

# L'ARC 3

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT  
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 3 / MARÇ 1997



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació



# DARRERES INCORPORACIONS AL CATÀLEG DE PUBLICACIONS DE LA UIB

**Revista de Psicologia del Deporte.** Palma: UIB (Dept. de Psicologia); FEAPAFD, 1996. 154 pàg.; 24 cm. ISSN: 1132-239-X. *Preu núm. 1-5: 2.000 ptes. Preu núm. 6: 2.750 ptes.*

**Los poemas necesarios (Estudios y notas sobre la poesía del medio siglo).** ROVIRA, Pere. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 133 pàg.; 24 cm. Col·lecció Assaigs, 3. ISBN: 84-7632-257-7. *Preu: 1.600 ptes.*

**Investigació i dissenys en teoria del currículum.** ROSSELLÓ RAMON, M. Rosa. 1a. edició. Palma: UIB; Conselleria d'Economia i Hisenda del Govern Balear, 1996. 130 pàg.; 22 cm. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 3. ISBN: 84-7632-278-X. *Preu: 1.600 ptes.*

**VISPRO.Grafies.** BORNAS, X.; SERVERA, M.; LLABRÉS, J. 1a. edició. Palma: UIB; La Caixa; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1996. 72 pàg.; 22 cm. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 4. ISBN: 84-7632-275-5. *Preu: 2.000 ptes.*

**Las prohibiciones voluntarias de disponer.** DOMENGE AMER, Bartolomé. 1a. edició. Madrid: UIB; Editorial Civitas, 1996. 351 pàg.; 20 cm. ISBN: 84-470-0690-5. *Preu: 3.200 ptes.*

**Legislació d'ordenació del territori i urbanisme de les Illes Balears.** BLASCO, Avel·lí. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 434 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-276-3. *Preu: 3.900 ptes.*

**Medi. Base de dades de recursos per a l'educació ambiental i la interpretació del patrimoni a les illes Balears.** SUREDA, Jaume; CAÑELLAS, Francesca; URBINA, Santos. Palma: UIB; FSE; Govern Balear, 1996. Col·lecció Pedagogia Ambiental, 9. 94 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-920680-27. *Preu: 2.500 ptes.*

**El Parlament de les Illes Balears.** GARCÍA PÉREZ, Rafael D. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Assaigs Jurídics, 3. 111 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-286-0. *Preu: 2.000 ptes.*

**Entre la vida i els llibres.** ESTELRICH, Joan. 1a. edició. Barcelona: UIB; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Marian Aguiló, 20. 344 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-747-6. *Preu: 1.950 ptes.*

**Assaigs literaris.** QUADRADO, Josep M. 1a. edició. Barcelona: UIB; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Marian Aguiló, 21. 253 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-780-8.

**Lectures de Maria-Antònia Salvà.** 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 3. 228 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-708-5. *Preu: 1.950 ptes.*

**Onomàstica i literatura.** MIRALLES I MONSERRAT, Joan. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 4. 272 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-713-1. *Preu: 2.080 ptes.*

**Ferrando Valentí i la seva família.** BARCELÓ CRESPI, Maria; ENSENYAT PUJOL, Gabriel. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 5. 103 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-750-6. *Preu: 1.200 ptes.*

**La Guerra Civil a Consell. Les penes de mort.** SANTANA, Manel. 1a. edició. Palma: UIB; Edicions Documenta Balear, 1996. Col·lecció La Guerra Civil a Mallorca. Poble a poble, 1. 94 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-89067-08-2. *Preu: 1.500 ptes.*

**La Guerra Civil a Sant Joan. Cacics i repressors.** COMPANYY, Arnau. 1a. edició. Palma: UIB; Edicions Documenta Balear, 1996. Col·lecció La Guerra Civil a Mallorca. Poble a poble, 2. 160 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-89067-14-7. *Preu: 1.500 ptes.*

**Les flors de la claror.** HUGUET, Damià. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 46. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemes.** SÒRIA, Enric. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 47. 28 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Cuaderno de Valldemossa.** GARCÍA MARTÍN, José Luis. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 48. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Las nubes eran blancas.** SABIOTE, Diego. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 50. 37 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas de la bahía.** MESA TORÉ, José Antonio. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 51. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Club náutico.** ROSALES, José Carlos. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1997. Col·lecció Poesia de Paper, 52. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**La revenja d'Arquimedes. Els plaers i els perills de la matemàtica.** HOFFMAN, Paul. Traducció: Deborah Bonner. 1a. edició. Palma: UIB; Editorial Moll, 1996. Col·lecció Scientia, 1. 254 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-273-0756 x.

**Deserts.** PEYRÓ, Josep Pere. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1996. Col·lecció Tespis, 4. 59 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-293-3. *Preu: 750 ptes.*

**Com una rondalla. Els treballs i la vida de mossèn Alcover.** JANER MANILA, Gabriel. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 158 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-289-5. *Preu edició especial: 3.000 ptes.*

**Gustavo Adolfo Bécquer. Rimas. Léxico, concordancias y estadística.** JORDA, G. M.; PAMIES, C. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 26 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-296-8. *Preu: 350 ptes.*

**Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera.** Volum II. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular d'Eivissa i Formentera; Institut d'Estudis Eivissencs, 1997. 404 pàg.; 29 cm. ISBN: 84-7632-235-6 (O.C.). *Preu: 7.800 ptes.*

Demana'ls a la teva llibreria o al Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.

Si t'interessa, també hi pots sol·licitar el catàleg de publicacions.

Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5.

07071 Palma (Balears).

Per a més informació: Tel.: 17 34 64



Universitat de les  
Illes Balears



# L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 3 / Març 1997 / Publicació quadrimestral  
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

**Edita:**

Institut de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de les Illes Balears  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: (971) 17 24 80 - Fax: (971) 17 24 01

**Director:**

Gabriel Janer Manila

**Coordinador:**

Miquel F. Oliver

**Secretària de Redacció:**

Aina Dols

**Consell de Redacció:**

Pere Alzina	Miquel Catany
Catalina Morey	Mateu Servera
Miquel Sbert	Maite Sbert
Marià Torres	Gaspar Valero

**Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:**

Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica  
Vice-Rector d'Ordenació Acadèmica  
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera

Psicologia

Dr. Llorenç Valverde

Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano

Economia i Empresa

Dra. Patrícia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i ITAA

Dr. Jaume Cañellas

Química

Dr. Pere J. Brunet

Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego

Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas

Física

Dr. Joan Oliver Araujo

Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas

Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sábote Navarro

Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs

Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Caterina Morey Suau

PAS, Institut de Ciències de l'Educació

Sra. Catalina Morey i Suau

Secretària Institut de Ciències de l'Educació

**Coordinació Secció Experiències:**

Maite Sbert

**Publicitat i subscripcions:**

Xisca Noguera

C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)

Telèfon: (971) 17 24 08 - Fax: (971) 17 24 01

e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

**Il·lustració de la portada:**

Fernando Botero: «Pedrito», 1975

Hem de manifestar la nostra gratitud al pintor Fernando

Botero per l'amabilitat que ha tingut de deixar-nos

reproduir la seva obra a la portada del nostre quadern.

Igualment, a la Galeria Malboro de Madrid.

**Disseny gràfic i impressió:**

Taller Gràfic Ramon

C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 75 44 32 - 07004 Palma

e-mail: tgramon@mail.sendanet.es

DL: P.M. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

## Editorial

pàg. 2

## Panoràmica



Teories i teòrics de la personalitat  
*Mateu Servera*  
pàg. 3

La poesia de tradició oral: funcionalitat pedagògica.  
*Miquel Sbert i Garau*  
pàg. 7

La formació professional ara mateix.  
*A. Gelabert i B. Bonet*  
pàg. 13

## Experiència



Una experiència de creació textual a partir de la metodologia CPP-TRS de Graziella Tonfoni.  
*Marià Torres Torres*  
pàg. 15

## Entrevista

Santiago Cavanillas Múgica, sobre el cavall de l'ordenació acadèmica.  
*Catalina Morey i Suau*  
pàg. 20



## Dossier

### Jornada d'avaluació de la qualitat de les Universitats

Informació i debat a la UIB: Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats.  
*M. Jesús Mairata*  
pàg. 24



Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats

*Juan José Pérez Valverde*  
pàg. 30

Parlem amb Pedro Apodaca, convidat a la Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats.

*M. Jesús Mairata*  
pàg. 37

## Cultura i educació en llibertat

Sembla que era ahir..., i ja han passat més de vint anys! — Carta oberta als meus companys de singladura—  
Mata de Jonc 1976-1997.

*Aina Dols Salas*  
pàg. 40



Joan Company i Florit: Un mestre d'obres (en el vintè aniversari de la Coral Universitat de les Illes Balears).

*Catalina Morey i Suau*  
pàg. 42

Cucorba: vint anys no són res?  
*Francesc Aguiló*  
pàg. 45



## Didàctica

La intervenció educativa en escriptura: un art o una tècnica?  
*Pere Alzina Seguí*  
pàg. 48

## Tauler

pàg. 51

*Així com lo sol qui fa arc...*

*Ramon Llull*



Per tercer cop ens dirigim a la consideració de la comunitat acadèmica d'aquestes illes amb l'explícita voluntat de contribuir al millorament del nostre sistema educatiu, des de la reflexió, la crítica rigorosa i la proposta creativa. És cert que la contribució d'aquest butlletí —el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears— ha de ser forçosament modesta, perquè són modestes els mitjans de què disposem; però tenim la voluntat ferma i la convicció que l'esforç ho paga, si més no, per la satisfacció de sentir-nos partíceps —companys de viatge— en la tasca de difusió de les inquietuds i els desassossecos que mouen i commouen els nostres ensenyants: des del debat a l'experiència, des de la divulgació acadèmica a la reflexió crítica. Ho vàrem escriure al primer número i, probablement, haurem de repetir-ho: ens mou la voluntat de construir un espai —i això és el que volem que esdevingui el nostre quadern— on siguin presents les propostes i els temes que preocupen els protagonistes d'aquest gran fenomen de comunicació que és la intervenció educativa.

Aquesta vegada, hem dedicat una part considerable de les planes de què disposem a un tema ben d'actualitat: l'avaluació de la qualitat de les universitats, quant a la seva dimensió de servei públic. El passat cinc de desembre, per encàrrec del Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica, organitzàrem una jornada sobre l'avaluació de la docència universitària, en la qual participaren estudiants implicats en l'actual recerca d'indicadors de qualitat, i ho vàrem fer amb la idea de comprometre'ns en la creació i la difusió de l'anomenada cultura de l'avaluació, convençuts que la universitat del nostre temps haurà de fixar l'atenció en l'exigència de qualitat que correspon a una institució dirigida a la formació humana i a la creació i transmissió de ciència.

És una exigència que la societat moderna reclama i, per aquests motius, és necessari assolir uns bons nivells de qualitat —uns nivells competitiu?— pel que fa a l'ensenyament, la investigació i la gestió. Com tantes coses que existeixen a la nostra terra, la Universitat també serà una metàfora del nostre temps: la metàfora d'un temps, d'un país i d'unes cobejances. Una construcció dels homes i les dones d'avui que ens dóna sentit i ens defineix.

G.J.M.



MATEU SERVERA

Departament de Psicologia. Universitat de les Illes Balears.

# Teories i teòrics de la personalitat



a història de la psicologia de la personalitat s'ha escrit i contat de moltes maneres, però més que res s'assembla a la història d'un viatjant de poca fortuna: tota la vida ha dut una maleta amb un gran assortiment de productes atractius de tota mena, però a la fi, després de tants anys de viatge, se sent cansat, realment no ha aconseguit vendre gran cosa i, fet que potser encara lamenta més, té la sensació de no haver-se mogut del lloc.

Hi ha molts d'exemples per defensar aquesta idea: el concepte de «l'inconscient» en pot ser un. L'inconscient freudià era un producte molt atractiu: un oceà desconegut dins la nostra ment on s'hi emmagatzemen tots aquells conflictes no resolts, totes aquelles frustracions no superades a la infància que a la fi desencadenen tota mena de neurosis. Durant vint o trenta anys el producte es va vendre a bon ritme, però després arribaren les queixes i molts de compradors iniciaren les devolucions. Factorialistes, conductistes, cognitivistes, fenomenològics i també alguns psicoanalistes hi trobaren «defectes de fabricació» i el viatjant l'hagué de col·locar al fons de la maleta. D'aquesta manera, el producte quedà en desús i només algun director de cinema mancat de guions o algun escriptor amb problemes d'inspiració el varen sol·licitar. Vet aquí, però, que després de molts anys d'oblit, alguns psicòlegs, al començament dels noranta, tornen a parlar de «memòria implícita», «coneixement conscient i inconscient», i tot el que envolta aquests conceptes. Lentament però inexorablement el producte retorna, amb alguns retocs, és clar, (ara es parla d'inconscient psicològic o no freudià) i les comandes es fan paleses amb articles com el de Kihlstrom et al. (1992), que porta el suggerent títol de «L'inconscient psicològic: trobat, perdut i retrobat». Amb tots els anys i la pols acumulada, el viatger ha de rebostejar dins el fons de la seva maleta, alhora que l'assalta un dubte: realment ha estat viatjant en cercle o és que no s'ha mogut del mateix lloc?

La vida de la psicologia de la personalitat és així d'atzarosa. D'una banda, alguns li han demanat absolutament tot, com feren Klucksohn i Murray l'any 1948; per

als autors, aquesta disciplina s'havia d'ocupar de l'estudi de tots els individus (en la mesura que hem d'assumir que hi ha processos generals aplicables a tothom), de les diferències entre els individus (en la mesura que hi ha grups d'individus que difereixen dels altres en determinades aptituds o actituds) i també de l'individu únic en la seva conducta global. D'altra banda, altres autors l'han tractada francament malament. Helson i Mitchell (1978) diuen que «la psicologia de la personalitat es presenta com el domini d'un petit grup de tècnics que s'especialitzen a criticar-se entre si mesures de coses realment insignificants, per concloure que és dubtosa l'existència del que és obvi, i acabar per qüestionar-se si val o no la pena estudiar la personalitat». No és fàcil, per tant, ensenyar i aprendre sobre una disciplina que ha viscut entre aquests paràmetres.

De tota manera, però, d'un temps ençà la psicologia de la personalitat duia uns anys de relativa tranquil·litat. L'assignatura que s'ensenyava a les universitats (com els manuals que s'usen) acostumen a ser un compendi de teories històriques, reformulacions més o manco encertades, temes de debat de sempre (herència/ambient, conductes estables/inestables, tests/autoinformes, etc.), i recerques que encara que quasi mai tanquen cap porta, sempre n'obren envers la reflexió i el futur. Durant les darreres festes de Nadal, però, un fet va ocórrer que va tornar a torbar aquesta pau. Els diaris, els telenotícies, les tertúlies de ràdio, les cartes al director, els meus alumnes i molta més gent se sobresaltaren amb l'aparició d'un nou manual de teories sobre la personalitat i els seus trastorns que sembla que no és tan «rutinari» com els altres. Noves idees (que no recerques, sembla) d'un professor de la Universitat Complutense de Madrid parlen d'importants diferències de caràcter entre sexes, entre races i, el que és més innovador, entre perceptors o no del subsidi del PER.

És comprensible, i més si es fa des d'una càtedra universitària, que teories o comentaris que discriminin les facultats intel·lectuals o comportamentals de les dones, els negres o qualsevol altre grup humà creïn un gran rebombori i repulsa. Però a mi el que realment em sorprèn

és la caixa de ressonància que els mitjans de comunicació han proporcionat al seu autor. Actualment qualsevol persona mitjanament formada sap i entén que les diferències en mesures «psicològiques» entre homes i dones o entre persones de distintes races són mínimes si s'igualen les mostres en variables com ara nivell cultural i estatus socioeconòmic. En alguns casos molt específics, quan realment apareixen diferències, mai són de tipus discriminatori i sempre se cerquen factors educatius, socials o biològics que les puguin explicar o mitigar. Per tant, dedicar pàgines i espai radiofònic o televisiu a debatre aquestes idees és una pèrdua absoluta de temps i una publicitat gratuïta per a l'autor (quan es va donar l'ordre de retirar el llibre sembla que els col·leccionistes el perseguiren àvidament per totes les llibreries). Una cosa és denunciar el fet, que em sembla bé, i l'altra mitificar-lo.

