (0,41)

i el Principat d'Astúries (0,41); la que menys, Catalunya (0,07). Les Illes Balears es troben en un lloc destacat, en la setena posició.

Relació de l'alumnat amb el professorat

La qualitat de la relació entre l'alumnat i el professorat també pot influir en el benestar i el rendiment acadèmic. Un ambient de suport, en què els estudiants se senten segurs, escoltats, respectats, compresos i desafiats intel·lectualment pel seu professorat, pot promoure un compromís més gran amb l'aprenentatge i un millor exercici acadèmic.

GRÀFIC 3: Índex de relació amb el professorat i diferència de l'índex desagregat per gènere, ISEC i condició d'immigració, significativitat del 95% pera les comunitats i les ciutats autònomes



Font: Informe PISA 2022.

L'Informe PISA analitza l'índex que mesura la qualitat de les relacions entre alumnat i professorat. Per mitjana dels països de l'OCDE, la mitjana d'aquest índex és zero (0,00) amb una desviació típica d'un punt. Espanya té un valor de 0,15 i se situa en la posició onzena de la llista de 40 països que formen part de l'Informe PISA. Es troba, per tant, significativament per damunt de la mitjana de l'OCDE (0,00) i molt per damunt del total de la UE (-0,10). Al Gràfic 3, es pot observar que totes les comunitats i ciutats autònomes de l'Estat espanyol presenten valors de l'índex majors o iguals a zero. El País Basc se situa en un índex 0,00 i la regió de

Múrcia lidera la qualitat de les relacions, amb un índex de 0,26. Les Illes Balears se situen en la tercera posició amb un índex de 0,21.

Ansietat, autoeficàcia i mentalitat de creixement

Ansietat

L'ansietat pot ser un obstacle significatiu per a l'aprenentatge efectiu. Els nivells elevats d'ansietat poden dificultar la concentració, la memòria i la capacitat per resoldre problemes i afectar negativament el rendiment acadèmic. La primera vegada que PISA va analitzar l'ansietat en matemàtiques va ser l'any 2012 (OCDE, 2013); aquest fenomen s'ha tornat a estudiar a l'Informe PISA 2022. Hi ha una associació negativa entre el rendiment en matemàtiques i l'ansietat matemàtica en tots els sistemes educatius analitzats a l'informe PISA 2022, sense excepcions; per tant, l'alumnat que presenta més ansietat matemàtica tendeix a resultats pitjors en aquesta competència.

El nivell d'ansietat matemàtica a Espanya (0,37) es troba molt per damunt de la mitjana de l'OCDE (0,17) i el total de la UE (0,17). Totes les comunitats autònomes mostren valors positius de l'índex d'ansietat matemàtica, per damunt de la mitjana de l'OCDE (0,17) i el total de la UE (0,17): Catalunya (0,21), les Illes Balears (0,22) i La Rioja (0,29) són les tres comunitats amb l'índex més baix i, per tant, amb menor ansietat manifesta; en contrapartida a comunitats com Andalusia (0,47) i Canàries (0,45), en què els nivells d'ansietat són majors. Per altra banda, en el conjunt dels països seleccionats l'alumnat socioeconòmicament desafavorit, l'alumnat d'origen immigrant i les al·lotes manifesten una major ansietat cap a les matemàtiques. Concretament a Espanya (0,50) aquesta bretxa de gènere és major que en la mitjana de l'OCDE (0,46) i el total de la UE (0,49).

Autoeficàcia

L'informe PISA 2022 també analitza l'autoeficàcia matemàtica, associada al raonament matemàtic i a les habilitats necessàries per al segle XXI. Espanya (0,03) se situa un poc per damunt de la mitjana de l'OCDE (0,01) i del total de la UE (0,01); per tant, la seva autoeficàcia és positiva, és a dir que l'alumnat creu en les seves capacitats matemàtiques davant els nous reptes de la societat actual tecnificada i presenten majors índexs d'autoeficàcia matemàtica per al segle XXI.

En tots els països seleccionats els índexs d'autoeficàcia són significativament majors entre els al·lots i l'alumnat socioeconòmicament afavorit. En canvi, no es troben diferències estadísticament significatives entre l'alumnat nadiu i l'immigrant. Entre les comunitats i ciutats autònomes, Catalunya (0,28), Melilla (0,12) i les Illes Balears (0,11) presenten els valors més alts de l'índex per damunt de la mitjana de l'OCDE (0,01) i el total de la UE (0,01).

Mentalitat de creixement

Una altra variable analitzada per PISA 2022 és la mentalitat de creixement, és a dir, la creença que les habilitats i la intel·ligència es poden desenvolupar amb el temps en lloc de ser un do innat i invariable; aquesta és una de les actituds positives cap a l'aprenentatge que pot alleugerir l'ansietat relacionada amb les matemàtiques i reduir les conseqüències negatives sobre el rendiment i el benestar (OCDE, 2021). Les persones amb mentalitat de creixement tenen més probabilitats de treballar per desenvolupar les seves habilitats i estar motivades quan experimenten inconvenients; al contrari, les persones amb mentalitat fixa tendeixen a afavorir la validació de les seves habilitats, evitar desafiaments i quedar-se en la seva zona de confort. Una característica de l'alumnat amb mentalitat de creixement és la reducció de l'ansietat per l'aprenentatge, la qual cosa està vinculada a la seva posició positiva del fracàs i dels obstacles (Dweck i Yeager, 2019). Països com Suècia (0,42), Nova Zelanda (0,29) o Dinamarca (0,27) presenten un índex de mentalitat de creixement per damunt dels 0,25 punts. Espanya (-0,09) presenta un índex negatiu, similar al total de la UE (-0,08) però significativament per davall de la mitjana de l'OCDE (0,02).

En la mitjana de l'OCDE, en el total de la UE i en la majoria de països seleccionat, els al·lots tenen un creixement significativament major que les al·lotes. En relació amb l'alumnat socioeconòmicament afavorit, en general aquests tenen una major mentalitat de creixement, excepte Turquia (-0,08) i quatre països més, tot i que les diferències no sempre són estadísticament significatives. Atenent a la condició d'immigració de l'alumnat, excepte Eslovènia (0,22), la diferència no és significativa o és a favor de l'alumnat immigrant. En la mitjana de l'OCDE, el total de la UE i a Espanya els valors són semblants -0,09, -0,11 i -0,11, respectivament.

La comunitat autònoma de les Illes Balears (-0,06), juntament amb Madrid (-0,07), La Rioja (-0,07) i Catalunya (-0,01) reporten tenir una mentalitat de creixement per damunt del total de la UE (-0,08), però per davall de la mitjana de l'OCDE (0,02). A totes les comunitats trobam que els al·lots tenen més mentalitat de creixement; a les Illes Balears la diferència se situa en -0,12; al País Basc i a Aragó és on trobam la major diferència (-0,18). En relació amb el nivell socioeconòmic, la diferència sempre és a favor de l'alumnat afavorit, però no sempre la diferència és significativa; en el cas de les Illes Balears no ho és, perquè se situa en una puntuació de 0,13. A la comunitat de Madrid és on s'observa més diferència (0,24). L'Informe PISA fa evident que hi ha una relació positiva entre el rendiment en matemàtiques i l'índex de mentalitat positiva. Per cada punt d'increment en l'índex de mentalitat de creixement, a Espanya es guanyen 7 punts de rendiment acadèmic i la comunitat autònoma en què la mentalitat de creixement té més impacte en el rendiment en matemàtiques són les Illes Balears (12 punts).

Segregació

Els centres educatius poden ser llocs on conviuen estudiants de diferent procedència social o cultural, però també llocs on els estudiants es trobin sols o amb altres estudiants de característiques similars. Que el centre educatiu aculli o no estudiants de perfils variats és important, perquè els companys de classe i del centre poden tenir una influència mútua benèfica o perjudicial: poden motivar-se entre si i ajudar-se a superar les dificultats d'aprenentatge; o també poden interrompre la instrucció, requerir una atenció desproporcionada del professorat i ser font d'estrès i ansietat. A l'estudi PISA 2022 s'analitza l'índex d'aïllament, que quantifica en quina mesura un segment d'estudiants amb una característica comuna està aïllat en el centre, o bé de tots els altres subgrups o bé d'un altre grup específic d'alumnes. L'índex d'aïllament varia de zero a un, que representa el valor d'aïllament total. En el cas d'alumnat desafavorit, els països amb menys aïllament van ser Finlàndia (0,09), Noruega (0,10), Malta (0,11) i Islàndia (0,12) amb valors propers a 0,1; i els de més aïllament, Hongria (0,30), Bulgària (0,29) i la República Eslovaca (0,28) amb valors de 0,3 punts o lleugerament inferiors. En el cas d'alumnat afavorit, els països amb major nivell de segregació són estats com Colòmbia (0,36) i Xile (0,34), i països europeus com Romania (0,30) i Hongria (0,30). Espanya (0,14; 0,18) se situa per sota de les mitjanes de l'OCDE (0,18; 0,19) en tots dos casos, encara que l'índex d'aïllament per a alumnes afavorits difereix en menor mesura de la mitjana de l'OCDE, cosa que implica menor segregació escolar a Espanya per motius socioeconòmics que a la mitjana dels països de l'OCDE. Espanya (0,19), amb un 15 % d'alumnat immigrant, presenta un valor de l'índex d'aïllament similar al valor mitjà de països de l'OCDE (0,20), en una situació intermèdia entre els països analitzats.

Les Illes Balears han incorporat nombrós alumnat forà (17,6 %), del qual el 42,1 % és d'origen europeu i sol tenir rendiment educatiu elevat. L'Informe PISA 2022 detalla que la segregació escolar per origen migrant ha augmentat significativament respecte al 2018, tant arreu de l'Estat com a diverses comunitats autònomes, i és més alta a Catalunya, el País Basc i Madrid.

Resiliència acadèmica

La *resiliència* és la capacitat de recuperació, o fins i tot de creixement, davant un estat o una situació adversa. A l'Informe PISA hi ha estudiants que es consideren resilients perquè, malgrat el seu desavantatge socioeconòmic, arriben a resultats excel·lents en comparació amb els estudiants del seu propi país o regió. El percentatge d'estudiants resilients a Espanya (12 %) és dos punts percentuals per damunt del percentatge de la mitjana dels països de l'OCDE.

L'Informe PISA 2022 estudia l'impacte de diferents índexs i la condició de resiliència, i conclou que el gènere i l'autoeficàcia per a les matemàtiques del segle XXI són variables que milloren els percentatges d'alumnat resilient, mentre

que la repetició escolar, l'ansietat davant les matemàtiques i l'assetjament entre iguals són variables que repercuteixen negativament en la condició de resiliència. La resta de variables com el sentit de pertinença al centre, la relació amb el professorat i la mentalitat de creixement no mostren un impacte estadísticament significatiu.

Consideracions finals, propostes

A partir de les dades de l'Informe PISA 2022, hem analitzat com el benestar, la segregació i la resiliència en el context educatiu són factors interrelacionats que poden tenir un impacte significatiu en l'aprenentatge dels estudiants i en el seu rendiment. Per promoure l'aprenentatge efectiu, que fomenti l'èxit acadèmic i el benestar de l'alumnat i del professorat, és necessari adoptar enfocaments que reconeguin les necessitats i experiències diversificades, que hi responguin, que lluitin contra la segregació i promoguin la igualtat d'oportunitats, que fomentin la diversitat i la inclusió a l'aula, i en què tots els estudiants tinguin accés a recursos i oportunitats educatives de qualitat.

A continuació s'enumeren 13 mesures que poden contribuir a la creació d'entorns educatius segurs i protectors, en què tots els estudiants tenen l'oportunitat de prosperar i assolir el màxim potencial.

1. Fomentar la formació docent centrada en l'eficàcia, el foment de la convivència positiva i la gestió d'aules diverses.

2. Reduir la concentració d'alumnat desafavorit d'origen migrant i de minories ètniques a determinades escoles.

3. Fomentar l'educació inclusiva real i ajudar a construir simultàniament la igualtat i el respecte a la diferència amb l'adopció d'un enfocament proactiu respecte a la diversitat, amb ajuda per superar prejudicis i estereotips (en funció del gènere, la diversitat funcional, ètnica, cultural, d'orientació afectivosexual o d'aspecte físic).

4. Desenvolupar l'autoritat de referència del professorat perquè pugui afavorir l'empoderament i el sentit de pertinença al centre escolar de tot l'alumnat. Per aconseguir-ho, poden ser molt útils les innovacions que permeten proporcionar èxit i protagonisme acadèmic a tot l'alumnat (com l'aprenentatge cooperatiu en equips heterogenis), especialment als que més ho necessiten, que segons els resultats de l'estudi *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescència*, de la Fundación ColaCao, tenen pitjors relacions amb el professorat, suspenen més, repeteixen curs més i mostren més absentisme i risc d'abandonament escolar prematur. Aquests problemes són més freqüents a secundària a causa, en bona part, de la peculiaritat de l'adolescència, de manera que cal relacionar que la seva

percepció de les relacions amb els seus pares/mares i, especialment, amb el professorat, siguin menys positives que a primària. El descens significatiu de les qualificacions acadèmiques que es produeix a ESO sol incrementar aquests problemes i reduir-lo pot contribuir a millorar el sentit de pertinença al centre escolar, la motivació per a l'aprenentatge i les relacions amb el professorat, tres condicions de protecció.