La veritat és que la psicologia no té gaire sort amb els mitjans de comunicació. Les notícies que s'acostumen a publicar sobre la disciplina solen provenir de teòrics o teories molt discutibles i de poca base. Interessen les declaracions d'un psicòpata, però no les teories que expliquen els comportaments antisocials; interessa el tant per cent de dones insatisfetes sexualment, però no les bases de les tècniques per intervenir en casos d'anorgasmia; interessen les experiències esotèriques, els perills de l'estrès i els èxits del fàrmac miraculós que apareix cada sis mesos, però no interessen les teories cognitivoconductuals, les tècniques d'exposició i altres eines útils, clares i senzilles per ajudar les persones a superar problemes concrets. Dissortadament, aquest panorama que dibuixam per a la psicologia és extrapolable a la universitat en general; els assoliments de la recerca ocupen petits espais a la pàgina de ciència i societat, però una protesta estudiantil, un embús de trànsit o la dimissió d'un vicerector per causes «desconegudes» són portada sempre.

En el cas que ens ocupa de les teories de la personalitat, les opinions expressades pel professor Quintana no fan sinó seguir una vella tradició. Als manuals clàssics d'Anastasi (1958) o d'Amelang i Bartussek (1981) es troben capítols dedicats a les diferències basades en el sexe o la raça d'aspectes intel·lectuals o de personalitat. Allà s'explica que en els anys quaranta i cinquanta no foren infreqüents les recerques que exposaren conclusions similars a aquestes: les dones presenten un rendiment intel·lectual inferior en àrees de raonament espacial, matemàtic o lògic i, d'altra banda, tenen puntuacions més elevades en comportaments histèrics o neuròtics en general. Dissortadament sempre hi ha hagut psicòlegs més interessats a trobar diferències entre sexes o races *per se*, que no en teories o variables que les poguessin aclarir. Això explica que encara puguin publicar-se llibres com el que hem comentat, i també que els psicòlegs que ens dedicam a l'àmbit de la docència no ens acabi d'estranyar aquest fet. És sufi-

cient fer un tomb per les seccions de psicologia de moltes llibreries o llegir les ofertes de cursos en aquesta disciplina per comprovar la quantitat d'idees i teories que s'intenten divulgar al marge del coneixement fonamentat i la recerca experimental.

Més aviat crec, seguint amb la idea de la mala sort amb els mitjans de comunicació, que la psicologia serveix d'argument per a interessos molt allunyats dels seus objectius. Es comentava en una tertúlia radiofònica que és imcomprensible el rebombori sobre el llibre del professor Quintana si no s'emmarca dins un àmbit polític. En un intent per demostrar que la ideologia «dretana» és perjudicial socialment, es presenta com a exemple l'aparició d'aquest tipus de llibres. És difícil demostrar si aquesta n'era realment la intenció, però de fet la utilització política de les teories psicològiques tampoc és nova. Fa poc ens visità el professor Chomsky, que omplí diversos auditoris; seva és la frase que diu que el conductisme és com «un camp de concentració». Els rostres d'alguns autors personalistes com Rogers o Fromm han aparegut a les camisetes de joves de moviments socials o polítics. En tot cas, la vinculació i oposició de teories psicològiques —especialment de personalitat— amb idees polítiques és un fet prou lamentable i causant de bastants mals al desenvolupament de la psicologia com a disciplina científica. Alguns diuen que és irremeiable: treballam amb persones, no amb pedres, però molt més creiem que és absolutament necessari i possible fer un esforç per superar-ho.

La psicologia és una disciplina molt jove, prop de cent anys no són res per desenvolupar una ciència. Hem de ser pacients i treballar amb constància. S'han fet molts esforços i les coses han millorat, almanco pel que fa a la formació dels professionals i els investigadors en psicologia. Dissortadament la imatge i el coneixement que la societat té d'aquests esforços és pobre: altrament seria impossible que algú posàs audiència al servei d'un llibre com el del professor Quintana. Si de cas el problema no fos allò que s'ha dit en si mateix, sinó qui ho ha dit (un catedràtic d'universitat de Psicologia) i això pogués emprar-se en contra de la institució universitària, també seria clarament injust: entre les moltes i bones aportacions que diàriament es fan des de la universitat (també en psicologia), en destacam una que és molt poc representativa de la feina que es fa. Vull dir amb tot això que la polèmica sobre el cas Quintana és estèril?

En línies general pens que sí, si bé estaria d'acord en el fet que s'hagués pogut aprofitar per obrir un tema de debat molt més fructífer: la qüestió de la llibertat de càtedra i la qualitat docent. El lector trobarà en aquesta mateixa revista opinions i idees sobre aquests temes, que jo pens que sí que són d'interès general i dignes d'audiència. Estic totalment d'acord amb la idea que un professor titular ha de tenir un marge de llibertat a l'hora de decidir els conceptes que s'han d'ensenyar i la me-





odologia docent, però sempre dins un cert ordre. És totalment fals i inadmissible que des d'una càtedra hom pugui ensenyar «el que vulgui i com vulgui». Les àrees de coneixement i les assignatures d'una carrera universitària tenen expressats els descriptors i els conceptes bàsics sobre els quals ha de girar la docència. És vertitat que possiblement són massa genèrics, i és veritat també que els consells de departament i d'estudis, responsables últims de la qualitat docent d'una titulació, no disposen de gaires eines ni dispositius per intervenir sobre aquest tema, però certament això hauria de canviar.

Per tant, des del meu punt de vista, s'ha desaprofitat una bona oportunitat per aprofundir sobre el tema de la llibertat de càtedra, els sistemes per millorar la docència i els continguts dels programes curriculars. Aquesta vegada ens hem entretingut més en l'anècdota que en els fons de la qüestió, i seria desitjable no haver d'esperar el

proper llibre del professor Quintana per corregir aquesta postura. ◆

#### Referències bibliogràfiques

- Amelang, M.; Bartussek, D. (1981). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona; Herder, 1988.
- Anastasi, A. (1958). *Psicología diferencial* (2a. ed. cast.). Madrid; Aguilar, 1982.
- Helson, R.; Mitchell, V. (1978). «Personality». *Annual Review of Psychology*, 29, 555-585.
- Kihlstrom, J. F.; Barnhardt, T. M.; Tatarin, D. J. (1992). «The psychological unconscious. Found, lost, and regained». *American Psychologist*, 47, 788-791. (Se'n pot trobar una traducció al castellà al manual de M. D. Avia i M. L. Sánchez Bernardos, *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*, Madrid; Pirámide).
- Glucksohn, C.; Murray, H. (1948). «Personality formation: the determinants». A Glucksohn, C.; Murray, H. (eds.), *Personality in nature, society and culture*, pàg. 35-48, Nova York; Knopf.

## Butlleta de subscripció a L'ARC

La subscripció anual a la revista L'Arc té un preu de 1.500 ptes., i se'n publicaran tres números l'any.

Revista L'Arc. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 17 24 08

Nom ..... Cognoms .....

Adreça ..... Tel.: .....

CP ..... Població ..... Província .....

Us dediqueu a la docència? ..... A quin nivell? .....

Em subscric a la revista L'Arc, a partir del número ..... Mes ..... de 19 .....

Domiciliació bancària     Taló nominatiu     Gir postal     Contra reemborsament

Taló nominatiu núm. ....

a favor de la revista L'Arc de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm. ....

a favor de la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears  
c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

### Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms .....

Codi de compte de client

ENTITAT	OFICINA	DC	COMPTE

Banc/Caixa ..... Agència núm. ....

CP ..... Població ..... Província .....

Titular de la subscripció (en cas que sigui diferent del del compte):

Senyors, us agrairé que, amb càrrec al meu compte/libreta, atengueu, fins a nova ordre, el rebut que periòdicament us presentarà la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, per al pagament de la meua subscripció.

Us salud atentament.

Firma,



MIQUEL SBERT I GARAU



# La poesia de tradició oral: funcionalitat pedagògica\*

*A la ciutat de Nàpols, hi ha una presó,  
la vida mia;  
hi ha una presó,  
la vida mia, la vida amor!  
Hi ha vint-i-nou presos qui canten la cançó,  
la vida mia; etc.*

*La dama està en finestra qui escolta la cançó.  
Els presos se'n temeren; ja no cantaren, no.  
— Per què no cantau, presos?, per què no cantau, no?  
— Com cantarem, senyora, i estam dins la presó,  
sens menjar ni beure més que una volta al jorn,  
sens veure sol ni lluna just per un finestró?*

*La dama condolida va acudir a son senyor:  
— Pare, lo meu bon pare, jo vos deman un do.  
— Ma fia Margalida, quin do voleu que us don?  
— No vos deman València, ni tampoc Aragó,  
ni tampoc Barcelona, ciutat de gran valor.  
Jo vos deman, mon pare, les claus de la presó.  
— Ma fia Margalida, això no faré, no! (IV/25/355)*



uan el joglar canta la tragèdia dels presoners es val de la melodia, del ritme, de l'eufonia dels mots harmoniosament ordenats per despertar algun caliu emocional al nostre interior: compassió envers els dissortats, dolor per l'amor impossible, ràbia contra el pare cruel... Tot això resulta evident, però escoltant el romanç, som conscients que hi ha alguna cosa més...

*En Pavana d'Ariany  
l'han mort dins un carretó.  
Quina desgràcia, Senyor,  
que hi hagué dins Sant Joan!*

*El jutge, forçat volia  
que fos un de Sant Joan,  
i ara, per temps diran  
que és un de sa seva vila. (IV/22/111)*

Conta la història el glosador. Aclareix punt per punt les circumstàncies i els fets. Guarda per a la memòria els esdeveniments luctuosos que algun cop succeïren. Tot

això és ben cert, però el glosador, en fer la crònica fil per randa de la tragèdia d'en Pavana, mort per un seu cosí, va una mica més enllà, insinua alguna cosa més...

Canta la mare del nadó, a la posta:

*Son, son vine, vine,  
'n ets uiets de la nina.  
Si la son venia,  
jo l'adormiria.  
Si la son no ve,  
no l'adormiré. (III/21/4)*

...la monotonia de la cançó endormisca la criatura... Però, amb la cançoneta, la mare no solament fa venir la son, alguna cosa més es desenvolupa...

Mentre va agafant els dits de l'infant, fa la consuetada la padrina:

*Això és son pare,  
això és sa mare,  
aquest demana pa,  
aquest diu que no n'hi ha,  
i això és sa porcelleta  
que demà hem de matar  
i farà nyic, nyic, nyic, nyic! (III/37/5)*

Quan estreny el dit petit, la padrina no solament fa esclafir amb rialles el nét o la néta, sinó que posa en funcionament alguna cosa més... O és que algú de nosaltres pot pensar, tal volta, que només es practiquen els noms dels dies de la setmana quan hom recita:

*Es dilluns, a comprar llums.  
Es dimarts, a comprar alls.  
Es dimecres, a comprar nesples.  
Es dijous, a comprar ous.  
Es divendres, a comprar alls tendres.  
Es dissabte, sa jaia pasta.  
I es diumenge, es jai tot s'ho menja. (III/93/11)*

Quan, asseguts en cercle, l'espavilat convida els altres a atrevir-se amb l'embarbussament:

(\*) Lliçó inaugural dels cursos del Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural. Curs 1996-97.

Una xica  
pellerica  
cama curta  
picarrica  
mena tres polls  
pellerics  
cama curta  
picarrics (III/301/23)

O insisteix, contundent:

Que mos arremolinam?  
— Arremolina-mos-hi;  
i aquells que no ho sabran dir,  
embarassats rallaran. (Cardell/31/154)

Pensau que només presumeix pel seu major domini de l'expressió o, inconscientment, això sí, manifesta alguna cosa més...?

Els exemples que ens permeten albirar que existeix alguna cosa més rera els «mots» de la poesia de tradició oral podrien multiplicar-se fins a l'extenuació. Us en proposarem dos més.

El primer:

És una demostració que l'enginy per l'enginy pot convertir l'artifici verbal en un repte en si mateix:

«— Escoltau-me, mestre Pau,  
vós qui sou un homo entès:  
quan vos donen un no res,  
per quin caire l'agafau?

— No res no té per on prendre  
ni cap per on agafar;  
no res no se pot donar  
ni se pot comprar ni vendre.» (II/78/323)

...

(— No res no se pot donar,  
no se pot comprar ni vendre.  
No res no té per on prendre  
ni cap per on agafar.

— Ara aquest de mi vol fer bulla  
perquè ha vist que som pagès.  
Quan me donen un no res,  
l'agaf per onsevulla).

És creïble que rere aquest text hi hagi només una exhibició, amb més o menys dosis de vanitat, de la capacitat improvisadora o bé els glosadors, conscientment o inconscientment juguen a un altre joc?

El segon:

Vós sou l'estrella diana  
or del més hermós color;  
vós sou l'estrella d'amor  
capcurucull de magrana!

Podria representar l'emblematicació d'aquell *nonsense*, habitual al nostre *Cançoner*, que tan grat era a Jaume

Vidal Alcover (1967). És un exemple, com n'hi ha mil, d'aquell infantívol serra mamerra / olla de terra / olla de fum, on la manipulació dels sons i les paraules, allunyats dels valors semàntics estrictes, dona un resultat absolutament significatiu. Ens trobam davant un exercici d'irracionalitat pura o existeix quelcom, una gramàtica subtil específica, que omple de sentit la creació?

L'intent de donar resposta a aquest quelcom més perceptible en escoltar les mostres que la poesia de tradició oral ha posat al nostre abast (cançons i gloses, codolades, romanços glosats), ha ocupat seriosament els folkloristes, etnògrafs, lingüistes i pedagogs que han tractat d'esbrinar quina o quines eren les funcions de la poesia de tradició oral i quina viabilitat poden fer en l'actualitat. L'obra de M. J. Costa, *Un continent poètic esquecido. As Rimas Infantis*, és, en aquesta postura, un referent ineludible que seguirem de prop.

Walter Ong, en analitzar algunes psicodinàmiques de l'oralitat, afirma que:

«L'oralitat primària forneix estructures de personalitat que, d'alguna manera, són més comunes i exterioritzables i menys introspectives que les comunament proporcionades per l'escriptura. La comunicació oral uneix la gent en grups. L'escriptura i la lectura són activitats solitàries que projecten la psique sobre si mateixa». (Ong, 1982:69)

Aquesta afirmació sobre la cultura oral en general troba correspondència en relació amb la poesia de tradició oral en l'asseveració de Zumthor (1983:235):

«L'existència d'aquesta darrera [poesia oral], sota qualsevol de les seves formes, constitueix a llarg termini un element indispensable de la socialització humana, un factor essencial de la cohesió del grup».

La cohesió és una necessitat vital per a la supervivència i el desenvolupament del grup humà. L'acció segons la qual hom satisfà una necessitat, en termes de Malinovski (1948), és una funció. La primera de les virtualitats funcionals atribuïdes a la poesia de tradició oral és la capacitat d'afavorir la consolidació del grup que la genera, aquesta poesia, i n'és, alhora, el receptor.

Aquest valor és un dels components del que hom ha denominat funció sociològica de la poesia de tradició oral. Bogatyrev (1982) n'explicita fins a deu més que actuen al nivell sociològic sobre la comunitat de parlants: funció d'informació, màgica, reguladora del treball, signe d'identificació, històrica, índex de l'estat civil i estètica. Una lectura superficial del nostre *Cançoner* ens proporcionaria sense esforç un bon esplet d'exemples de textos representatius de totes i cada una de les funcions indicades per Bogatyrev.

Els membres d'un grup humà definit (poble, regió, nació) són hereus d'unes mateixes tradicions que comparteixen, accepten unes mateixes regles de joc. Es tracta d'unes tradicions i unes normes plenament assumides al nivell conscient. Així succeeix, per exemple, amb les





respostes a les endevinalles, els mots que manquen en una cançó, les fórmules rituals, certes oracions, la salmòdia, etc. Observem que, en un joc tradicional vehiculat a través d'una cançó, qualsevol error comès en l'enunciació del text fa que els oients exigeixin una correcció immediata (de manera semblant, els infants són extraordinàriament gelosos de la literalitat a l'hora d'escoltar una rondalla ja coneguda abans i resulten uns jutges implacables davant qualsevol vacil·lació o desviació textual de la narració primigènica).

Des d'una altra perspectiva, existeixen cançons adreçades a verificar les capacitats de cada un dels individus del grup en relació amb les característiques del cos social, és a dir, compostes per avaluar la capacitat d'integració de l'individu en la comunitat. És habitual que els infants facin burla quan algú no aconsegueix dir, executar o sincronitzar paraula, gest i motricitat en les cançons infantils. En els embarbussaments, el domini o la imperícia en l'execució són, inevitablement, provocadors de les rialles sancionadores de l'èxit o del fracàs, esdevenen indicadors clars de l'assimilació de l'individu al grup per la via de la demostració del domini dels codis comunitaris.

Identificar el grup, definir-lo, donar-li cohesió i també salvar-lo de la destrucció que suposa l'oblit mitjançant la fixació de topònims i antropònims:

*Sa Placeta de s'escola  
diuen que l'han de glosar.  
Primer, ve can Gaspar  
que tenen una Francina.  
Llavó ve ca madò Espina  
que s'agrada de pomes.  
Llavó vénen ses Colomes  
que enrevolten tot el món.  
Llavó ve es conco en Simon  
que té es mànec de sa pella.  
I llavó ve can Cordella  
que allà és casa de govern... (IV/4/226)*

Al nivell psicològic també la poesia de tradició oral compleix funcions observables. Algunes cançons infantils, com ha observat Soriano (citada per Costa, *op. cit.*), compleixen una funció compensatòria:

«Els jocs de paraules i l'embriaguesa verbal són usats com a rituals de consolació o com a expressió controlada del desordre natural».

Des d'aquest punt de vista compensatori, s'ha d'esmentar especialment la funció catàrtica de la poesia de tradició oral: tant el món de la infantesa, amb produccions de l'estil de les cançons de bressol, com el món dels joves i els adults, amb tot un corpus de cançons de temàtica amorosa que contribueixen a alliberar tensions provocades per la pressió emocional. L'alleugeriment pot venir, entre d'altres, per la manifestació extrema dels sentiments:

*Quan la mort m'haurà menjat  
sa carn i es moll d'ets ossos,*

*encara en romandran trossos  
que vos tendran voluntat.*

Per la sublimació de les emocions:

*Des que vos ne sou anada,  
garrida, de Son Maiol,  
es parei i tot du dol  
i es pareier, estimada,  
ha romàs sense consol.*

*Una vida, dues vides,  
dues vides teniu vós;  
vós teniu la meua vida  
i la vida de tots dos. (Moll, 1/11)*

O per la confiança en el poder de la poesia:

*Si jo tenia sa veu  
que té en Miquel Moliner,  
i gloses en sabés fer,  
com en Toni que no hi veu! (II/235/64)*

*Un homo qui sap cantar  
i sap sonar i fer gloses,  
arriba a dur ses dones  
damunt es call de sa mà. (II/251/65)*

El despertar, l'evolució i la influència de la sexualitat són objecte de l'atenció preferent de la poesia de tradició oral, tant per l'alliberament al qual hem fet esment com per la sublimació de les relacions sexuals o per la vehiculació de l'erotisme, la pornografia o l'escatologia a través de la paraula harmonitzada, expressiva de la impotència, de la plenitud, del gaudi o de la frustració, com tan bé ha analitzat Janer Manila (1980).

Emotivitat i sentiment troben també mecanismes d'interiorització i d'expressió mitjançant la poesia de tradició oral: la por, les paraules estranyes, les amenaces i els perills davant el misteri, les fórmules màgiques, d'encantament o curatives, entre d'altres, contribueixen a furnir la psique infantil tant dels elements que integren la part obscura de la ment humana com dels mecanismes de defensa davant el terror provocat pel desconegut.

L'estructuració de la ment pot ser afavorida a través d'elements de la poesia de tradició oral: l'ordre, la repetició d'un ritme freqüent, la previsibilitat d'un resultat, el requisit per a una elecció, la jerarquització, etc., resulten molt útils per al desenvolupament d'una estructuració mental equilibrada.

Cal anotar també que la funcionalitat mnemotècnica de la poesia de tradició oral és ben palesa, tant per als infants com per als adults. Alguns dels exemples que hem esmentat són ben aclaridors. Els suports mnemotècnics poden arribar a ser molt subtils:

*Mal qui fa, mal qui no fa,  
mal qui diu, mal qui no diu,  
mal qui plora, mal qui riu  
i així mal per tot hi ha. (Gili, 1280/182)*



La imaginació i la fantasia, tan presents en la poesia de tradició oral, esdevenen un catalitzador idoni per a l'enriquiment de la personalitat amb la familiarització dels infants amb el trànsit per mons on les fronteres entre el real i l'imaginari són definides per les pròpies regles del joc.

Janer Manila (1987) s'ha referit amb detall a aspectes funcionals de la poesia de tradició oral de naturalesa psicològica. Es refereix a funcions com ara: de tranquil·lització de l'infant petit, d'explorar la realitat pels camins de l'enigma, de joc terapèutic, d'invitació al risc, d'experimentar la fantasia, de comunicar un concepte alegre del sexe, de condensació de l'emotivitat, etc.

Un tercer àmbit per considerar és el de la funcionalitat psicolingüística de la poesia de tradició oral. Sembla demostrat que els jocs infantils, en els quals la poesia tradicional generada per l'oralitat té un paper de primer ordre, desenvolupen una tasca important en l'adquisició del llenguatge.

La paraula adreçada a l'infant per l'adult, complementada amb el ritme, el gest i el moviment, amb una modificació gradual de la interacció comunicativa que tendeix a augmentar la participació del nin mentre es redueix la de l'adult és un mecanisme eficaç —i natural— per a l'adquisició del llenguatge. Els jocs verbomotors i els verboperceptius són instruments idonis per fer efectiva aquesta realitat.

El joc lingüístic espontani contribueix a generar i desenvolupar la llengua des dels diversos components que la integren: fonològic, morfològic, sintagmàtic i semàntic. Òbviament, el component fonològic és a la base de l'adquisició de la llengua i, en un primer nivell, és practicat perquè produeix un plaer lúdic, on el referent semàntic és escàs o nul, poc significatiu, en tot cas:

*Vou-veri-vou  
vou-veriveta,  
sa molinereta  
d'es Molinet Nou.  
Vou-veriveta  
vou-veri-vou  
ha feta bugada  
i no ha fet sol. (III/25/4)*

De manera progressiva, l'evolució natural dels individus es correlaciona amb la presència de produccions de poesia de tradició oral que incideixen sobre els altres components de la llengua. Així, per exemple, com recorda M. J. Costa, podem constatar nombroses cançons infantils que reflecteixen directament l'organització sintagmàtica en el desenvolupament infantil o d'altres que faciliten l'adquisició de la sintaxi (les conegudes fórmules acumulatives, per exemple).

Un aspecte no gens negligible és el de la comprensió de l'ambigüitat que arrenca cap als sis/set anys amb la percepció de l'ambigüitat fonològica i progressa per la

lèxica fins arribar, cap al final de l'educació primària, amb la sintàctica. Per a la comprensió de l'ambigüitat, els infants no solament han de tenir un nivell escaient de comprensió de la llengua, sinó també capacitat per relacionar diferents idees i significats.

*N'Antònia-Aina Daixona  
vol endaixonar en Daixò;  
si té tanta daixonera,  
em podria daixonar a jo. (I/4583/267)*

A l'apartat de cançons «Infantils» del *Cançoner popular de Mallorca* (tom III, 1981), del P. Rafel Ginard Bauçà, hi ha un subapartat titulat «De jocs», que conté més de cent setanta cançons. És un reconeixement implícit però definitiu de la relació estricta entre el joc infantil i la poesia de tradició oral. Conseqüentment, referir-nos a la funció lúdica del folklore poètic sembla una necessitat absoluta.

Per a Huizinga (1954/1984), en un llibre que ha esdevingut clàssic, el joc infantil és el més pur des del punt de vista lúdic. També fa una afirmació que, per a nosaltres, resulta molt pertinent: «la "poiesis" és una funció lúdica» (1954/1984:143) i afegeix: «res no hi ha tan proper al concepte pur de joc com l'essència primitiva de la poesia»; tot arrodonint la conceptualització: «tota poesia antiga és, alhora, culte, diversió, festival, joc de societat, proesa artística, prova o enigma, i ensenyament, persuasió, encantament, endevinació, profecia i competició» (1954/1984:144).

Per la via de l'oralitat s'entronca la poesia amb el joc, com ha observat Jerome Bruner (citada per Costa, *op. cit.*): manera d'alliberar un excés de vitalitat; gaudir dels plaers de la imitació; ensinistrament pur per a les activitats futures; relaxació i desconcentració; exercitació de l'autodomini; to agonístic, reflectit en la necessitat de competició; satisfacció imaginària de desitjos irrealitzables...

Convé remarcar, ni que sigui de passada, l'èmfasi de Huizinga en el sentit de relacionar poesia i joc. Per sort per a nosaltres els camins pels quals ha de transitar la pedagogia de la imaginació poètica van ser traçats amb mà de mestre per l'actual director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Al seu treball de l'any 1986 us remetem.

Quatre han estat els àmbits funcionals de la poesia de tradició oral que hem considerat superficialment: el sociològic, el psicològic, el psicopedagògic i el lúdic. Totes aquestes funcions són aglutinades per la funció pedagògica de la poesia de tradició oral perquè aquesta mena de manifestació folklòrica, el folklore poètic o l'etnopoiesia, ha estat (quan encara formava part d'una realitat socialment viva) un dels vehicles de transmissió naturals dels continguts conceptuals, actitudinals i axiològics per fer efectives aquelles funcions, per contribuir a la configuració de l'univers simbòlic individual, determinat pel

simbòlic col·lectiu. La poesia de tradició oral, bàsicament, ha estat un instrument pedagògic.

És J. N. Pélen (1986) qui afirma que es tracta d'escoltar la literatura oral —la poesia, en el nostre cas— i retornar-li quelcom del sentit que els oients i transmissors li atribueixen. No es tracta, doncs, tant d'interpretar unes manifestacions culturals des del nostre context sinó d'intentar una transcontextualització a la inversa. Cal considerar la poesia de tradició oral des de la seva pròpia lògica discursiva i així en podrem descobrir les orientacions funcionals fonamentals. Naturalment, les diferents funcions es conjuminen amb major o menor grau en els textos poètics i el predomini d'una d'aquestes o d'un grup sobre les altres ve a dotar-los de sentit. Hem de redescobrir la màgia de la veu i l'artifici de la poesia de tradició oral i, amb aquests, recuperarem la seva funcionalitat pedagògica.

No ha de sobtar ningú que afirmem que, a partir d'aquests plantejaments, podrem descobrir una allau de possibilitats de la poesia de tradició oral per a la pràctica docent. Però, aquest és un àmbit que pertany al camp de la didàctica, de la didàctica específica de la llengua i de les d'altres àrees curriculars; un àmbit al qual, avui, ni tan sols tractarem d'aproximar-nos.

La poesia de tradició oral forma part de l'arsenal simbòlic amb què és possible penetrar dins la nostra complexitat cultural, dins la nostra idiosincràsia, i fer-la intel·ligible. El llenguatge propi de l'oralitat poètica és un vehicle idoni per a la transmissió intergeneracional d'informacions aptes per a la descripció comprensible d'aspectes que conformen el context de la nostra cultura com poden ser, entre molts d'altres: tòpics ancestrals (Mallorca i fora Mallorca); trets distintius poc o molt gratificadors (utilitarisme, antisemitisme, misogínia, matriarcat); arrels ètniques; pautes de comportament; creences; percepció de la sexualitat; religiositat; representació de la identitat; percepció del paisatge; axiologia; etc.

La funcionalitat pedagògica de la poesia de tradició oral presenta unes possibilitats autèntiques. De la nostra sensibilitat, de la nostra capacitat de selecció, del nostre coneixement i del nostre entestament com a educadors compromesos en l'aventura de contribuir a formar ciutadans d'un país amb llengua i personalitat pròpies, ciutadans oberts al món i solidaris amb el món, amb esperit crític i immunes a qualsevol intent de massificació alienadora, depèn que siguem capaços de fer fruitar i engrandir un patrimoni cultural que les generacions passades ens han ofert, amb totes les contradiccions i mancances que hom vulgui, però amb una riquesa simbòlica, de continguts i de formes, que ens fa de bon de veres ser qui som.

Tant de bo que el fruit del nostre treball d'educadors, conjugat amb el dels altres grups cívics, socials i polítics, possibiliti que la nostra gent del futur siguin unes persones que, lluny del missatge d'escepticisme i desorientació que traspua, al nivell superficial, la cançó amb què

volem concloure aquesta reflexió d'avui, connectin amb la nitidesa d'esperit, l'humor i la saviesa que aquell savi il·letrat llucmajorer, Andreu Vidal i Mut (1859-1932), convertit en portaveu d'un poble, destil·lava a principis de segle quan recitava, amb el somriure als llavis, la glosa que ara, com a estímul per als que són embarcats en la barca del reciclatge, tan necessari, recordarem amb el desig que ells i nosaltres no perdem la rialla per molt aspre que sigui el camí que hem de recórrer:

*Me n'anava no sé on,  
vaig encontrar no sé qui,  
ell me va dir no sé què  
jo no sé què li vaig dir.*

*A poc poc o correuent,  
per camí o carretera,  
pes mig o per sa vorera,  
tot sol o davant sa gent,  
o felló o ben content  
—en això un se confon—  
o de tard o de dejorn,  
o bé de nit o de dia,  
o aturat o fent via  
me n'anava no sé on.*

*O bé despert o dormia,  
estant acotat o dret,  
o bé gran o petitet,  
o bé aturat o fent via  
o era mort o vivia,  
era allà o era aquí  
o bé estava pes camí  
o no sé on me trobava  
i com menos me pensava  
vaig encontrar no sé qui.*

*O feia calor o fred,  
estava clar o plovia  
o bé 'turat o corria  
o era prest o tardet,  
per camí ample o estret  
casi vaig perdre s'alè  
estava buit o ben ple  
o no sé com me trobava,  
jo no sé amb qui parlava  
i ell me va dir no sé què.*

*En aqueix món o a l'altre  
no sé què succeirà:  
som aquí o som allà,  
no sé si sobra o si falta,  
si fas oi o si fas planta,  
res d'això puc aclarir,  
som casat o som fadrí,  
no sé com m'he d'arreglar...  
Ell no sé què em demanà  
i jo no sé què li vaig dir. ♦*

A. GELABERT, B. BONET

Assessors Tècnics Docents. Unitat de Programes Educatius-MEC

Des de la Unitat de programes educatius del MEC

# La formació professional ara mateix



El BOE del passat 20 de desembre de 1996, es publicà una convocatòria del programa Leonardo da Vinci. Es tracta d'un programa de la Comunitat Europea creat per contribuir a l'establiment d'una política de formació professional en l'àmbit comunitari. L'objectiu és promoure nous enfocaments en les polítiques i les pràctiques de formació professional inicial i contínua.

Per aconseguir els objectius, s'organitza sobre la base d'intercanvis i estades per a joves, empreses, universitats o centres educatius, amb vista a potenciar alternances i aprenentatges per tota Europa i, d'altra banda, per potenciar la difusió de la innovació en les activitats de formació professional tant en l'àmbit educatiu com d'empreses.

Emmarcada dins el procés de reforma educativa dels nivells anteriors a la universitat, la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, de 3 d'octubre de 1990, preveu un nou sistema de formació professional específica, que té com a finalitat la preparació dels alumnes per a l'activitat en un camp professional i llur capacitat per a desenvolupar diferents professions, mitjançant una formació polivalent que els permeti d'adaptar-se a les modificacions professionals que es puguin produir.

El que es planteja en definitiva és un nou model de formació professional apropiat al món productiu actual i a les necessitats sociolaborals que se'n deriven. Cal recordar, sobre això, que fa pocs dies Stephen Covey recordava que actualment prop d'una quarta part de la força mundial de treball és obsoleta, i afegia el destacat empresari nord-americà que considera necessari retornar a l'escola, no dins un entorn formal escolar, sinó mitjançant una educació, i un esforç continu per aprendre noves tecnologies i desenvolupar habilitats per seguir aprenent.

L'actual model de FP duu implícit un nou sistema de titulacions, el responsable del qual és el Govern central, juntament amb les comunitats autònomes i els agents socials. La participació dels agents socials és un element imprescindible en el procés d'identificació dels perfils profes-

sionals necessaris al món productiu i, conseqüentment, en la identificació dels diferents nivells de qualificació.

Són dos els nivells de qualificació que s'han establert en els estudis de FP específica, sempre d'acord amb els diferents nivells de qualificació europeus: el grau mitjà, al qual es pot accedir a partir de l'obtenció del títol de graduat en educació secundària, i el grau superior, en haver obtingut la titulació de batxiller. Les titulacions corresponents són les de tècnic i tècnic superior, respectivament.