5. Potenciar la participació de l'alumnat en la vida del centre. Afavorir la participació de l'alumnat en la vida del centre a través d'estructures adients és un mecanisme de prevenció poderós. Substituir la cultura de la passivitat i la insolidaritat per la de la participació positiva i solidària és un aprenentatge personal que contribueix a millorar el clima del centre i té repercussions en el rendiment acadèmic.

6. Adoptar una perspectiva proactiva en la convivència i la cultura de la pau. Treballar en aquesta direcció és molt millor i més eficient que limitar-se a reaccionar quan ja s'han produït els problemes o els conflictes, perquè suposen conseqüències greus en el benestar socioemocional de la infància i l'adolescència i incrementen, a més, el risc que la violència es reprodueixi en el mateix o en diferents contextos.

7. Tutories individualitzades. Es tracta que els alumnes que ho necessiten, els que es troben en risc de fracàs o en situació de vulnerabilitat, tinguin una figura de referència que els orienti, assessori, resolgui les seves dificultats per accedir als continguts i alerti qui correspongui sobre les circumstàncies que poden condicionar-ne el rendiment i el desenvolupament correcte.

8. Desenvolupar les competències socioemocionals en tot l'alumnat, com són afrontar l'estrès, l'ansietat, sense recórrer a la violència ni utilitzar-la contra un mateix, intervenir per aturar qualsevol senyal de maltractament, establir relacions de cooperació i amistat, resoldre conflictes, donar i demanar ajuda, així com limitar el temps que passen en línia i reduir els riscos que es poden produir a les xarxes socials. Integrar en l'educació programes de desenvolupament dels trets de personalitat i de les habilitats socioemocionals té un efecte catalitzador sobre l'augment del nivell d'èxit acadèmic, la salut, el comportament i les perspectives de vida, la qual cosa inclou el benestar general dels alumnes. El paper de les persones responsables en cada centre de coordinar el benestar socioemocional de l'alumnat i la seva protecció pot ser decisiu per millorar aquestes competències.

9. Ensenyar a rebutjar l'assetjament escolar i el ciberassetjament, tenir companys o companyes aïllats dins del grup, com a amenaces greus als drets humans, desenvolupar el compromís d'intervenir des del primer senyal, comprendre que afecta tothom. Tenir-ho en compte des de l'educació primària i adaptar-ho a les peculiaritats de cada etapa evolutiva pot ajudar a millorar l'eficàcia de la prevenció.

10. Ajudar l'alumnat amb dificultats socioemocionals, depressió, conductes autolesives, problemes amb companys/es, ideació i intents de suïcidi, etc. El professorat, en general, i l'equip d'orientació, en particular, tenen un paper fonamental escoltant amb atenció i empatia el relat i mostrant la seva disponibilitat per acompanyar i ajudar. De vegades, l'ajuda disponible al propi centre no és suficient i s'ha de contactar amb ajuda psicològica especialitzada d'altres serveis externs al centre però coordinats amb l'escola.

11. Adoptar la perspectiva de gènere, que ajudi a construir la identitat basada en la igualtat i el respecte mutu. L'entorn és «sexista i no neutre». L'escola forma part de l'entorn i el reprodueix. L'alumnat, el professorat i, en general, el mateix model educatiu —el currículum escolar— han de ser subjecte d'educació en igualtat. El currículum educatiu ha d'incloure l'educació en valors com ara la igualtat, la tolerància, el diàleg i la resolució pràctica de conflictes, tenint en compte altres espais i agents de socialització respecte als quals s'ha d'actuar més enllà de l'escola. En definitiva, la perspectiva de gènere ajuda a empoderar les nines i adolescents per enfortir les seves capacitats, el seu protagonisme i l'autonomia per impulsar canvis i transformar les relacions de subordinació.

12. Promoure la col·laboració de les escoles amb les famílies. L'escola necessita la família per assolir els objectius que té encomanats. La col·laboració de la família és imprescindible per aconseguir un ensenyament de qualitat i un clima de convivència adequat. És una realitat en els centres educatius que a mesura que es puja en l'etapa educativa decreix la presència i la col·laboració de les famílies. No hi ha una fórmula màgica, cada centre educatiu ha de cercar programes i estratègies per implicar les famílies i per afavorir la col·laboració. Actualment és un repte.

13. Desenvolupar la col·laboració de les escoles amb la resta de la societat. La connexió i la intercomunicació sostinguda entre l'escola i la comunitat és necessària per complir eficaçment i eficientment la funció educativa i social que assumeix l'escola. L'educació dels infants i dels joves és una responsabilitat i un deure que s'ha d'assumir de manera col·lectiva.

Referències

Díaz-Aguado, María José; Martínez-Arias, Rosario; Falcón, Laia i Alvariño, María. *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación ColaCao i Universidad Complutense de Madrid, 2023. <https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Estudio_Acoso_Escolar_Fundacion_ColaCao_UCM.pdf>

Díaz-Aguado, M. J. *Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar*. Observatorio estatal de la convivencia escolar. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/indicadores-para-evaluar-y-mejorar-la-convivencia-escolar_184108/>

Escudé, C. i Collell i Caralt. J. «Bullying: més enllà de la paraula». *Perspectiva escolar*, ISSN 0210-2331, núm. 404 (exemplar dedicat a assetjament escolar), pàg. 7-10, (2019).

Martínez, E.; López, M. i Sánchez, P. R. «Equidad, Bienestar Emocional y Rendimiento Académico: Un Análisis Longitudinal en una Muestra de Estudiantes de Secundaria en España». *Journal of Educational Psychology*, 2021.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. NY. Blackwell.