Una de les característiques més importants de les noves titulacions és la seva necessitat d'adaptació contínua tot seguint l'evolució continuada de l'economia, l'empresa i la tecnologia, evolució que implica un seguit de canvis, i fins i tot la incorporació de noves professions. Cal, doncs, tenir present com es va produint aquesta evolució dins cada contrada geogràfica. Així, per exemple, la Direcció General d'Ocupació del Departament de Treball de la Generalitat acaba de fer públic que, en els anys 1994 i 1995, els llocs de treball que més han crescut són els tècnics i professionals científics i intel·lectuals i professionals de suport, i s'han situat en percentatges un 61% aproximadament d'ocupacions en el sector de serveis i un 36% en la indústria i la construcció.

Cada una de les noves titulacions està articulada al voltant del cicle formatiu: de grau mitjà o de grau superior, els quals s'estructuren en diferents mòduls professionals, terme que es considera equivalent al d'àrea o matèria i està associat a una o diverses unitats de competència professional. És imprescindible superar tots els mòduls per obtenir el títol corresponent.

Amb aquesta estructura, allò que en un principi es tracta de formació professional inicial possibilita la formació contínua, ja que els treballadors en actiu poden accedir-hi per aconseguir noves qualificacions o/i titulacions més adients al seu treball actual.

Sempre per aconseguir un apropament major a les exigències de formació de cada títol, el desenvolupament d'un dels mòduls, el de formació en centres de treball, implica necessàriament la participació de l'empresa, ja que, a més de l'avaluació de les competències

adquirides amb la resta de mòduls, s'aconsegueix completar la formació per assolir una major competència professional.

S'estableix una retroalimentació amb l'empresa, reciclant la informació que es genera en els dos sentits: d'un costat els centres educatius s'informen de noves tecnologies i mitjans productius i, per tant, de noves necessitats formatives, i l'empresa per la seva banda pot contribuir a la formació de millors professionals al mateix temps que coneix les possibilitats dels nous professionals.

#### Característiques de la FP actual

- Professionalització ⇒ per a la inserció en el món laboral.
- Integració ⇒ entre formació inicial i continuada.
- Homologació ⇒ amb la Unió Europea.
- Incentivació ⇒ de l'autonomia dels centres.
- Orientació ⇒ de la transició de la joventut al món laboral.
- Flexibilització ⇒ d'estructures i normes per adaptar-se a l'entorn.

(Segons J. X. Hernández)

#### Famílies professionals que es preveuen per a l'any 2000 al sud d'Europa

- Ensenyament i comunicació.
  - Béns culturals, art, espectacles i publicitat.
  - Turisme i temps lliure.
  - Salut i serveis socials.
  - Cura i recuperació del medi ambient.
  - Agricultura biològica, silvicultura i pesca.
  - Comerç i finances.
  - Professions liberals, experts i directius.
  - Tècnics i operadors.
  - Informàtica i telemàtica.
- (Segons Enric Ros)

#### Actual ocupació a Espanya, per categories professionals

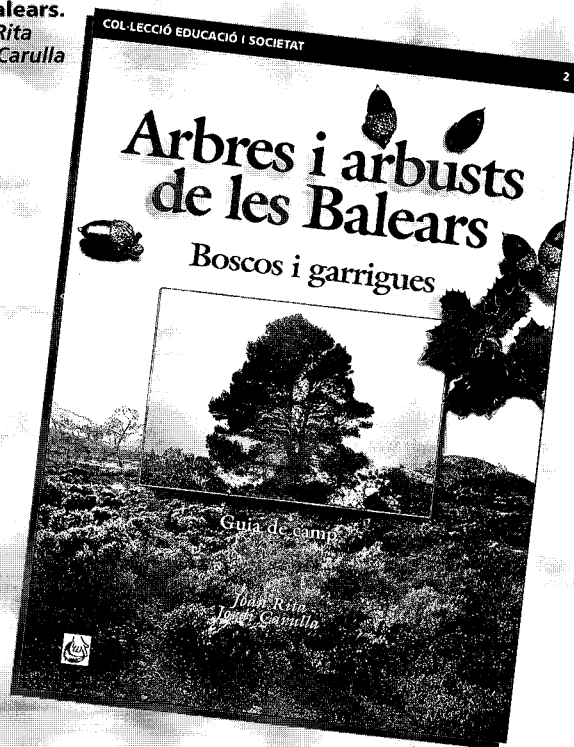
- Indústries manufactureres, construcció i mineria 2.069.700
  - Treballadors no qualificats 1.776.800
  - Treballadors de serveis 1.667.000
  - Tècnics i professionals 1.313.000
  - Operadors d'instal·lacions i maquinària 1.301.000
  - Administratius 1.188.900
  - Directius d'empreses (inclou empresa pública) 1.007.400
  - Tècnics i professionals de suport 954.900
  - Treballadors qualificats en agricultura i pesca 840.400
- (Segons *Tiempo*, 20-1-97) ◆

## COL·LECCIÓ EDUCACIÓ I SOCIETAT

Núm. 1 - Sèrie general  
**la Veu, l'eina oblidada.**  
Ferran Tolosa Cabani  
Marta Fernández Barrutia



Núm. 2 - Sèrie didàctica  
**Arbres i arbusts de les Balears.**  
Joan Rita  
Jordi Carulla



ALTRES TÍTOLS EN PREPARACIÓ:

**La Colònia Escolar Provincial de les Illes Balears 1924 - 1932**  
Miquel Jaume Campaner

**El model de dona a la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)**  
Esperança Bosch  
Victòria A. Ferrer

**Benvingut al món, els primers dies de vida.**  
Sergio Verd



**EDICIONS  
FERRAN  
SINTÈS**




MARIÀ TORRES TORRES

Llicenciat en Filologia catalana. Professors de l'IB Quartó de Portmany (Eivissa)

# Una experiència de creació textual a partir de la metodologia CPP-TRS de Graziella Tonfoni

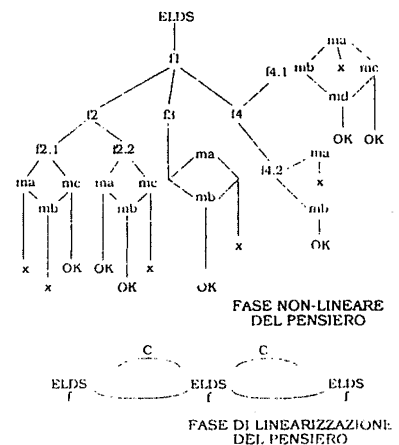
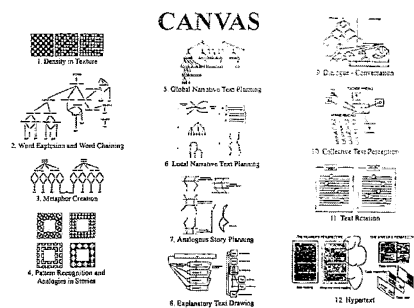
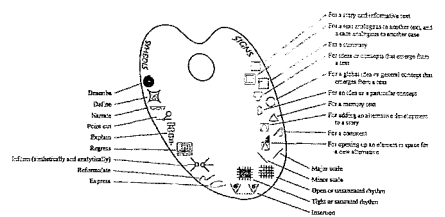
## INTRODUCCIÓ

 o és veritat que és possible considerar el text com un quadre o un edifici? L'escriptor pot esdevenir un pintor o un tècnic que dissenya o projecta una obra que posteriorment serà executada. Aquesta és la metàfora pictòrica que explica de manera molt didàctica el punt de partida de la metodologia CPP-TRS (Tonfoni 1989-1994), és a dir: Programa de Posicionament Comunicatiu-Sistema de Representació Textual, de la qual és autora la doctora Graziella Tonfoni, professora de la Universitat de Bolonya.

pensar tota una sèrie d'elements com ara l'estructura, els materials, la funcionalitat, l'estètica, etc. Anàlogament qualsevol persona hauria de poder fer-se la idea del text a partir del disseny, i també és possible que aquell text dissenyat sigui desenvolupat per una altra persona diferent, qui sap si en un altre moment.

La metodologia CPP-TRS compta amb una tècnica basada en la metàfora suara al·ludida, que passa per quatre fases: a) dotze telex textuals que representen o visualitzen de quina manera s'organitza el text prèviament a l'alineació del pensament; b) deu senyals que marquen el tipus de text; c) catorze símbols que expressen les intencions comunicatives; i d) el llenguatge artificial o natural que s'expressa de manera lineal.

d'altres mots. Aquesta és la primera fase del procés comunicatiu, que es caracteritza per ser una associació lliure, una mena de pluja de mots, sense cap ordre; en un segon moment l'individu selecciona conceptualment els mots, d'acord amb el missatge que vol comunicar, en selecciona uns i en rebutja uns altres, encadena els que ha triat mitjançant connectors i verbs, i els ordena linealment, i així arriba a la frase com a element constitutiu bàsic del text.



La literatura basada en el text, com la plàstica i la música, són arts o tècniques que es diferencien pel fet que tenen llenguatges diferents, però alhora tenen molts elements comuns, com ara el color, la textura, l'espai, el temps, la forma, el ritme, el so, el volum, etc. Reprintent la metàfora del pintor, el qui es disposa a escriure un text es basa en un missatge que ha de ser expressat a través d'uns materials, amb unes normes i condicions, és a dir, també ha de dissenyar o projectar el text: de fet, n'ha de

La nostra experiència presenta els resultats d'una aplicació didàctica de la tela 2 anomenada «Explosió de la paraula». Aquesta tela 2 visualitza el que passa en la primera fase de l'escriptura: un mot inicial provoca —fent ús de la nostra metàfora direm que pren foc— una explosió

Hom pot fer el retret que l'estructura d'arbre o de foc penjant ja havia estat definida per Chomsky, però l'aportació original de la metodologia CPP-TRS de G. Tonfoni no rau en l'estructura del text, sinó en la visualització dels processos i operacions mentals que es produeixen en aquest tram cognitiu de l'acte de comunicació.

La nostra experiència es basa en una aplicació didàctica de la tela es-



mentada, presentada com a joc a l'aire lliure, per a nens i nenes, dins el context de les festes de Sant Bartomeu, que se celebren el mes d'agost a Sant Antoni de Portmany (Eivissa). La convocatòria pública del joc va aparèixer com a «Explosió de paraules», pensant que fàcilment els nens podrien relacionar l'activitat amb el castell de focs artificials que cada any tanca la festa. El primer objectiu de l'activitat era, per tant, recuperar el sentit lúdic del llenguatge. Ens interessava també veure quin era el resultat de l'exercici amb nens i nenes de llengua i cultura diferents:

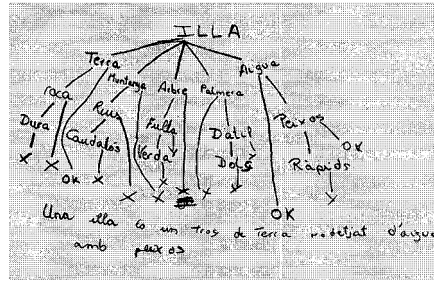
- Llengua i cultura catalana: 5
- Llengua i cultura anglesa: 2
- Llengua i cultura castellana: 8
- Llengua i cultura àrab: 2

L'activitat es va plantejar a partir de quatre grups de nens i nenes de 7 a 17 anys. Avancem que l'experiència es basarà en un joc de creació textual col·lectiu i no individual: es tracta d'un acte d'escriptura col·lectiva. L'activitat era doble: primerament havíem de treballar amb grups culturalment mixtos, i en una segona fase amb grups lingüísticament i culturalment diferenciats. La primera part es va treballar a partir de la paraula *terra*, i la segona, a partir d'*illa*. Inicialment vàrem explicar als nens i nenes en què consistia el joc i les instruccions:

«Som dins les festes de Sant Bartomeu i tots sabem que una de les coses més esperades és el castell de focs artificials; nosaltres farem castells de focs de paraules. A partir d'una paraula que jo us donaré, vosaltres, en grup, escriureu totes aquelles paraules, noms i adjectius —primer els noms i després, al final, els adjectius—, que us vinguin al cap; per exemple: si jo dic «neu», vosaltres podeu pensar «casa, sal, blanc...». Les paraules les col·locarem penjant de les branques d'un arbre, com el model que veieu aquí a la paret».

El model teòric de la tela 2 s'havia preparat i estava enganxat a la paret en un mural de 2 x 1 m, de manera que tots els nens i nenes el veien bé.

A l'hora de fer els grups es va respectar el criteri de grups naturals,



però ben aviat vàrem observar que apareixia una tendència a fer grupuscles; vàrem intervenir per evitar que quedassin nens o nenes discriminats, sobretot les àrabs. L'altre detall que s'havia d'observar era que es complís el principi de treball en grup, d'escriptura col·lectiva, i evitar que s'imposàs un líder i els altres es limitassin a escoltar o a passar en net, retolant o fent d'escriuent.

Cada grup es va situar en un punt de la plaça de l'Església, on es feia el joc; sorgeix el primer problema de grup: qui comença?, qui escriu?, en quina llengua? Es proposa una mateixa solució per a tot el grup: cada membre dirà una paraula i l'arbre s'anirà fent d'acord amb l'aportació del qui parla. Interessava veure l'ordre amb el qual s'anava construint l'arbre i com resultava acabat, sobretot la selecció final dels mots i la frase resultant: Hom havia de repetir que les tres primeres branques havien de ser substantius i després, adjectius.

Aquesta pluja de mots que cauen és una veritable explosió de paraules, en la qual inicialment tot és desordre, tots els mots hi caben. No és fàcil enumerar els factors que defineixen la relació que hi ha entre els mots associats: a vegades és la semblança fonètica o l'analogia, el joc de la rima, altres vegades és la semàntica pròxima, i encara hi pot intervenir algun factor extralingüístic com és ara la cultura familiar i/o escolar, o el context físic. L'exercici continua amb la selecció dels mots que ens interessem: marcam amb un OK els seleccionats i amb una X els que rebutjarem. Ara ja podem fer ús d'altres mots connectors o verbs. En aquest punt sorgeix el problema de posar-se d'acord en quins mots escollir, i se'ls

recomana que triïn seguint el mateix ordre que a l'hora d'escriure. En aquest punt hom veu també un altre problema: tenen molts elements i estan temptats de fer una gran redacció a partir del mapa conceptual que tenen davant, en comptes d'una frase; aquest és un dels efectes positius que té aquesta metodologia CPP-TRS, no solament convida a escriure, sinó que també provoca l'escriptura. Una vegada que tots els grups han acabat la tela, se'ls explica què ha passat, com s'ha anat fent la tela, i ells fan aportacions força interessants sobre l'associació i la selecció. Tots acaben expressant la sorpresa reconeixent que així és molt fàcil i molt *guai* escriure.

Iniciem el segon exercici, ara es tractava de fer l'explosió de la paraula *illa*, per grups de llengua i cultura diferenciades. Aquest exercici ha resultat molt més ràpid perquè els nens ja coneixien els mecanismes i les regles de joc.

## ELEMENTS D'ANÀLISI D'UNA TELA

1. El primer aspecte que cal considerar a l'hora d'iniciar l'anàlisi d'una tela és si el temps d'estimulació ha estat suficient i la informació donada respecte a les instruccions per al joc ha estat entesa. Pel que fa al nostre cas, malgrat les intervencions puntuals que vàrem haver de fer mentre realitzaven la tela, sembla que tots havien entès el joc.

2. Temps d'execució. Un quart d'hora fou suficient perquè els nens i nenes entenguessin què era aquell joc i com havien de participar-hi.

3. Demanda d' aclariments. Mentre executaven la tela 2 sorgiren dubtes referits a la manera de resoldre el resum d'informació: Inicialment entenien que havien de fer una redacció i no una frase. Avancem aquí que la metodologia CPP-TRS també té una tela, la número 4, titulada «De la unitat narrativa», molt apta i pensada per a la narració.

4. Revisió i reflexió interna del grup. Cal que el coordinador dugui

un seguiment de la manera de treballar del grup; interessa fixar-se bé en els comentaris que es fan entre ells, els dubtes, hipòtesis i resolucions, perquè ells amb ells tracten molts aspectes força interessants que finalment no queden reflectits a la tela.

5. Interferència de llengües. En una societat com la nostra, que inevitablement viu dins un conflicte lingüístic de llengües en contacte, difícilment no trobarem alguna interferència lingüística.

6. Grau de cohesió. En aquest punt hem d'analitzar com s'ha treballat el total de la informació que hi ha a la tela i si el resum de la informació en la frase sintàcticament ha estat prou lligada. De vegades passa que tenim una informació clara i a l'hora de sintetitzar-la només en treballam un aspecte o en un punt anecdòtic.

7. Freqüència lèxica. En aquest punt podem observar si predomina la substantivació o l'adjectivació. És

un bon moment per analitzar el domini lèxic, i per detectar si coneixen la semàntica, o bé la pobresa lèxica: atribueixen qualitats erròniament, fan ús d'una comparació perquè no tenen el mot adient, etc.