PISA 2022. (s. f.). Gob.es. Recuperat el 12 d'abril de 2024. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Zafra, I. *Informe PISA por comunidades autónomas: Cataluña se hunde, Castilla y León sobresale y Madrid se recupera*. Ediciones EL PAÍS, SL, 2023, desembre 5. <https://elpais.com/educacion/2023-12-05/informe-pisa-por-comunidades-autonomas-cataluna-se-hunde-castilla-y-leon-sobresale-y-madrid-se-recupera.html>

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2024

2024

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'educació de les Illes Balears 2024

VICTÒRIA ALEMANY FRANCH

Moncofa, 1969. És llicenciada en educació física, Màster en Fitnes i Salut (Universitat de Lleida) i Màster en Psicologia Positiva Aplicada (Universitat Jaume I de Castelló). Té 30 anys d'experiència en educació secundària i batxillerat. També ha desenvolupat tasques d'assessora en el centre de professorat d'Eivissa i és professora de l'assignatura Interacció i convivència a l'aula en el Màster de Formació del Professorat de la UIB (extensió universitària Eivissa). És la coordinadora de la Comissió de Salut i Medi Ambient de l'IES Isidor Macabich.

AINA AMENGUAL RIGO

Palma, 1965. Mestra i llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Funcionària de carrera del cos de mestres. Ha treballat a diferents etapes educatives, a centres públics de primària i de secundària. És membre de l'Associació de Justícia i de Pràctica Restaurativa de les Illes Balears. Membre del Grup de Recerca de Pràctiques Restauratives de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Des de 2021 és la directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar —conegut com Convivèxit— de la Conselleria d'Educació i Universitats de les Illes Balears i en qualitat de directora participa en l'Observatori de la Convivència Estatal i en el grup de treball de Ciberconvivència.

JOAN AMER FERNÀNDEZ

Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específi- ques 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). Des de 2020 és el director de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals *European Journal of Social Work, British Journal of Guidance & Counselling, Families in Society* o *Journal of Children's Services*, entre d'altres.

M. BEGOÑA ARENAS ROMERO

Professora associada a la Universitat Internacional de La Rioja (UNIR). A més, és CEO d'Innopares, una start-up amb seu a Mijas, Màlaga. També desenvolupa el rol de coordinadora de projectes a l'Innovation Training Center, ubicat al Parc Bit de Palma on desenvolupa també la funció de gestora de projectes en diferents projectes d'innovació educativa. Fora de l'àmbit professional, gaudeix de la lectura i el senderisme, i és mare de dos fills.

NOEMY BERBEL GÓMEZ

És professora titular d'universitat de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical a la Universitat de les Illes Balears. Doctora en Recerca i Innovació Educativa per aquesta universitat. Els seus interessos de recerca se centren en l'educació musical, la creativitat i la interdisciplinarietat, la inclusió social, els projectes comunitaris i les noves tecnologies. És investigadora principal del Grup de Recerca en Arts i Educació (GRAiE) i fundadora i directora del Laboratori de Música i Art (Mus&Art LAB) de la Universitat de les Illes Balears.

JOSÉ MANUEL BERMEJO DÍAZ

Eivissa, 1978. Diplomat en Educació Física a la Universitat de les Illes Balears (UIB), llicenciat en Psicopedagogia a la UIB i doctor per la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes

Balears (UIB). Professor associat de l'Àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (PDE) i col·laborador del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

MANEL BOLUDA GARRIDO

Ondara, 1979. És diplomat en Magisteri, especialitat Educació Física, per la Universitat Catòlica de València. Actualment exerceix com a responsable de l'Animació Educativa de la Xarxa d'Obres Educatives La Salle en el sector València-Palma.

JAUME CANTALLOPS RAMÓN

Palma, 1979. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC-Lleida) i doctor per la Facultat de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor contractat doctor de l'Àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (PDE) i membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

M. MAR CARBONELL VIDAL

Palma, 1970. És llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Té l'especialitat d'Orientadora Educativa amb el Curs Superior d'Orientació Educativa i Professional per l'IMC. Actualment exerceix com a delegada de Formació i Identitat d'Obres Educatives La Salle en el sector València-Palma.

XISCA CASTELL ORELL

Palma, 1992. És graduada en Llengua i Literatura Catalanes per la Universitat de les Illes Balears. Ha estudiat el Màster en Literatura Comparada: Estudis Literaris i Culturals a la Universitat de Barcelona i el Màster en Formació del Professorat a la UIB. Actualment, es dedica a la docència com a professora de secundària i professora associada de la UIB. En l'àmbit de la sociolingüística, ha treballat com a tècnica de suport a la recerca del CDSIB i s'ha interessat per la recerca en els usos lingüístics de la població jove. En aquest sentit, ha coordinat, juntament amb Elga Cremades i Maria del Mar Vanrell, l'estudi *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (AULIJOVIB), finançat per la Direcció General de Política Lingüística (Conselleria de Fons Europeus, Universitat i Cultura del Govern de les Illes Balears). És membre col·laboradora del GRESIB de la UIB (https://gresib.uib.cat/).

ANSELM DAVID CERDÀ PÉREZ

Palma, 1979. És llicenciat en Filologia Hispànica per la UIB. Ha format part com a membre i president del consell permanent de Grups d'Esplai de Mallorca i del patronat de la Fundació Esplai de les Illes (2004-2006). Ha desenvolupat tasques de dinamització i coordinació en l'àmbit sociocultural juvenil a l'entitat INTRESS, i de tercera edat en la col·laboració d'aquesta amb la Fundació la Caixa. Actualment, desenvolupa la seva tasca docent al Col·legi Santa Magdalena Sofia de Palma (Mallorca).

PACO CHIVA BENAJES

L'Alcora, 1965. És llicenciat en Psicologia per la Universitat de València. Batxillerat en Teologia Catequètica. Mestre d'Educació Primària. Junt a altres va iniciar el projecte Nou Horitzó amb dos pisos d'emancipació al Pont d'Inca i Palma. Actualment és encarregat de la selecció, formació i seguiment de professors i educadors nous a la xarxa de centres La Salle. Voluntari als pisos d'emancipació de Paterna (València).

BERNAT CLAR SUREDA

Palma, 1971. És diplomat en Professorat d'EGB en l'especialitat de Ciències i duu una vida dedicada al món de la docència i l'esport. És autor de llibres de text de Llengua Catalana de l'editorial Anaya. Té gairebé 30 anys d'experiència, dels quals 24 són a l'equip directiu del Col·legi Santa Magdalena Sofia. Des de l'any 2003 desenvolupa la funció de director pedagògic d'educació infantil i primària en aquest centre.