8. Fase de lectura. Ens referim al procés de lectura que fan els nens i nenes de tota la tela per arribar a la frase. Observam que hi pesa molt el grau de coneixements culturals que tenen, és a dir, l'escola, i així s'explica la tendència a la definició.

9. Interferència del context. És pràcticament impossible no apreciar alguna interferència de context, sigui del tipus que sigui. Pel que fa als nens pesa molt l'escola i la manera de fer dins l'escola, els coneixements que tenen, però també expressen el seu punt de vista respecte a fets i temes, són crítics amb l'especulació del sòl i es manifesten defensors de la natura; o el context social i econòmic, el qual sintetitzen a través de la frase; o el factor religiós, que, pel que fa al cas

de les nenes de cultura àrab, és molt fort i inevitablement apareix expressat en forma de contrast o de xoc amb la cultura de la resta de nens i nenes; i encara cal dir que el factor que menys pesa és el físic o geogràfic: la fantasia pesa més que no la realitat.

10. Errors detectats. Aquest és un punt per recollir tots aquells aspectes que consideram que els nens haurien de millorar o rectificar, des d'errades de tipus lingüístic, com poden ser una imprecisió semàntica o la pobresa lèxica en general, fins a errors de coneixements, i fins i tot per educar les actituds dels nens.

## ATALL DE CONCLUSIÓ

Les teles de la metodologia CPP-TRS de la professora Graziella Tonfoni, i més en concret la tela 2, que nosaltres hem treballat, són uns materials nous de gran utilitat per a la didàctica de la llengua. A través de



**l'arc a internet:**  
<http://www.uib.es/ICE/>

**correu electrònic:**  
 Col·laboracions / suggeriments:  
**e-mail: ICEMOT@ps.uib.es**  
 Publicitat i subscripcions:  
**e-mail: ICENXT@ps.uib.es**



**TALLER GRÀFIC RAMON**

*La Bona Impressió*

EDICIONS  
 COMUNICACIÓ IMPRESA  
 AUTOEDICIÓ  
 DISSENY GRÀFIC  
 TREBALLS D'ALTA QUALITAT

JAUME BALMES, 43 - TEL. 75 44 32 - FAX 20 70 13  
 07004 PALMA - MALLORCA



l'experiència realitzada hom pot comprovar algunes operacions fonamentals de l'acte de la comunicació, que d'altra manera podíem intuir i ara, mitjançant aquesta metodologia, podem veure. A partir d'aquí podem incidir més directament en aquelles dificultats de l'expressió oral i escrita de la llengua; vegem-ne algunes:

La facilitat més o menys manifestada pels nens i nenes a l'hora de l'explosió de la paraula, té relació amb les dificultats mentals que obs-trueixen l'operació cognitiva.

La fase de selecció demostra la coherència i la lògica en relació amb els mots: atribuir elements lingüístics impròpiament, que no es corresponen, demostra una manca de domini de la semàntica dels individus.

Quan els nens no han trobat la paraula que volien, s'han servit de la definició o d'una estructura simple de mots coordinats: s'ha palesat una manca de domini del lèxic.

Quan els nens i nenes seleccionen el lèxic saben que la frase ha de ser gramatical i que hi ha d'haver coherència i lògica, lligam imprescindible per a l'acte d'escriure, i que tantes vegades falla.

Apareixen errors que s'han de corregir. El/la coordinador/a ha de fer entendre que la tela és com un exercici de gimnàstica mental, cal estar-hi exercitat per dominar l'escriptura.

La presència d'elements propis del context social i geogràfic ha demostrat que tots els nens i nenes, per damunt de la llengua i cultura pròpies, tenen ben assimilada la del medi on viuen.

Després del segon exercici amb la paraula *terra* se'ls va preguntar quina era la llengua en la qual pensaven mentre feien l'arbre, i llevat del grup castellà, que afirmà que aquesta era la seva llengua de treball, els altres grups digueren que la catalana, inclosos els nens i nenes àrabs i anglesos; en tot cas les instruccions es varen donar en

llengua catalana i els aclariments s'hi varen fer, i finalment la llengua utilitzada espontàniament pels nens en la tela final va ser la castellana, excepte en el grup catalanoparlant, que ho va fer en llengua catalana.

Altres aplicacions didàctiques sorgides a partir d'aquesta tela són exercicis d'analogia per adquirir el domini de l'ortografia, exercicis per a l'adquisició del lèxic i dels significats, i sobretot per a l'inici de l'escriptura entesa com a creació textual. ◆

#### BIBLIOGRAFIA

TONFONI, G. (1991): *Scrittura multimediale. Tecniche di progettazione e design testuale*. Ed. Pagus. Padova.

— (1992a): *La comunicazione aziendale come arte visiva*. Ed. Pagus. Padova.

— (1992b): *Partitura, solfeggio, movimento: note di esecuzione di scrittura*. Ed. Pagus. Padova.

VIGNOLETTI, L. (1993): *Guida alla conoscenza e all'apprendimento della metodologia CPP-TRS di Graziella Tonfoni*. Ed. Zara. Parma.

## III COLÒNIES MUSICALS D'ESTIU

### Juliol de 1997

#### DESTINATARIS

Les colònies van adreçades a nens i nines de 7 a 16 anys.

Nivell A: descobriment i apropament a la música d'una manera lúdica.

Nivell B: dirigit a nens i nines que faci més de dos anys que estudien algun d'aquests instruments: piano, violí, violoncel, guitarra, flauta travessera o clarinet.

#### LLOC

Binicanella.

#### INFORMACIÓ I RESERVA DE PLAÇA

Aquelles persones interessades a participar en les colònies, cal que remetin un fax (17 24 01) a l'Aula de Música o a l'Institut de Ciències de l'Educació amb les dades següents:

- Nom, cognoms, adreça, telèfon, codi postal i població.
- Torn i nivell al qual interessaria assistir (en els casos de voler realitzar el nivell B, cal especificar quin instrument estudia).
- Edat del nin o nina.

També es pot enviar per correu a l'adreça següent:

#### INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ.

Aula de Música

Edifici Sa Riera

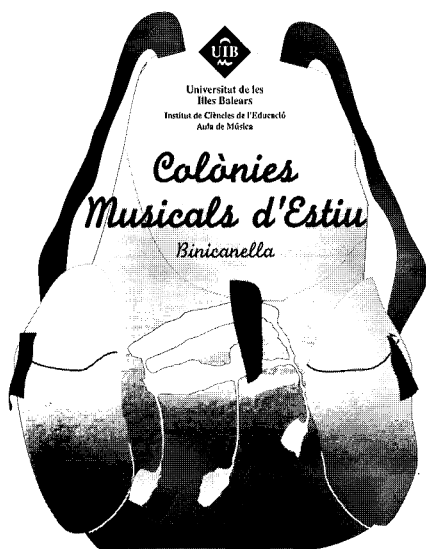
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)

Tel.: 17 30 14 / 17 24 06.

Fax: 17 24 01.

#### DIRECCIÓ

Joan Company i Florit, director de l'Aula de Música i de la Coral UIB.



#### DATES

1r. torn: del 7 al 12 de juliol.

2n. torn: del 14 al 19 de juliol.

3r. torn: del 21 al 26 de juliol.

CATERINA MOREY I SUAU

Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

# Santiago Cavanillas Múgica, sobre el cavall de l'ordenació acadèmica



Santiago Cavanillas Múgica va acceptar el càrrec de Vicerector d'Ordenació Acadèmica l'estiu de 1995, per treballar per a la Universitat de les Illes Balears.

Si el seu quefer dins la UIB va iniciar-se com a professor de Dret Civil al Departament de Dret Privat, amb el nou càrrec la seva comesa abraça l'organització i el control de la docència; la planificació dels nous estudis, els mateixos plans d'estudis; la coordinació i les convalidacions; les relacions amb els departaments i centres; els centres adscrits; les biblioteques, i els criteris de distribució de despeses per a la docència. Una càrrega de treball enorme.

Encara no gosa expressar-se de paraula en la nostra llengua, tot i que la seva intel·ligència i cortesia queden evidenciades pel fet que ha contestat aquesta entrevista en un català gramaticalment perfecte.

**Tot i que en altres universitats dur a terme una avaluació de la qualitat docent no és un tema nou, com és que precisament aquest nou equip de govern s'ho ha plantejat?**

Confés que un any i mig després d'haver pres possessió com a vicerector d'Ordenació Acadèmica, em costa un poc considerar-me membre d'un «nou equip» de govern; divuit mesos són un termini suficient perquè hagin canviat notablement les coordenades d'actuació de l'equip de govern de la UIB (verbigràcia, la transferència de les competències universitàries a la nostra comunitat autònoma) i, per això, no resulta molt significatiu prendre com a punt de referència l'actuació d'un equip anterior.

Contest a la pregunta, llavors, «aquí i ara».

En els propers anys ens haurem d'anar acostumant a distingir dues facetes distintes de l'avaluació universitària —l'avaluació docent i l'avaluació institucional—, que, malgrat el que pugui semblar, gairebé no presenten punts d'intersecció.

L'avaluació docent —les vulgarment anomenades «enquestes»— recull les opinions dels estudiants sobre el servei docent que reben dels seus professors i serveix perquè cada professor i els òrgans de direcció corresponents puguin usar aquestes dades, convenientment contextualitza-

des, en la presa de cada una de les petites i grans decisions didàctiques en què es descompon la tasca docent.

L'avaluació institucional recull informacions d'una mostra més àmplia (alumnes, professors, personal administratiu, avaluadors externs) i maneja «grans xifres» (taxes d'èxit, preinscripcions en primera opció, col·locació en el mercat laboral, etc.) per aconseguir una avaluació de perspectiva àmplia (titulació o centre; docència, investigació i gestió).

**Quina acollida ha tingut dins la comunitat docent universitària?**

Tant l'avaluació docent com la institucional es troben en la fase de llançament, per la qual cosa no n'he pogut recollir més que unes primeres impressions, que no són dolentes. Com qualsevol procés nou, i més si és valoratiu, és comprensible que desperti recels en alguns docents, però l'experiència d'altres universitats i la prova pilot que vàrem desenvolupar a la UIB el curs anterior, fan pensar que la nostra universitat ha assolit la maduresa necessària perquè s'assumeixi amb naturalitat la cultura de l'avaluació.

**En quina mesura poden beneficiar la Universitat i la societat els resultats de l'avaluació. Quina finalitat es vol aconseguir mitjançant l'avaluació de la docència universitària?**

Informació i estímul per a la presa de decisions.

**Universitats amb una tradició en l'avaluació, com ara Salamanca o Barcelona, disposen d'unitats o gabinets d'avaluació... , té previst la UIB crear una unitat específica?**

Naturalment la UIB ha de treballar a escala més petita que les universitats que esmentau, però sí que està previst al catàleg de llocs de treball i al pressupost de l'any 1997 crear una petita unitat de gestió acadèmica que centralitzi tots els esforços necessaris per desenvolupar tant l'avaluació docent com la institucional; al mateix temps es reforçarà el paper director de Mateu Servera. Ara bé, aquesta necessària centralització administrativa no volem que es confongui amb una concentració de les decisions en les mans del Consell Executiu. Volem aprofitar l'experiència de centres com l'Escola Politècnica i la Facultat





d'Informàtica, que van passant les enquestes docents des de fa alguns anys; i tenim les portes obertes perquè qualsevol persona interessada en aquests temes pugui aportar les seves idees i la seva feina.

#### **Com lligaríeu avaluació amb millora de la qualitat?**

He dit abans que l'avaluació produeix estímul i informació, i aquests, òbviament, s'han d'aplicar sobre objectius de qualitat, de millora del servei públic universitari.

#### **A quines primeres conclusions s'ha arribat?**

A pesar que els processos avaluadors no han fet més que començar, se'n poden destacar algunes primeres impressions: primera, que la mera acceptació de l'avaluació, com a idea, matisa considerablement la manera en què un servei públic autònom, com la universitat, reflexiona sobre si mateixa; segona, que l'execució d'enquestes do-

cents entre els estudiants en reforça el paper com a usuari —i, per tant, principals beneficiaris— del servei docent; i tercera, que el sol fet de fer-se preguntes, per més que no s'arribin a tenir les respostes, introdueix una dosi d'«aire fresc» tan necessària per a la higiene de qualsevol institució pública.

**Si ara us sortís un geni d'una llàmpria meravellosa, quins tres desitjos li demanaríeu?**

Dos d'institucionals i un de personal. Els institucionals: millorar la comunicació amb cada un dels membres de la UIB, perquè flueixi naturalment la informació entre ells i cadascun dels òrgans de govern, i aconseguir que vagi sent cada vegada millor l'opinió sobre la UIB amb la qual els nostres estudiants acaben les carreres. El personal: disposar de més temps per preparar les meves classes i investigar.

**D'altra banda, de quines fites aconseguides estau més satisfet des que ocupau el càrrec de vicerector?**

Realment, un vicerector, com a individu d'un equip de govern universitari, difícilment podrà arrogar-se com a propi cap èxit, ja que els assoliments que es poden anar fent ho són solament perquè també són assumits per la comunitat universitària. La funció del vicerector es redueix a informar-se, promoure, fer de mediador i, escassament, executar, per la qual cosa els èxits assolits es deuen fonamentalment al clima de la societat d'estudiants, docents i PAS, que és propici a uns certs objectius.

Entre els èxits col·lectius d'aquests primers mesos, a l'àrea de l'ordenació acadèmica, s'inclouen el document de plantilles, l'avanç del procés de preinscripció i matriculació d'alumnes de nou ingrés, l'obertura dels processos d'avaluació docent i institucional, l'inici de la refecció dels processos informàtics de gestió acadèmica i, en termes més generals, un major coneixement mutu entre els membres de distints departaments i centres i —vull pensar— un ambient de raonable confiança i tranquil·litat al campus.

#### **Com pensau que serà l'ensenyament del futur?**

Molt resumidament, l'aula física, l'hora de classe i la lliçó (en la qual el professor transmet informació als seus alumnes, que després els reclamarà a l'examen) perdran el paper central com a instrument de mesura (de les obligacions docents del professorat, de l'avaluació de l'estudiant, etc.) per ser substituïts per una relació interpersonal d'aprenentatge alumne-professor. Expressat gràficament, el professor deixarà de fer classes/lliçons durant un nombre determinat d'hores a un nombre indeterminat (i indiferent) d'alumnes i passarà a ocupar-se de guiar l'aprenentatge d'un nombre determinat (i reduït) d'alumnes mitjançant una àmplia gamma de recursos didàctics, entre els quals solament un i no el més important serà la classe.



De la vostra singladura per la UIB, com voldríeu que us recordassin?

No som gaire senyors del record que deixam en els altres, i la nostra imatge es distorsiona fins i tot per als més propers. Encara que sempre és agradable deixar bona impressió en estudiants i companys, allò que més em preocupa és com em recordaré jo a mi mateix; el meu objectiu «record» és creure que he estat un bon professor de la UIB —som ambiciós, per tant— i durant alguns anys, com un record llunyà, un vicerector que no va exercir amb arbitrietat el càrrec.

Quina és la vostra opinió sobre la dotació econòmica que acompanya les transferències universitàries?

La dotació econòmica de les transferències que ha reflectit la nominativa de l'any 1997 és excel·lent, ja que permet iniciar la posada al dia de la UIB i fer els primers passos en l'homologació de la nostra universitat amb la resta d'universitats espanyoles.

Què suposa el càrrec de vicerector d'Ordenació Acadèmica?

Estar sempre enmig. (Es pot prendre seriosament o de verbes perquè en les dues accepcions és cert.)

Com ha canviat la vostra visió de la UIB des que sou vicerector?

He après molt d'observar perspectives i maneres de fer Universitat que abans desconeixia; crec, per això, que la renovació dels càrrecs acadèmics és sana, encara que solament sigui per multiplicar el nombre de persones que s'han abocat a la talaia d'un vicerectorat, un deganat, una direcció de departament o qualsevol altre càrrec «compromès».

Com pensau que se solucionarà la polèmica dels plans d'estudis?

És curiós que uns plans d'estudis que tenen la principal virtut en la flexibilitat dels currículums tinguin també el principal defecte en la inflexibilitat que produeixen algunes traves realment estúpides (limitació en el suplement de la troncalitat, distribució dels crèdits per cicles, impossibilitat d'ampliar el segon cicle —probablement el més interessant— a tres anys, i un llarguíssim etcètera que estudiants i presidents de consells d'estudis pateixen particularment; en aquest aspecte veurem que inexorablement però lentament aquests obstacles s'aniran eliminant.