PEPITA COSTA TUR

És presidenta del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) des de 2021. Abans, des de 2013, hi va ser consellera en representació del sector de famílies. Tècnica en Empreses i Activitats Turístiques (grau de Turisme) per la UIB. Professionalment, fa vint-i-vuit anys que està al capdavant d'una assessoria legal, fiscal i comptable de la seva propietat. Abans havia treballat al departament comercial de Banca March a Eivissa. Des de 2013 fins a 2023 ha estat la presidenta de la Federació de Famílies d'Alumnes d'Eivissa (FAPA-Eivissa) i en representació d'aquesta des d'aleshores ha estat membre del CEIB, del CEIE (Consell Escolar Insular d'Eivissa) i del Consell Municipal de Sant Josep. Com a representant de la COAPA de les Illes Balears, confederació que agrupa les diferents federacions de les Illes, ha estat membre de la Junta Directiva de la Confederació Espanyola d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes (CEAPA), la confederació nacional d'associacions de famílies d'alumnes.

ISABEL CRESPÍ RIUTORT

Palma, 1992. És graduada en Estudis de Català i Espanyol i doctora en Ciència Cognitiva i Llenguatge per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment, és professora ajudant doctora del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de les Illes Balears. Les seves línies de recerca principals són la lingüística teòrica, l'ensenyament i aprenentatge de la llengua catalana com a llengua inicial i com a llengua addicional, i l'elaboració de material didàctic per a l'ensenyament de la gramàtica. En aquest sentit, ha participat en la creació d'unitats de llibres de text per a l'ensenyament de la llengua catalana per a editorials com Cruïlla i Edebé. Recentment, també s'ha interessat pels usos lingüístics dels joves de les Illes Balears i ha participat com a autora de dos capítols en l'estudi *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (AULIJOVIB). És membre del GRESIB de la UIB (https://gresib.uib.cat/).

PIEDAD CUADRADO BELMONTE

Diplomada en Treball Social. Actualment, és coordinadora i directora tècnica del Projecte Socioeducatiu Naüm.

JOANA MARIA CUNILL LLADÓ

Palma, 1961. És diplomada Professora d'EGB, llicenciada en Ciències de l'Educació, Pedagogia Terapèutica, per la Universitat de les Illes Balears, mestra especialista en Educació Especial. Actualment exerceix com a directora de la Xarxa d'Obres Educatives La Salle en el sector València-Palma.

ANTÒNIA DARDER MESQUIDA

Llicenciada en Pedagogia i doctora en Tecnologia Educativa. És professora i subdirectora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Iles Balears (UIB) i investigadora del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la mateixa universitat. Codirectora del Màster Interuniversitari en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Ha participat en diferents projectes de recerca finançats a nivell europeu, estatal i autonòmic i és coautora de diverses publicacions en relació amb la tecnologia aplicada a l'educació.

BARBARA DE BENITO CROSETTI

Llicenciada en Filosofia i Lletres, i doctora en Ciències de l'Educació. Professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Investigadora del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Ha participat en projectes diferents d'investigació, alguns dels quals són d'I+D i d'innovació docent relacionats amb el disseny de materials; disseny, implementació i avaluació d'entorns virtuals de formació; itineraris flexibles d'aprenentatge; codisseny educatiu o aprenentatge-servei.

JÚLIA FIOL FERRANDO

És llicenciada en Psicologia. Actualment treballa de coordinadora de programes d'infància i joventut del Projecte Socioeducatiu Naüm.

FÁTIMA GARCÍA CARBALLO

Madrid, 1969. És llicenciada en Filologia Anglesa per la Universitat Complutense de Madrid. Actualment, treballa a l'Institut Nou Llevant de Palma. Entre els seus interessos principals hi ha les noves tecnologies i els projectes internacionals. Col·labora en projectes europeus a través de la plataforma eTwinning per fomentar la inclusió i les noves tecnologies.

ALEXANDRE GARCIA-MAS

Palma, 1957. Professor de Psicologia Bàsica de la UIB. Doctor en Psicologia. Editor de la *Revista de Psicologia de l'Esport*. Secretari general de la Societat Internacional de Psicologia de l'Esport. Codirector del Màster en Psicologia de l'Activitat Física i l'Esport,
Universitat Central (Santiago de Xile) i UIB. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

RUT GARÍ RUIZ

Palma, 1976. És llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudant d'escola universitària i membre del grup d'investigació Tecnologies de la Informació i Programari Lliure de la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és funcionària de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari i assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

MIQUEL ÀNGEL GUERRERO COMPANY

Palma, 1967. Llicenciat en Ciències Biològiques per la UIB. Ha format part de juntes directives d'associacions de pares i mares d'alumnes durant 15 anys, a totes les etapes educatives de les seves filles. Ha estat membre de la junta directiva de FAPA Mallorca durant cinc anys, durant els quals ha ocupat el càrrec de secretari, ha coordinat les àrees de comunicació, formació i projectes, i és coautor del programa de prevenció familiar FERYA, Famílies actives en xarxa. És formador de juntes directives d'associacions de famílies d'alumnes, i ocupa el càrrec de director de la federació, des de 2017.

GEMMA LLOPIS DOMINGO

Cullera, València, 1972. És llicenciada en Psicopedagogia amb les especialitats d'Organització i direcció de centres i Orientació acadèmica i laboral; diplomada en Mestra d'educació infantil i primària en les especialitats de Geografia i Història i Educació Especial a la Universitat de València. Seleccionada pel Departament d'Educació Comparada de la Universitat de València per a participar en el Programa de comparació entre els sistemes educatius europeus i l'estudi del sistema educatiu suec a la Universitat d'Örebro, l'any

1993-1994. Contractada docent associada de la UIB a la seu d'Eivissa en el grau d'Educació Especial del 2004 al 2008. Sòcia activa en l'Associació Espanyola d'Educació Emocional, ASEDEM. Instructora de Mindfulness per la Universitat de Barcelona. Directora de l'Equip d'Alteracions del Comportament de les Illes Balears (EAC).

ANA CRISTINA LLULL CARMONA

Palma, 1983. És llicenciada en Psicologia (UIB) i Psicopedagogia (UNED). Màster en Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil (UV). En l'actualitat, professora amb l'especialitat d'Intervenció Sociocomunitària en el Departament d'Educació Infantil a l'IES Antoni Maura. Membre de l'equip del projecte intermodular de 1r curs de CFGS d'Educació Infantil de l'IES Antoni Maura.

ROSA MARÍA MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Doctora internacional en Economia Aplicada pel Programa Interuniversitari de Doctorat en Ciències Econòmiques, Empresarials i Jurídiques de les universitats d'Almeria, Jaén i Politècnica de Cartagena. És investigadora en l'àmbit de l'economia blava i docent al departament d'Economia i Empresa de la Universitat d'Almeria des de l'any 2018. A més, participa en projectes d'innovació docent en l'àrea d'economia aplicada de l'esmentada universitat.

ELIAS MASTORAS

Grècia, 1974. Actual president de l'IBSA Blind Football 2021-2025. Educador d'adults i formador de joves a les agències nacionals E+Youth de Grècia i Xipre. Entrenador d'escacs de la FIDE i mestre de la FIDE com a jugador d'escacs. Coordinador d'àrbitres de Rio 2016 i coordinador mundial d'àrbitres 2013-2017. Galardonat amb el premi BE INCLUSIVE, al millor projecte d'inclusió social.

CARLOS MENGUIANO RODRÍGUEZ

Llicenciat en Filosofia per la Universitat Complutense de Madrid i doctor en Educació amb la tesi «Els models de renovació pedagògica a l'escola republicana: una aproximació des dels discursos del magisteri», defensada l'any 2021 a la Universitat d'Alcalá amb menció internacional i premi extraordinari, la qual va obtenir el Premi Ángeles Galino atorgat per la Societat Espanyola d'Història de l'Educació el 2023. Actualment és investigador Juan de la Cierva en el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i forma part del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE/IRIE). Les seves línies de recerca principals són la història del magisteri i la renovació pedagògica en el segle xx [ORCID].

JUAN JOSE 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). Premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB i en el Govern de les Illes Balears: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2006-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013), director del departament de Psicologia (2013-2015) i director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears (2015-2019).

ANTONI MORANTE MILLA

Palma, 1961. Llicenciat en Ciències Químiques per la UIB, diplomat en Estudis Avançats sobre la Societat de la Informació i el Coneixement i màster en Societat de la Informació i el Coneixement per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Funcionari de carrera jubilat del cos de professors d'ensenyança secundària de l'especialitat de matemàtiques i consultor dels estudis d'Informàtica i Multimèdia de la UOC, ha ocupat diversos càrrecs directius a instituts d'educació secundària i ha estat president de l'Associació de Directors d'Ensenyança Secundària de Mallorca (ADESMA) i de la Federació d'Associacions de Directors d'Educació Secundària de les Illes Balears (FADESIB). Des de juliol de 2015 fins a juliol de 2023 va ser director general de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.

JUAN MORENO GARCÍA

Diplomat en Magisteri, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Tecnologia Educativa. Professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Investigador del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Editor adjunt de la *Revista Edutec*. Ha participat en diferents projectes de recerca finançats a nivell estatal i autonòmic, així com en esdeveniments nacionals i internacionals relacionats amb la tecnologia educativa.

ANDREIA MORGADO

Emprenedora neurodivergent, fundadora i directora executiva d'IMPACTsci, una organització innovadora especialitzada en el desenvolupament de metodologies i eines educatives inclusives i orientades al desenvolupament de competències. A més, col·labora amb l'Associació Portuguesa de Veus Autistes en la coordinació i gestió de projectes, promovent activament l'acceptació i valorització de la neurodiversitat.

JACOBA MUNAR GARAU

Graduada en Pedagogia, doctoranda en Tecnologia Educativa (contracte predoctoral FPU-CAIB). Col·laboradora al Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Membre de l'equip editorial de la *Revista Edutec*. Ha impartit docència en assignatures de tecnologia educativa a diferents programes de grau. Ha participat en congressos i projectes de recerca finançats a nivell europeu, estatal i autonòmic relacionats amb la tecnologia educativa.

CATERINA MARTA MUNAR RIERA

Palma, 1983. És diplomada en Educació Social (UIB) i llicenciada en Pedagogia (UB). Màster en Mediació i Gestió Alternativa dels Conflictes (URL). Actualment, professora del Departament d'Educació Infantil a l'IES Antoni Maura, amb l'especialitat de Serveis a la Comunitat. Membre de l'equip del projecte intermodular de 1r curs de CFGS d'Educació Infantil de l'IES Antoni Maura.

FRANCISCA MUÑOZ SOLOMANDO

Diplomada en Professorat d'EGB i llicenciada en Psicopedagogia, postgrau en Educació de Persones Adultes (UNED, 1998), professora associada a la UIB de 2010 a 2012. Ha ocupat els càrrecs següents: directora del CEPA Calvià des de 1995 fins a l'actualitat, presidenta de l'ADAIB (Associació de Directius d'Adults de les Illes Balears) de 2016 a 2023, coordinadora del Programa Local d'Educació d'Adults a Andratx de 1992 a 1995, secretària del CEPA Camp Rodó de 1989 a 1991, cap d'estudis del CEIP Verge de Lluc de 1988 a 1989 i secretària del CEIP Verge de Lluc de 1987 a 1988.

ANDRÉS NADAL CRISTOBAL

Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. A més, és especialista universitari en Resolució de Conflictes Infantils i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les funcions com a director a un institut amb les tasques docents de professor associat a 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 de recerca educativa. Les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundària i universitària.

FRANCISCA NEGRE BENNASAR

Doctora en Ciències de l'Educació. Professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Investigadora del grup de recerca GTE (Grup de Tecnologia Educativa) de la UIB. Les seves línies de recerca se centren en les tecnologies digitals (TD) aplicades a l'educació, especialment en el camp de les persones en situació de vulnerabilitat, i en el disseny i el desenvolupament de programes, recursos i entorns virtuals de formació. Ha impartit docència en diferents programes de grau i postgrau i ha participat en un gran nombre de congressos nacionals i internacionals presentant resultats de recerca sobre l'ús de les TD a l'educació.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (http://gifes.uib.eu), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions intergeneracionals, 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 l'evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social entre els anys 2009 i 2016.

MARTINA PERELLÓ CONTESTÍ

Inca, 1971. És llicenciada en Ciències de l'Educació (UIB). En l'actualitat, professora amb l'especialitat d'Intervenció Sociocomunitària en el Departament d'Educació Infantil a l'IES Antoni Maura. Professora associada a la UIB en el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Membre de l'equip del projecte intermodular de 1r curs de CFGS d'Educació Infantil de l'IES Antoni Maura.

ADOLFINA PÉREZ GARCIAS

Llicenciada en Filosofia i Lletres, i doctora en Ciències de l'Educació. Profesora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Investigadora del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Coordinadora del Màster Interuniversitari en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Codirectora de la *Revista Edutec*. Ha participat en projectes de recerca competitius i compta amb nombroses publicacions relacionades amb l'aprofitament de les tecnologies digitals per afavorir processos d'ensenyament i aprenentatge en diferents contexts educatius.