També la falta de finançament, que ha «matat d'un cop» l'aplicació dels nous plans, tendirà a compondre's així que les universitats vagin rebent un finançament conforme als estàndards europeus. ◆



PRESENTA

## NOUS TEXTS PER A PRIMÀRIA

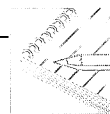
- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| - Coneixement del medi | - Llengua catalana   |
| - Matemàtiques         | - Llengua castellana |
| - Religió              | - Educació moral     |

Llibres per a les illes amb les modalitats i peculiaritats nostres.

Els llibres de text són una eina important per a aprofundir la nostra identitat com a poble.



C/. Can Troncoso, 3, 1r. - Tel. 971 - 71 27 80 - Fax 971 - 72 00 36 - 07001 PALMA (Balears)



M. JESÚS MAIRATA  
Llicenciada en Ciències de l'Educació ICE-UIB

Informació i debat a la uib:

# Jornada d'avaluació de la qualitat de les universitats



El passat dia 5 de desembre es va realitzar a la sala d'actes de Son Lledó (campus universitari) una Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats organitzada pel Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i per l'Institut de Ciències de l'Educació. La Jornada va ser un fòrum d'intercanvi d'informació i debat entorn de l'avaluació de la qualitat de les tres àrees bàsiques de la institució universitària: la docència, la investigació i la gestió de recursos i serveis, i estava adreçada a tota la comunitat universitària en general i a totes les persones interessades en l'avaluació institucional.

La idea d'organitzar la jornada va sorgir ja fa bastant de temps. Havíem assistit, el darrer any, a multitud d'iniciatives, organitzades per diferents universitats de l'Estat espanyol, totes adreçades a donar a conèixer i a debatre el tema de l'avaluació de la qualitat de les universitats. A manera d'exemple, la Universitat Complutense de Madrid organitzà, del 31 de gener al 3 de febrer de 1996, un Congrés Internacional d'Avaluació de la Qualitat en els Serveis Públics i en l'Empresa; per primera vegada s'organitzava a Espanya un congrés interdisciplinari d'avaluació de la qualitat. El Congrés va ser un punt de trobada d'especialistes de camps molt diversos i va ser un mitjà per a l'intercanvi professional entre l'empresa, els serveis públics i els professionals: administració, salut, educació..., de tots els camps on

l'avaluació és una eina per millorar permanentment.

També assistírem, els dies 30 i 31 de maig de 1996, a la Universitat d'Alacant, a unes Jornades sobre la Qualitat de les Universitats que, amb un notable èxit d'assistència i de participació, tractaren del tema que ens ocupa. Les Jornades giraren entorn de les tres grans àrees universitàries: l'ensenyament, la investigació i la gestió i els serveis. L'estructura d'aquestes Jornades fou la font d'inspiració de l'acte recentment realitzat a la UIB i de la mateixa manera alguns dels experts que allà escoltàrem i dels quals tant aprenguérem han estat ara els convidats de la nostra universitat en un intent perquè tots els integrants de la UIB puguem escoltar i debatre informacions tan candents i interessants. De la mateixa manera, el passat mes d'octubre, la Universitat del País Basc també organitzà un congrés centrat en el mateix tema.

Els motius que ens han portat a organitzar la Jornada han estat diversos, d'una banda el fet que la UIB participa per primera vegada en una iniciativa d'aquest tipus —ja que durant el present curs acadèmic la Universitat de les Illes Balears s'ha integrat al Pla Nacional d'Avaluació— fa necessària la difusió de la informació respecte a què és el Pla i què implica que la UIB s'hi trobi integrada. Ja fa un temps que l'avaluació institucional ha començat a aplicar-se a les diferents universitats espanyoles, però a la UIB no tenim experiència en aquest terreny, per tant, conèixer què és l'avaluació institu-

cional, quins en són els objectius, les seves característiques i metodologia..., eren aspectes que podien ser tractats al llarg d'una jornada dedicada al tema. D'altra banda, la Jornada podia servir per fomentar una cultura d'avaluació i de potenciació de la qualitat i, a la vegada, també per crear un esperit de cooperació entre tots els estaments universitaris implicats.

Inaugurà la Jornada Llorenç Huguet, rector de la UIB. El Rector, després de donar la benvinguda a tots els assistents, parlà del perquè d'avaluar i del que suposa l'avaluació. Acabà l'exposició agraint l'assistència de tots els presents i desitjant que la jornada fos profitosa.

El tema de l'avaluació institucional universitària fou tractat per Sebastián Rodríguez, membre del Comitè Tècnic del Pla Nacional d'Avaluació, catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona i director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la mateixa universitat. El professor és una persona molt coneguda dins el camp de l'avaluació universitària i el seu prestigi fa que gaudeixi de molt poc temps lliure, ja que totes les universitats, a l'igual de la nostra, el volen tenir entre els convidats a l'hora de parlar del tema que ens ocupa.

La sessió del matí acabà amb la intervenció de Pedro Apodaca, membre de la Unitat d'Avaluació de l'ICE de la Universitat del País Basc, que ens parlà del tema de l'avaluació de l'ensenyament. El senyor Apoda-



ca és professor de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació amb el perfil d'investigació avaluativa en educació superior. Té una àmplia experiència en el tema objecte de la jornada, ja que ha estat membre dels comitès d'avaluació de la Universitat del País Basc tant en el pla experimental com en els projectes pilot europeus.

La sessió de l'horabaixa la inicia Miguel Ángel Quintanilla, una altra autoritat en la matèria, parlant de l'avaluació de la investigació. El senyor Quintanilla és director del Programa institucional de calidad de la Universitat de Salamanca i és membre del comitè tècnic del PNE; d'altra banda és catedràtic de Lògica i Filosofia de la Ciència. Després d'un breu descans iniciarem el tema de l'avaluació de la gestió i dels serveis (ponència que podeu llegir a les pàgines d'aquesta revista), el ponent fou Juan José Pérez, tècnic de gestió de la UNED.

Per cloure la jornada escoltàrem Santiago Cavanillas, vicerector d'Ordenació Acadèmica de la UIB, que ens parlà de l'avaluació de la qualitat de la UIB i dels projectes de futur, intervenció que interessà especialment a tots els assistents per la seva referència a la nostra realitat.

El balanç de la jornada és positiu; malgrat que el nivell d'assistència fou menor del previst, totes les ponències foren molt interessants i els ponents contestaren i aclariren els nombrosos dubtes i qüestions proposats pels presents. Les causes del baix nombre d'assistents tenen, al meu parer, relació amb la manca de cultura avaluativa; el nostre entorn universitari té poc assumit el paper que en tota organització ha de complir l'avaluació. En aquest sentit, consider fonamental que tota la comunitat universitària vagi integrant la necessitat, la utilitat, la viabilitat i la pertinència dels processos d'avaluació.

El principal motiu que ens fa ser defensors de l'avaluació universitària és la convicció que aquesta pot ser un element motivador de la millora real de la universitat. Disposar d'una in-

formació que serveixi de retroalimentació o constatació sobre la pròpia realitat ens donarà pautes sobre quins aspectes s'han de millorar, quins són els punts forts de la institució o el propi centre i en quin sentit s'han d'orientar les possibles solucions o mesures de millora.

Les línies que vénen a continuació resumeixen les principals idees entorn de l'avaluació de la qualitat de les universitats, i consider que poden ser d'interès per a tots els que no van ser presents a la Jornada i volen introduir-se en el tema.

## L'AVALUACIÓ INSTITUCIONAL

Durant la dècada dels vuitanta, diferents sistemes universitaris entre els quals s'inclou el nostre, varen entrenar un nou marc jurídic caracteritzat, entre d'altres aspectes, per l'autonomia de la universitat. Un argument fonamental per a aquesta transformació va ser considerar l'autonomia com un instrument decisiu per a la consecució dels objectius de qualitat i progrés de l'educació superior.

L'autonomia de la universitat permet la innovació, incrementa l'eficiència i augmenta l'efectivitat. La Llei de reforma universitària concep l'autonomia universitària com un factor de millora del sistema, quan propugna que l'autonomia generarà diversificació i que aquesta variabilitat ens portarà a un increment de la qualitat.

El pas d'un sistema universitari basat en el control i la planificació centralitzada a un sistema que accentua el principi d'autoregulació ha exigít, com a contrapartida, que els governs «demanin comptes» amb la finalitat de demostrar que les decisions preses i les accions executades van adreçades a millorar la qualitat de la institució.

Segons els experts, l'interès dels governs per exigir un sistema d'avaluació institucional és una clara expressió de la preocupació que qualsevol institució pública ha de tenir per

la qualitat; i a la vegada és un símptoma de la inquietud que els sistemes d'ensenyament superior provoquen en la societat actual.

Sens dubte la universitat actual s'enfronta a un difícil repte: com fer compatible la seva dimensió social de servei públic, obert a tota la societat, amb les exigències de qualitat i fins i tot d'excel·lència, pròpies d'una institució dedicada al desenvolupament humà i a la creació i transmissió de la ciència, la tecnologia i la cultura superior. En certa manera, les universitats són també el punt de referència per definir els nivells de qualitat de la resta del sistema educatiu, científic i cultural d'un país.

D'altra banda la societat moderna planteja una demanda creixent d'estudis universitaris, una contínua adaptació de la institució universitària a la diversificació i la qualificació professionals, en un entorn europeu i competitiu, i l'assoliment d'uns nivells de qualitat de la docència i la investigació de cada vegada més alts.

En aquests moments, l'avaluació institucional s'aplica àmpliament a les diferents universitats de l'Estat. La sensibilitat de l'equip rectoral cap als temes d'avaluació institucional ha impulsat que la Universitat de les Illes Balears també s'integri en el Pla Nacional d'Avaluació.

## ELS ANTECEDENTS DEL PLA NACIONAL D'AVALUACIÓ (PNE)

El Consell d'Universitats, en una sessió que es va celebrar a la Universitat d'Almeria, el 25 de setembre de 1995, acordà proposar al Govern un Pla d'avaluació de la qualitat de les universitats espanyoles. L'esmentat Pla culmina les actuacions que el Consell d'Universitats ha desenvolupat en els darrers anys a través del Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario (1993-94) i el Projecte pilot europeu per a l'avaluació de la qualitat de l'ensenyament superior (1995) i s'hi fonamenta.



L'objectiu del Programa experimental era provar una metodologia d'avaluació institucional, inspirada en diferents experiències internacionals, que havien estat prèviament objecte d'estudi. En el marc europeu alguns països tenen des de fa anys sistemes consolidats d'avaluació de les institucions universitàries; en aquests l'avaluació és una prioritat i una exigència tant per a les universitats mateixes com per als governs.

En el Programa hi havia tres nivells diferents de participació. L'objectiu del primer nivell era construir un sistema d'indicadors que permetés avaluar aspectes globals del rendiment de la universitat en conjunt, en aquest nivell hi participaren disset universitats. En el segon nivell n'hi participaren només sis de les disset universitats, s'avaluaren determinades titulacions i àrees de coneixement de cada universitat i s'utilitzaren indicadors més concrets. El darrer nivell es va dissenyar de tal manera que els resultats del segon nivell es completassin amb elements de judici d'experts externs, com també amb l'anàlisi qualitativa d'entrevistes amb diferents components de les unitats avaluades (especialment estudiants, professors i gestors universitaris).

En principi el Programa es va dissenyar per avaluar la qualitat de la docència, la investigació i la gestió universitàries. S'elaboraren protocols d'avaluació per a cada una de les tres dimensions del programa en cada nivell de participació.

Alguns dels dèficits del Programa experimental es varen cobrir, mitjançant la participació espanyola en el Projecte pilot europeu. Hi varen participar un total de disset països diferents i el seu objectiu era augmentar el grau de consciència envers la necessitat d'avaluar la qualitat de l'educació superior.

L'any 1995, quan es va posar en marxa el Projecte pilot europeu, les qüestions relacionades amb la qualitat de l'educació superior ocupaven ja un lloc important, però encara pocs països europeus havien desen-

volupat de manera sistemàtica una avaluació del seu sistema d'educació superior. D'aquí que els objectius del projecte fossin els d'augmentar el grau de consciència envers la necessitat de l'avaluació en l'educació superior d'Europa, enriquir els procediments nacionals d'avaluació existents, promoure els intercanvis d'experiències i dotar l'avaluació d'una dimensió europea.

És important destacar que el projecte no es proposava comparar o classificar les institucions participants, ni tampoc desenvolupar una única estructura d'avaluació a Europa. Al contrari, pretenia desenvolupar simultàniament, a cada país, una cultura d'avaluació, posant a prova un mètode comú obert a tot tipus d'adaptacions dels diferents països.

La metodologia del Projecte pilot era de caire mixt, combinant l'autoavaluació i l'avaluació externa. El Projecte es va dissenyar incorporant els elements comuns dels diferents sistemes d'avaluació universitària de Dinamarca, França, Països Baixos i Regne Unit. Els elements comuns es referien essencialment a:

- L'autonomia i la independència quant a procediments i mètodes perquè el govern i les universitats avaluïn la qualitat.

- L'autoavaluació o avaluació interna: cada universitat duu a terme processos d'avaluació institucional de les seves titulacions; normalment el procés d'autoavaluació conclou amb l'elaboració d'un autoinforme des de la universitat mateixa.

- L'avaluació externa realitzada per un grup d'experts que no pertanyin a la universitat objecte d'avaluació; aquesta comissió estudia el document d'autoinforme i realitza visites, entrevistes, als diferents estaments implicats.

- Publicació d'un informe final d'avaluació.

La homogeneïtat de l'aplicació del Projecte pilot als diferents països es va fer mitjançant una guia d'avaluació en la qual es recollien els punts a avaluar i els criteris i procediments a seguir. Sobre aquest document base

cada país va realitzar les adaptacions pertinents en funció de les peculiaritats dels seus sistemes universitaris.

Una de les principals conclusions de l'experiència espanyola en el Projecte pilot assenyalades pel Consell d'Universitats és l'alt grau d'acceptació de l'avaluació de la comunitat universitària malgrat els recels inicials. L'experiència ha demostrat que, una vegada involucrada la comunitat universitària en el procés, la percepció inicial canvia notablement i s'aconsegueix una participació constructiva, mentre que un punt crític del procés ha estat la motivació, la dedicació i la preparació tècnica dels membres dels comitès d'avaluació de cada universitat. La manca de disponibilitat de les dades necessàries per realitzar l'avaluació i la dificultat de les tasques de recopilació d'informació bàsica han estat els aspectes més negatius.

## EL PLA NACIONAL D'AVALUACIÓ DE LA QUALITAT DE LES UNIVERSITATS

L'aprovació del Pla nacional d'avaluació de la qualitat de les universitats constitueix per a una institució universitària una oportunitat de realitzar una avaluació global i profunda de cada una de les seves titulacions. Els objectius generals del PNE són diversos: pretén promoure l'avaluació institucional de la qualitat de les universitats, elaborar metodologies homogènies per a l'avaluació de la qualitat integrades en la Unió Europea i proporcionar informació objectiva que pugui servir de base per adoptar decisions en les distintes organitzacions.

L'avaluació institucional inclou la totalitat de la institució, si bé, en virtut de la seva magnitud i el seu volum, es pot realitzar en fases successives malgrat que no es pot perdre de vista que són notes distintives de la mateixa globalitat. Tot procés d'avaluació institucional, tal i com es desenvolupa en el context europeu i proposa el PNE, s'articula en dues

grans fases: autoavaluació i avaluació externa. Les indicacions de com s'ha de realitzar el procés avaluatiu dels documents a elaborar, de les fases del procés..., estan recollides en un document titulat *Guia de evaluación*, elaborat pel Consell d'Universitats i que, com el seu nom indica, pretén ser una guia pràctica de treball.

El procés d'avaluació d'una titulació en una universitat determinada s'inicia amb l'autoavaluació; durant aquesta s'elabora un document anomenat d'autoestudi, en el qual es descriuen i valoren els antecedents de la unitat o el programa, el seu rendiment actual, com també els seus plans futurs de millora. Segons el Consell d'Universitats, perquè la fase d'autoestudi sigui profitosa, cal un alt nivell d'acceptació de l'avaluació i una considerable motivació interna; també exigeix la col·laboració dels recursos humans de la institució. L'autoestudi ha d'acabar amb l'explicitació de recomanacions de millora i tot el procés ha d'estar adequadament


planejat i dirigit a través d'una guia d'avaluació interna que ha de considerar la realitat de la institució.