AQUILINA MARÍA PÉREZ SIERRA

Porto Cristo, 1983. Diplomada en Treball Social, llicenciada en Física i doctora en Física per la Universitat de les Illes Balears. Docent al cos de secundària des del 2017 i, actualment, assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

EVA PLANELLAS LLITERAS

Diplomada en Educació Social (2005). Ha cursat el Màster en Programació Neurolingüística i Intel·ligència Emocional i l'Especialització Universitària en Gestió d'ONG. Actualment, és directora tècnica del Projecte Socioeducatiu Naüm.

FRANCISCO JAVIER PONSETI VERDAGUER

Palma, 1963. Professor titular d'universitat de l'Àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (PDE) de la UIB. Doctor en Ciències de l'Educació. Llicenciat en Psicologia. Postgrau en Educació Física. Membre del Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE). Àrea: Psicologia i Ciències de l'Educació.

JUAN VICENTE RIERA CLAPÉS

Palma, 1969. Llicenciat en Ciències Matemàtiques per la universitat de Salamanca i doctor en Ciències Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'universitat del Departament de Matemàtiques i Informàtica i professor de secundària (en excedència). En la seva activitat investigadora, es dedica al camp de la lògica borrosa, especialment a les funcions d'agregació, els connectius lògics, els nombres borrosos discrets i els processos de presa de decisió. És membre del grup d'investigació Soft Computing, Processament d'Imatges i Agregació (SCOPIA) (https://scopia.uib.cat/). És coordinador del projecte ESTALMAT Illes Balears, programa formatiu orientat a desenvolupar les capacitats i habilitats en matemàtiques dels nins i nines amb talent especial en aquest camp. Participa activament en cursos de formació del professorat tant com a coordinador, ponent o assistent.

DANIEL RUIZ AGUILERA

Palma, 1979. Llicenciat en Matemàtiques i doctor per la UIB. Professor titular del Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica i professor de secundària (en excedència). En la seva activitat investigadora, es dedica al camp de la lògica borrosa, especialment a les funcions d'agregació, els connectius lògics. És membre del grup d'investigació Soft Computing, Processament d'Imatges i Agregació (SCOPIA) (https://scopia.uib.cat/). És coordinador del projecte ESTALMAT Illes Balears, programa formatiu orientat a desenvolupar les capacitats i habilitats en matemàtiques dels nins i nines amb talent especial en aquest camp. Participa activament en cursos de formació del professorat tant com a coordinador, ponent o assistent. Des de gener de 2024 és codirector del Màster en Formació del Professorat de la UIB i és president de la Societat Balear de Matemàtiques, SBM-XEIX, des de l'any 2014.

ANTONI JOSEP SALVÀ ANDREU

Mestre de música (1996, UIB) i pedagog musical (2013, CONSUPIB). Ha exercit d'especialista de música a Madre Alberta (2023-) i Sant Josep Obrer (1996-2022). Ha estat director del centre (1996-2019), la qual cosa li ha permès potenciar a tots els nivells l'àmbit musical (14 corals amb més de 400 cantaires i un centre integrat de música). Director de l'Escolania dels Vermells de la Seu (2000-2020); dirigí el Cor Juvenil SJO (2005-2015 i 2019-2020) amb el qual va obtenir diferents premis a nivell autonòmic i nacional, participant a festivals nacionals

i internacionals. Fou mestre de capella de la Seu (2013-2015). Creà el Projecte Músic-Social «Sons de Barri» a Son Gotleu (2013-2020). Actualment dirigeix el cor de dones Meraki i el cor de Mestres Cantaires. És professor associat dins l'àrea de música (UIB, 2019-; CESAG, 2022-).

ANTONI SALVÀ SALVÀ

Llicenciat (1989) i doctor en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears (2006). Professor d'educació secundària de l'especialitat de física i química (1993) de l'IES Binissalem i professor associat de la UIB del Departament de Química. Professor de disseny i desenvolupament curricular, d'investigació i recerca educativa i tutor acadèmic de l'especialitat de física i química del Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària de la UIB. Ha participat com a formador de professorat en la integració de les TIC a la pràctica docent, avaluació competencial, innovació educativa i desplegament de l'ordenació curricular de la LOMLOE. Ha estat assessor tècnic docent del Servei de Formació Permanent del Professorat (2001-2004) i del Servei d'Ordenació Educativa (2021-2023) de la Conselleria d'Educació i Universitat.

DAVID SÁNCHEZ AGUAYO

Barcelona, 1984. És diplomat en Magisteri amb l'especialitat d'Educació Física (UAB), llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (URL) i postgraduat en Entrenament personal basat en PNL i gestió emocional (La Salle). Ha treballat com a tècnic assessor a la Direcció General d'Innovació, Digitalització i Currículum (Generalitat de Catalunya). La seva experiència docent a centres públics, fundacions i ONG ha abastat l'educació infantil, primària i secundària on actualment és docent d'FP (Activitat Física i Esports) a l'IES Cap de Llevant de Maó. Ha dut a terme tasques de formació, consultoria educativa i ha estat membre de comitès científics desenvolupant la seva feina a Espanya i també expatriat a altres països i comunitats de nacions com: Brasil, Libèria, CARICOM, Angola, Ruanda, Senegal, Etiòpia, Equador, Nigèria i Índia. Compta amb experiència en coordinació de grups docents, projectes de recerca-acció i diferents xarxes de treball com Consorci Europeu per a la Transformació Educativa (Departament d'Educació de Catalunya), coordinació del grup de formadors ICE-UAB i X Congrés d'Activitat Física Cooperativa (UAB).

MYRIAM SÁNCHEZ PONCE

Sóller, 1980. Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Funcionària de carrera del cos de professorat d'ensenyament secundari. Orientadora educativa des de 2007. Oposicions de l'especialitat de Pedagogia i Psicologia (2010). Imparteix docència en matèries del Màster de Formació del Professorat (MFP) de la UIB a Menorca des de 2019. Actualment treballa per l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (Convivèxit). Postgrau en Atenció a la Diversitat per la UIB. Especialista Universitària en Coeducació per la UIB. Formació en diversos àmbits educatius, convivència, coeducació, competències bàsiques, escola inclusiva i tecnologies de la informació i la comunicació, entre d'altres.

ELISA SÁNCHEZ ROMERO

Múrcia, 1979. Professora contractada doctora amb un sexenni de recerca. Llicenciada en Pedagogia, diplomada en Educació Social i màster en Formació del Professorat i Postgrau Tècnic d'Ocupació. Professora dels graus d'Educació Infantil, Primària i Psicologia, i professora del Màster en Formació del Professorat a la Universitat Catòlica de Múrcia. Membre del grup de recerca Implicacions Psicosocials a Àmbits Sanitaris (IPSAS; UCAM), i del grup Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (GICAFE; UIB). Les seves línies de recerca són: valors, família, esport, tecnologies i variables psicoeducatives en alumnat.

MIGUEL ÁNGEL SANZ CHAVARRÍA

Teruel, 1972. És diplomat en Magisteri, especialitat Llengua Estrangera, per l'Escola de Magisteri Edetenia i llicenciat en Psicopedagogia per la Universitat de València. Actualment exerceix com a delegat de Missió Pastoral i responsable d'Acció Social a la Xarxa d'Obres Educatives La Salle en el sector València-Palma. Forma part del Patronat de la Fundació La Salle Acull. És voluntari en diversos projectes.

MIGUEL ÁNGEL TIRADO RAMOS

Barcelona, 1975. És doctor en Ciències de l'Educació, llicenciat en Educació Física i màster en Informàtica Educativa. Actualment, és inspector d'educació i professor en el màster de Formació del Professorat (UIB) i en formacions sobre programació, avaluació, innovació i funció directiva dirigides a docents. Ha estat professor a ESO, batxillerat, formació professional i ensenyaments de règim especial. Ha exercit càrrecs directius durant onze anys a l'IES Santa Margalida (Mallorca). És autor del llibre *Escuelas que enseñan: El conocimiento sí importa* (2021) i ha publicat diversos articles, entre els quals destaquen: *Dime cómo lees y te diré cómo aprendes: ¿Qué nos aporta la investigación a la enseñanza de la lectura?* (2024) i *Decodificando el Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿Qué evidencia empírica lo respalda?* (2023).

ANA MARÍA TORRES MARTÍN

Diplomada en Magisteri, Educació Especial, per la Universitat de Burgos. Des de 2003 treballa com a mestra de suport a l'Equip d'Atenció Primerenca (EAP) d'Eivissa i Formentera i els quatre darrers anys forma part de la direcció de l'equip. Prèviament, va treballar tres anys al Centre d'Estudis i Prevenció de Conductes Addictives (CEPCA) de l'illa d'Eivissa. Va formar part de la Comissió Tècnica per a l'Elaboració del Document Marc d'Educació 0-3, com a representant del Consell Insular d'Eivissa. Ha format part de diferents associacions de famílies d'ençà que els seus fills varen començar l'escolarització. Fa tres anys que forma part de la Federació de Famílies d'Alumnes d'Eivissa (FAPA-Eivissa), entitat que presideix des de 2023. A més, forma part del Consell Escolar Insular d'Eivissa, de la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de les Illes Balears (COAPA) i del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) en representació d'aquesta entitat.

GEMMA TUR FERRER

Mestra (UIB, 1998), llicenciada en Ciències de l'Educació (UNED, 2006), Màster en E-learning i Gestió del Coneixement (UIB, 2011) i doctora en Tecnologia Educativa per la Universitat de les Illes Balears (2013). És professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació i investigadora del Grup de Tecnologia Educativa (GTE). És coordinadora a la Seu Universitària d'Eivissa i Formentera de la Facultat d'Educació i de la Universitat Oberta per a Majors (UOM).

SANTOS URBINA RAMÍREZ

Llicenciat en Psicologia i Pedagogia, i doctor en Ciències de l'Educació. Professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Investigador del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Director del campus virtual d'aquesta universitat des del 2007 fins al 2017. Ha participat en projectes de recerca finançats a nivell europeu, estatal i autonòmic, així com en nombrosos esdeveniments internacionals relacionats amb la tecnologia educativa. També és autor i coautor d'un bon nombre de treballs relacionats amb aquest àmbit d'estudi.

NÚRIA VALLÈS PERIS

Sociòloga, doctora especialitzada en Estudis de la Ciència i la Tecnologia. Actualment és investigadora a l'Institut d'Investigació en Intel·ligència Artificial del CSIC. Investigadora postdoctoral Margarita Salas de la UAB a l'*Intelligent Data Science and Artificial Intelligent Research Center* (IDEAI) de la Universitat Politècnica de Catalunya. També és membre del grup de recerca *Barcelona Science and Technology Studies Group* (STS-b) de la UAB i professora del Màster de Filosofia per als Reptes Contemporanis de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

FRANCESC VICENS VIDAL

És llicenciat en Història de l'Art, en Història i Ciències de la Música i doctor en Musicologia per la UAB. Des de l'any 2019 és membre de l'àrea de didàctica de l'expressió musical de la UIB. Les seves línies de recerca es basen en l'estudi de fenòmens musicals en contextos socials i culturals diversos com ara el turisme, la cultura de masses, l'educació i el patrimoni immaterial. Ha participat com a expert en la incorporació del Cant de la Sibil·la a la Llista de Béns Immaterials de la Humanitat. És membre del Grup d'Estudis Etnopoètics de l'IEC, del Grup de Recerca en Art i Educació de la UIB i del grup Arxiu Folklòric de la URV.

MARIA VIDAL BAÑULS

València, 1977. És llicenciada en Dret per la Universitat de València. Ha cursat el Màster Financer i Tributari (Universitat de València) i el Màster en Prevenció de Riscos Laborals (Universitat Oberta de Catalunya). Té 16 anys d'experiència docent en educació secundària, batxillerat i formació professional de l'especialitat Formació i Orientació Laboral i altres. Actualment, desenvolupa el càrrec de directora de l'IES Isidor Macabich d'Eivissa i ha estat durant sis cursos professora de l'assignatura Relacions individuals de treball en els estudis de Graduat en Dret de la UIB (extensió universitària Eivissa). Té formació relacionada amb la intel·ligència emocional en l'àmbit educatiu i d'habilitats personals per a la relació entre iguals.

SOFÍA VILLATORO MORAL

Llicenciada en Pedagogia, Màster Universitari en Tecnologia Educativa: E-Learning i Gestió del Coneixement i doctorada en Tecnologia Educativa. Professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Investigadora col·laboradora del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Ha participat en diferents projectes i ha col·laborat amb diferents entitats públiques i privades relacionades amb la tecnologia.

MARGA 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 gestió de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (http://gifes.uib.eu).

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2024

Colonya
Fundació Guillem Cifre

UIB Universitat de les Illes Balears

GOIB CONSELLERIA EDUCACIÓ I UNIVERSITATS