La credibilitat i la validesa de l'autoestudi realitzat per una universitat han de ser confirmades per una avaluació externa, fonamentalment realitzada a través d'un comitè d'experts externs (*peer review*). La validesa i fiabilitat d'aquest tipus d'avaluació és motiu de controvèrsia.


La guia d'avaluació es divideix en diferents capítols. El primer, «Guia de la autoevaluación», està estructurat en dos grans apartats. En el primer es detallen les unitats d'avaluació de l'ensenyament, de la investigació i de la gestió, i s'hi expressen algunes consideracions sobre la redacció del document d'autoestudi i sobre la forma d'usar els diferents protocols. En el segon apartat es descriuen els distints elements que han de compondre l'informe del comitè de la titulació en els tres àmbits d'avaluació, juntament amb els protocols d'avaluació.

La part de l'autoinforme referida a l'ensenyament ha d'incloure multitud d'aspectes com ara: context institucional (dades globals, evolució de la titulació); metes, objectius i planificació (anàlisi i valoració dels objectius, dades d'accés i de matrícula, anàlisi de la demanda i col·locació en la titulació); el programa de formació (estructura del pla d'estudis, programes de les assignatures del pla d'estudis, organització de l'ensenyament); el desenvolupament de l'ensenyament (atenció tutorial, metodologia docent, el treball dels alumnes, l'avaluació dels aprenentatges, resultats de l'ensenyament); alumnes; professorat (distribució departamental de la docència, tipologia del professorat implicat en la docència); instal·lacions...; i ha d'acabar amb síntesi de l'autoestudi on figurin els punts forts i dèbils de la titulació.

De la mateixa manera la part destinada a la investigació ha de constar d'aspectes generals, context (àrea



**UNIVERSITAT**  
o b e r t a



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació

**Oberta a tothom**  
Per a més informació:  
**Edifici Sa Riera**  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07001 Palma  
Tels. 17 30 14 - 17 24 11

# Llibres per a la reforma

Educació *infantil*  
Educació *primària*  
Educació *secundària*



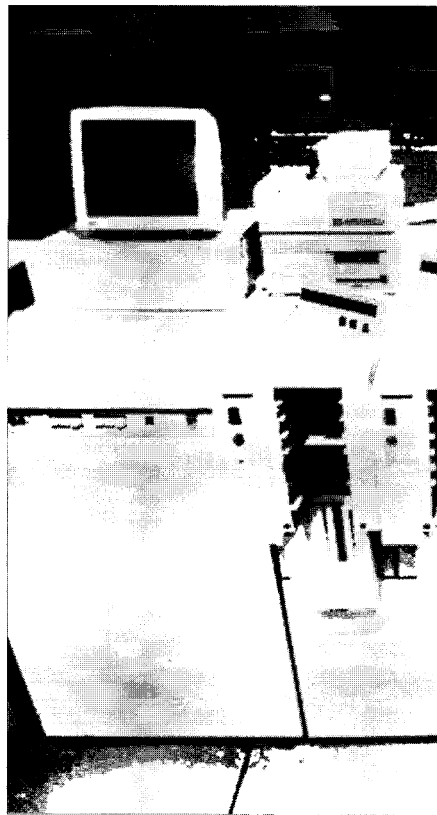
**Embat**  
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Ceranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca

científica dins la universitat, les relacions entre la docència i la investigació); objectius; recursos; estructura (relacions dins la institució, relacions amb altres institucions); resultats de l'activitat investigadora; rendiment i qualitat (indicadors d'activitat, èxit, productivitat, concentració, evolució i qualitat) per acabar també amb una síntesi on constin els punts forts i dèbils de l'activitat investigadora.

La darrera part de l'autoinforme referida a la gestió i als serveis, també ha d'incloure multitud d'informacions referides a la presa de decisions (òrgans unipersonals i col·legiats, unitats acadèmiques, organització de l'administració i els serveis) i als recursos humans, materials...

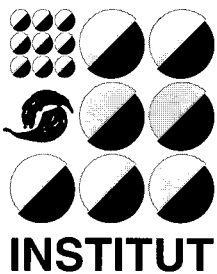
El segon capítol del document del Consell d'Universitats es diu «Guia de la evaluació externa» i intenta facilitar la preparació, coordinació i el desenvolupament de la visita a la titulació de l'equip d'ava-



luadors externs en el marc de l'avaluació institucional de la qualitat de l'ensenyament, de la investigació i de la gestió.

El darrer capítol es destina a assenyalar algunes indicacions per redactar l'informe final de cada una de les titulacions avaluades i per redactar l'informe d'avaluació de la universitat.

Al llarg d'aquestes pàgines he intentat sintetitzar les idees bàsiques en relació amb l'avaluació de la qualitat de les universitats, especialment per a totes les persones que no assistiren a la Jornada organitzada per la UIB i que estan interessades en el tema. Resumir vuit hores d'informació i debat, i intentar copsar en poc espai les idees essencials del Pla nacional d'avaluació ha estat una tasca difícil. Esper, però, que hagi estat l'espina que us hagi encès l'interès per aquest tema. ♦



## COPISTERIA IMPRESA

Carrer d'Alfred Bonet, 8  
07003 CIUTAT  
Telèfon 20 21 96

## SERVEI DE PUBLICACIONS I FOTOCÒPIES

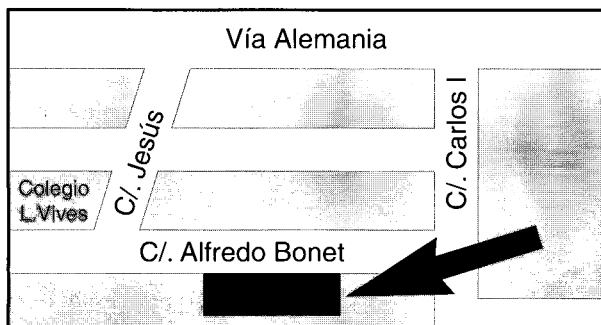
# N. 1

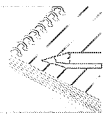
*En Qualitat,  
Servei i Preu*

**Servei de recollida i entrega de  
documents a domicili**



# 20 21 96





JUAN JOSÉ PÉREZ VALVERDE

Inspector General de Serveis del Programa Experimental d'Avaluació del Consell d'Universitats

# Jornada d'avaluació de la qualitat de les universitats

## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS



bans de començar convé fer una precisió terminològica que delimiti l'abast just del terme *serveis* així com el farem servir aquí. Ens referirem a l'àmbit d'estructura i activitat de la universitat que depèn de la gerència i que, en un llenguatge col·loquial, anomenam «Administració i Serveis», «Gestió», «PAS» o «burocràcia» de la Universitat, tot i que fóra millor la denominació «administració universitària», i deixar el terme *serveis* per referir-nos a un subconjunt la denominació habitual dels quals és precisament aquesta: «serveis universitaris», sobre els quals parlarem més endavant.

Així queden diferenciats tres àmbits d'activitat que, en conjunt, abracen la totalitat de la institució *universitat* i que són precisament els que, metodològicament, ens proposem emprar en l'avaluació de les universitats: *ensenyament*, *investigació* i *administració universitària*.

Els dos primers comprenen l'activitat i l'estructura organitzativa estrictament vinculada a la respectiva funció d'ensenyar o investigar i el tercer, que pot ben bé definir-se per oposició als altres dos, és el conjunt d'activitats i l'estructura organitzativa de la universitat que excedeixen de les altres.

### I. Per què és necessari avaluar també l'administració universitària?

Els sistemes assajats a Europa i als Estats Units d'Amèrica solien pres-

cindir de l'avaluació de l'administració universitària com a tal, bé perquè no cal quan es tracta simplement d'*acreditar* una titulació, bé perquè hom no li concedeix major importància, bé perquè es presumeix eficaç i eficient; això no obstant, no és clar que l'administració universitària sempre sigui eficaç i, encara menys, que sigui eficient. De fet, no seria de més reflexionar sobre aspectes del quefer instrumental diari de la universitat, la funció, el benefici o el cost de la qual tal vegada no són els adequats.<sup>1</sup>

L'autonomia institucional abraça potestats tan vastes com la d'autonormació en un àmbit competencial privatiu no sotmès a altre control extern que el judicial de legalitat. A més, aquesta autonomia és exercida mitjançant una estructura de poder col·legial de gran participació, tant representativa com directa.

Les magnituds que manejam són, evidentment, importants, però no totes a l'alça, el nombre d'alumnes

pot créixer els propers anys si l'oferta no s'adapta a les demandes de formació addicional de la població activa, i ja hi ha hagut una inflexió en la tendència alcista de les transferències de diners públics a les universitats. En aquest context, cobra especial rellevància el sentit *gerencial* de l'ús dels recursos. L'alumne es converteix en un bé escàs pel qual caldrà competir i l'eficiència de la gestió permetrà, o no, dotar una nova càtedra. I, en aquest hipotètic, però no tan imprevisible, estat de coses, qui és el *comercial* que s'encarregarà de trobar clients que es matriculin a la nostra *empresa* i no a la del costat? Probablement aquests termes feren la nostra sensibilitat, però no per això deixen de ser plenament aplicables.

No caldrà començar a dotar les nostres universitats de funcionaris d'administració abocats a l'alumne-client i a les tècniques gerencials de *qualitat total*?

## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

És necessària?

### UN MARC DE REFERÈNCIA:

(Universitats públiques)

- AUTONOMIA INSTITUCIONAL (...de gestió)
- NOMBRE D'ALUMNES: 1,4 milions (curs 1994-95)
- NOMBRE DE PROFESSORS: 56.000 (nov. de 1992)
- VOLUM PRESSUPOSTARI: 593.800 milions de pessetes (Pressuposts inicials, inclosa la investigació)

## 2. Sobre el concepte d'administració universitària

Si observem l'administració universitària veurem que el seu tret característic és el caràcter intrínsecament instrumental i, en conseqüència, *horitzontal* respecte de l'ensenyament i investigació, de manera que, junts, conformen una estructura organitzativa matricial.

rals, etc. Però no hem d'oblidar que tots, en el conjunt de l'administració universitària, són només la part de l'iceberg que no cobreix l'aigua: no serien aquí si no existís una massa submergida de volum molt major.

Així, podem concloure:

L'administració té l'únic i precís objectiu d'implementar els aspectes substantius de la universitat: l'ensenyament i la investigació.

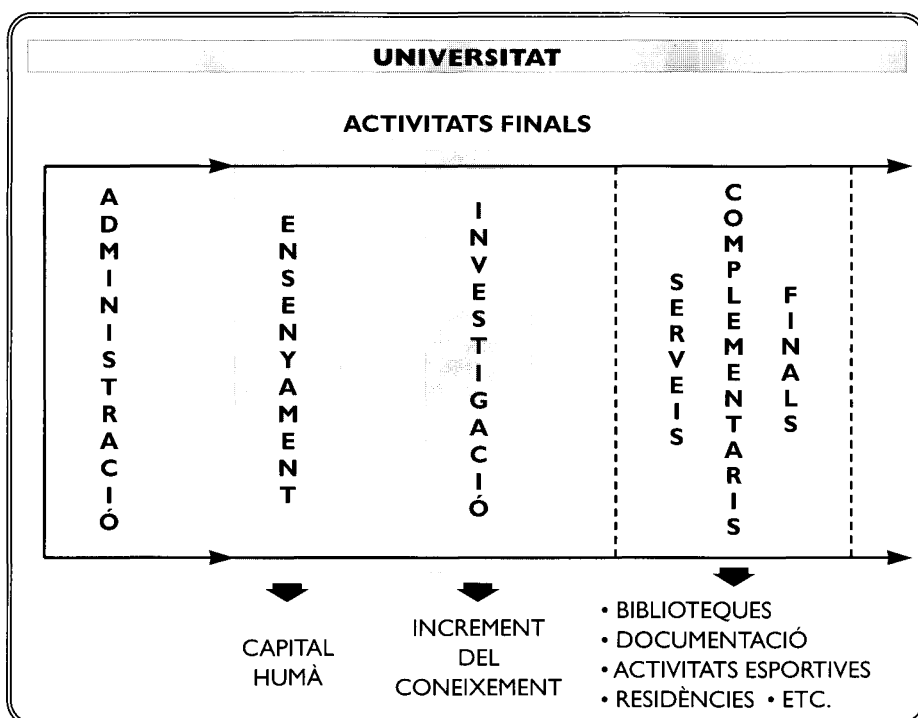
situacions de conflicte competencial entre el món acadèmic i l'administratiu? Sota quin prisma hem d'avaluar els recursos humans docents i investigadors? Sota el tradicional acadèmic o sota el dels recursos limitats susceptibles d'usos alternatius? Probablement els avaluadors hauran d'optar o, millor, combinar visions...

## 3. Els objectius a l'administració universitària

I. Definites els objectius estratègics de la institució, hi pot haver i hi ha d'haver uns objectius estratègics de l'administració universitària, subordinats als anteriors, però ja específics del seu fer. L'avaluació ha de donar aquí informació clau per a l'enunciat de les noves tasques administratives (no docents) que omplim llacunes que tal volta no han d'ocupar el temps del professorat (per exemple, quan abans parlàvem de l'alumne com a *client* i del *comercial*, no volíem dir que el comercial hagi de ser un expert professor; el comercial d'una empresa automobilística no sap fer cotxes, els ven).

## 4. Per què un àmbit d'observació específic per a quelcom instrumental?

Així, si no és possible subsumir cap aspecte significatiu de l'administració universitària a l'estudi de la titulació (unitat d'anàlisi per excel·lència a l'àmbit de l'ensenyament), ni tampoc a l'àrea de coneixement (unitat d'anàlisi de la investigació), limitem-nos a l'estudi d'aquests dos



Cal indicar, això no obstant, que, tot i que la major part de l'activitat d'administració no es tradueix en serveis o productes finals, inclou un conjunt d'activitats que sí que ho són: allò que anomenem *serveis complementaris finals*, comunament anomenats *serveis universitaris*. Aquests serveis, tot i que ofereixen un producte final a l'usuari, són, en tot cas, complementaris de l'activitat essencial de la universitat, i varia notablement d'un a l'altre el grau d'importància de la necessitat que han de satisfer. Van des dels essencials de biblioteques i centres de documentació fins als aparcaments vigilats, passant per un de vegades llarg ventall d'ofertes: residències, menjadors i cafeteries, serveis esportius, d'ocupació, de transport, recreatius i cultu-

Per executar accions, millor que l'estructura col·legial acadèmica és la piràmide jeràrquica, que enllaça amb el rector a través del gerent.

Però la quarta nota característica és el seu caràcter difús: qui no coneix

### L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

#### ADMINISTRACIÓ UNIVERSITÀRIA:

- CONJUNT D'ACTIVITATS I ESTRUCTURA ORGANITZATIVA, NO ACADÈMIQUES NI INVESTIGADORES, DESTINADES A IMPLEMENTAR L'ENSENYAMENT I LA INVESTIGACIÓ

#### Algunes notes característiques:

- Instrumental
- Horitzontal
- Jerarquitzada
- Límits de vegades difusos



«— Menino de Cheshire, podries indicar-me, per favor, cap a on he d'anar des d'aquí?  
 — Això depèn d'on vulguis arribar —va respondre el gat.  
 — A mi no m'importa gaire a on... —va començar a explicar Alicia.  
 — En aquest cas, és igual cap a on vagis —va interrompre el gat».

Alicia en terra de meravelles

**ELS OBJECTIUS, a l'administració universitària:**

- Són previs i externs
- Estan en funció d'aquells que s'hagin definit per les àrees d'ensenyament i investigació

L'ACTIVITAT ADMINISTRATIVA ES JUSTIFICA NOMÉS QUAN AJUDA A LA MILLOR CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS ACADÈMICS I D'INVESTIGACIÓ

campus és deixar fora de consideració aspectes transcendents de la universitat, imprescindibles per millorar-ne l'eficàcia.

La titulació no és en principi una unitat de referència significativa per avaluar l'administració universitària per aquestes raons fonamentals:

— La immensa majoria de les activitats d'administració estan referides globalment al conjunt de la universitat i hom no sol fer cap seguiment per programes que assigni o imputi mitjans a fins. Salvant alguna honrosa excepció, a la nostra universitat encara no s'ha generalitzat el *pressupost per programes*, encara que l'han denominat així —no sense un cert optimisme— en alguns casos (n'hi va haver un, per exemple, on va resultar després que les despeses de personal del conjunt de la Universitat eren d'un *programa pressupostari* específic, en lloc de ser un capítol de la despesa de cada programa).

— La titulació («línia de producte» per excel·lència a la universitat) no encaixa directament com a tal a l'estructura de centres i departaments. Allà on han abordat directament aquest

encaix, la resistència al canvi ha estat elevada i no sempre s'ha resolt de manera satisfactòria. A més, amb una certa freqüència no estan definits institucionalment la unitat o el càrrec responsable de la coordinació i de l'impuls de la titulació (tal volta, partint de la titulació com a *línia de producte*, s'han de redefinir funcions de càrrecs acadèmics i tal volta també s'han de definir *comercials* que emprenguin operacions de publicitat per captar alumnes —ja hi ha alguna universitat que ho ha fet, i amb èxit.

— L'estructura administrativa que suporta les activitats d'administració respon, com a conseqüència, a un model piramidal centralitzat, del qual se sostreuen funcionalment només algunes unitats perifèriques amb funcions complementàries (i una de substantiva: la gestió de matricules), però referides gairebé sempre al centre i no a la titulació, això fa que fins i tot en aquest supòsit la correspondència sovint no sigui biunívoca.

Podem fer raonaments com aquests sobre l'àrea de coneixement, o a qualsevol altra unitat, inclosos el *projecte* i el *contracte art. 11 LRU*,

sobre la investigació. Fins i tot quan aquests darrers temes sí que solen estar pressupostàriament definits per la via del *centre de despesa*, tampoc no resulten operatius perquè sovint hom no imputa les despeses generals a l'activitat i, en no pocs casos, l'ingrés pressupostari no ho és pel seu import en brut, sinó net.

**5. Les àrees objecte d'anàlisi a l'avaluació de l'administració universitària**

Així, s'estima que la unitat de referència en aquesta àrea d'administració i serveis haurien de ser aquelles funcions que constitueixen el substrat imprescindible perquè les de les activitats d'ensenyament i investigació puguin dur-se a terme.

Podem agrupar aquestes funcions en quatre grans blocs:

El conjunt dels tres àmbits ressenyats no esgota els camps susceptibles d'avaluació d'una institució i, encara menys, d'una institució tan complexa com és la universitat.

Resta per esmentar una part substancial de l'activitat que, per la seva transcendència, no pot ser ignorada. Són els *processos de presa de decisió*, columna vertebral de la funció directiva.

Els *processos de presa de decisió* no rauen només —ni principalment— en l'estructura organitzativa corresponent a l'àmbit de l'administració universitària, sinó en el conjunt de l'organització, per la qual cosa no poden ser fàcilment subsumits ni fragmentats per ser tractats, *ratio materiae*, de manera integrada dins cada un dels tres àmbits establerts, sinó que exigeixen un tractament global que, metodològicament, hom aborda a l'àmbit administratiu.

L'objecte aquí és avaluar no l'encert o el desencert de les decisions en sentit material, sinó el seu *mode* de producció; la manera en què es configura la voluntat en els casos més significatius de la vida de la institució, independentment del sentit concret de la voluntat; vull dir: prescindint absolutament d'analitzar el grau d'oportunitat, encert o equivocació de qui decideix i d'allò que decideix.

**ADMINISTRACIÓ UNIVERSITÀRIA:**

**PER QUÈ AVALUAR-LA SEPARADAMENT?**

ÀREA OBJECTE D'ESTUDI	UNITAT BÀSICA A CONSIDERAR
.....	.....
ENSENYAMENT	TITULACIÓ
INVESTIGACIÓ	ÀREA DE CONEIXEMENT
ADMINISTRACIÓ	?

## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

## ADMINISTRACIÓ UNIVERSITÀRIA

ALGUNES ÀREES FUNCIONALS QUE PODEN SER OBJECTE D'AVALUACIÓ (I/...):

- GESTIÓ ACADÈMICA:
  - Admissió
  - Matriculació
  - Gestió d'expedients
  - Expedició de títols
- GESTIÓ ECONOMICOFINANCERA:
  - Elaboració
  - Estructura
  - Magnituds pressupostàries
- RECURSOS HUMANS:
  - Estructura (RPT i plantilles)
  - Selecció
  - Formació
  - Provisió de pressuposts
  - Funcions de llocs i unitats
  - Condicions de treball
  - Retribucions
- RECURSOS MATERIALS:
  - Edificis
  - Instal·lacions
  - Equipaments
- SERVEIS UNIVERSITARIS:
  - Biblioteques i sales de lectura
  - Laboratoris
  - Aules d'informàtica
  - Idiomes
  - Esports
  - Residències i col·legis majors

ALGUNES ÀREES FUNCIONALS QUE PODEN SER OBJECTE D'ESTUDI (continuació):

## LA FUNCIÓ DIRECTIVA

## ELS PROCESSOS DE PRESA DE DECISIÓ

No és de cap manera, per tant, una avaluació de decisions concretes (ni molt menys, de cap *decisor*). És una avaluació de caràcter estrictament *formal* i, per tant, sensiblement diferent de la que fem en la resta de casos, que combinen la consideració de determinats aspectes formals i materials, incloent-hi —allà sí— les decisions concretes adoptades en alguns casos.

Encara més, la presa de decisions, més enllà que en les decisions concretes, té el seu major grau d'interès precisament en la concatenació d'aquestes decisions o, dit d'una altra manera: en els processos de presa de decisió.

Es tracta d'observar si hi ha una adequació i idoneïtat d'aquests processos de presa de decisions als fins de la universitat, o si, per contra, em-

bullen, mediatitzen o fins i tot impossibiliten la consecució d'objectius.

Qui decideix realment? Sempre és el rector? Quantes vegades hem vist un rector signar acords imposats, de fet, per altres —i fins i tot contraris al seu propi criteri— simplement perquè la *decisió* que li atribueixen a ell no ho és, sinó que és un simple acte degut? No té interès, per exemple, des d'aquesta òptica, el procés d'elaboració dels plans d'estudis?

Vegem ara els aspectes bàsics que hem de considerar en cada cas.

## 6. Qüestions bàsiques que cal considerar sobre les àrees funcionals

Per avaluar els serveis públics, la rendibilitat dels quals no és només ni principalment econòmica, sinó social, cal que trobem resposta a aquestes preguntes sobre cada funció o servei de l'àmbit que ens ocupa:

En conseqüència, podrem mesurar:

- *Quantitat* de servei o producte
- *Costos*
- *Temps*
- *Qualitat*
- *Imatge*

Perquè allò que pretenem és, a través d'un seguit d'indicadors significatius de l'actuació de la institució en aquelles funcions que integren aquest àmbit, *conèixer millor l'abast i la forma de les activitats que es desenvolupen i dels serveis que es presten i de la seva adequació o no a la millor consecució d'objectius en els dos àmbits d'activitat fonamentals esmentats anteriorment (ensenyament i investigació) que aquestes funcions han d'implementar i completar.*

El coneixement obtingut d'aquesta manera ha de permetre que s'identifiquin els *punts forts* i els *febles* més significatius de l'organització pel que fa a aquest àmbit.

## 7. Pel que fa als indicadors

Però per mesurar cal que establim abans els *indicadors de rendiment* adequats.

La identificació de cada un exigeix la definició del seu significat i de l'ús

## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

## PROCESSOS DE PRESA DE DECISIÓ:

## QÜESTIONS BÀSIQUES

- Què es decideix? (Sobre quina matèria)
- Qui ho decideix? (Quin òrgan)
- Quan ho decideix? (En quin moment o periodicitat respecte del sorgiment de la necessitat)
- Per què es decideix? (Amb quin fi)
- Com es decideix? (Amb quins requisits formals i quines tècniques)

que se n'hagi de fer. S'han de mesurar aquells aspectes que permetin discriminar graus d'adequació a l'objectiu de l'activitat en qüestió, no solament aquells que siguin fàcils de mesurar. Per a això, i vist que la dificultat de vegades pot resultar elevada, sembla imprescindible que hi hagi un consens previ sobre cada indicador.

El consens sobre el funcionament i els usos dels indicadors de vegades és enormement difícil, fet que no ens ha de portar a abandonar l'objectiu d'aconseguir-lo. Amb tot, hi ha alguns aspectes que solen presentar-se amb certa recurrència:

El fet que, precisament pel seu caràcter instrumental, bona part dels objectius de cada funció estan prefixats, pot fer pensar que no hi ha d'haver una dificultat excessiva a l'hora de determinar el significat dels indicadors. Però, de vegades el consens sembla impossible. És un signe de qualitat, per exemple, l'estricta compliment del principi d'universalitat del pressupost o, al contrari, la qualitat és on hi ha una fundació que gestiona l'activitat contractual i es porten a pressupost només els rendiments nets?<sup>2</sup>

Un aspecte molt controvertit és, sens dubte, el del pes que ha de tenir l'indicador dins el conjunt on estigui integrat; aspecte que opera directa-

ment relacionat amb el risc d'establir *classificacions*, que és un efecte no desitjable, ja que la valoració objectiva d'un determinat indicador es pot veure afectada per l'entorn (amenaces i oportunitats, tant externes com internes), de manera que la dada asèptica no solament no sigui significativa, sinó que desvirtui la realitat. Això és especialment clar quan valoram, per posar un exemple, algunes ratios en universitats de nova creació. La polèmica, una vegada més, és oberta: és oportuna la valoració de l'indicador de manera aïllada o cal que també tinguem en compte l'entorn? En tot cas, està clar que no podem confondre indicador amb resultats ni els resultats escalars sols amb qualitat, perquè l'avaluació és precisament la conclusió després de la reflexió sobre els resultats i els resultats no són les simples dades escalars dels indicadors, sinó les seves tendències en la mesura que, al llarg del temps, s'apropen o allunyen dels objectius proposats, que no han de ser universals per força, especialment quan la rendibilitat i el producte no són de mena fonamentalment econòmica, sinó social.

Resta per indicar que convé prendre decisions que es puguin obtenir a un cost raonable (encara que les

bases de dades de gestió no solen — malauradament — estar dissenyades per obtenir dades de suport a la presa de decisions, sol passar que la solució és a prop del problema) i els que ara es proposen, per exemple, responen al criteri *presència/absència* d'alguna cosa (indicadors principals) i a determinats elements de qualificació d'aquesta cosa (indicadors secundaris).

## 8. Exemples d'indicadors de rendiment en gestió

## 9. Referència a l'anàlisi dels processos de presa de decisió

Les decisions poques vegades es produeixen aïllades dins una organització complexa. Gairebé sempre n'hi ha una concatenació, amb efectes en cascada. Per això resulta imprescindible destriar les decisions que fan part intermèdia d'un procés de les que en són la part final.

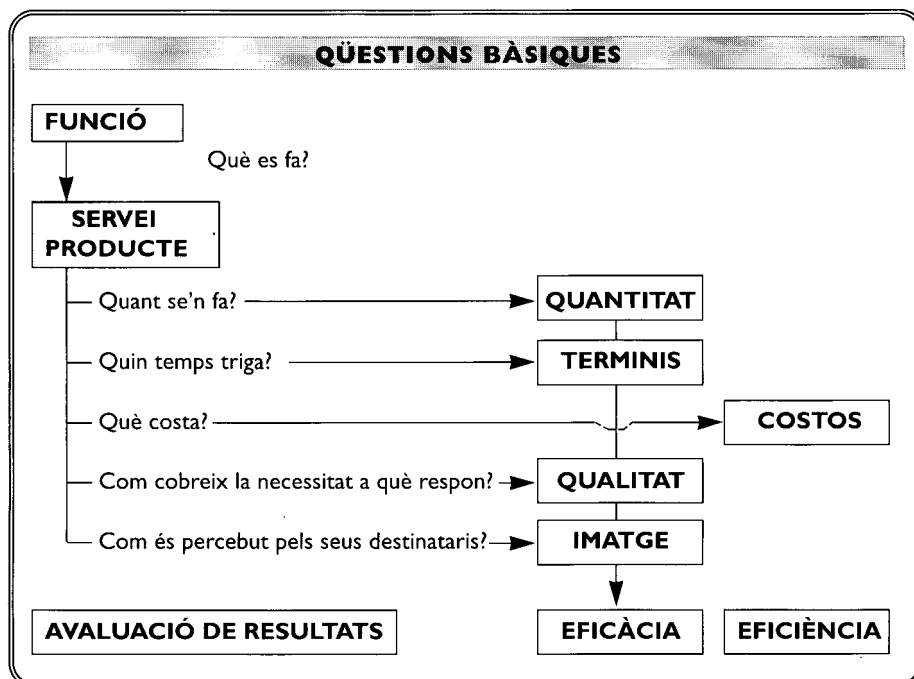
De la mateixa manera, almenys hi ha tres nivells de decisió: estratègiques, tàctiques i operatives. Les operatives ens interessaran poques vegades, llevat que condicionin una decisió de nivell superior.

Per poder valorar les qüestions que abans he indicat, es proposa efectuar dues fases consecutives:

**Fase descriptiva.** Ha d'aportar el coneixement dels àmbits materials de decisió existents a la Universitat i dels qui els exerciten. Pretenem d'aquesta manera obtenir una mena de foto fixa de la radicació del poder decisor a la Universitat com a informació prèvia que ens faciliti la fase següent.

Si bé aquesta imatge hauria de ser com més extensa millor, és cert que aconseguir-ho resultaria gairebé impossible, no tant pel que fa als decisors com a les decisions en si, el nombre de les quals és, certament, molt més elevat. Per aquest motiu, com veurem més endavant, haurem de fer una tasca de selecció d'aquestes darreres en funció de la seva rellevància.

Aquesta fase s'escomet mitjançant l'elaboració d'una petita base de dades informàtica i es resumeix, com



## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

## PROCESSOS DE PRESA DE DECISIÓ:

## ...sobre els indicadors:

- HAN DE PODER MESURAR GRAUS D'ADEQUACIÓ A L'OBJECTIU
- HI HA D'HAVER CONSENS SOBRE:
  - El significat
  - Valors de referència, si n'hi ha
  - Possibles factors modificadors de la valoració
- S'HAN DE CONSIDERAR DIACRÒNICAMENT
- S'HAN DE CONSIDERAR EN FUNCIÓ DELS MITJANS I DE LES CIRCUMSTÀNCIES DE L'ENTORN

## INDICADOR ≠ RESULTAT

## Alguns indicadors de rendiment de gestió:

- GESTIÓ RELACIONADA AMB L'ENSENYAMENT
  - ADMISSIÓ:
    - EXISTÈNCIA D'UN PROCÉS D'ADMISSIÓ TOTALMENT INFORMATITZAT
    - EXISTÈNCIA D'INFORMACIÓ ACTIVA
    - PERSONALITZACIÓ I TUTORACIÓ DEL PROCÉS
    - TERMINI DE FINALITZACIÓ DEL PROCÉS
  - GESTIÓ DE MATRÍCULES:
    - GESTIÓ D'UN PROCÉS DE MATRICULACIÓ INFORMATITZAT EN TEMPS REAL
    - PERSONALITZACIÓ I TUTORACIÓ DEL PROCÉS
  - GESTIÓ D'EXPEDIENTS:
    - EXISTÈNCIA D'UNA BASE DE DADES D'ALUMNES INFORMATITZADA
    - ACCÉS EN TEMPS REAL A CONSULTES
    - TERMINIS D'EXPEDICIÓ DE CERTIFICACIONS ACADÈMIQUES, DE TÍTOLS I DE DEVOLUCIÓ DE QUANTITATS
- FINANÇAMENT I GESTIÓ ECONÒMICA
  - PRESSUPOST:
    - PUBLICACIÓ
    - EQUILIBRI
    - GRAU D'ESPECIFICACIÓ DE LA DESPESA
    - UNIVERSALITAT I UNITAT
    - CLAREDAT
  - ESTRUCTURA PRESSUPOSTÀRIA I PRINCIPALS MAGNITUDS:
    - ORIGEN DELS INGRESSOS
    - DISTRIBUCIÓ DE LES DESPESES
  - ELABORACIÓ I GESTIÓ DEL PRESSUPOST:
    - EXISTÈNCIA DE PROCEDIMENT PREVI A L'ELABORACIÓ
    - EXISTÈNCIA DE CRÈDITS DESCONCENTRATS PRIVATIUS
- RECURSOS HUMANS
  - EXISTÈNCIA DE MANUAL DE FUNCIONS DELS LLOCS DE TREBALL
  - FORMA D'ESTABLIMENT DEL PERFIL DELS LLOCS DE TREBALL
  - EXISTÈNCIA D'UNA UNITAT ESPECÍFICA ENCARREGADA DE LA FORMACIÓ DEL PAS
- GESTIÓ DE LA INVESTIGACIÓ
  - EXISTÈNCIA D'UNA UNITAT ADMINISTRATIVA ESPECÍFICA PER A GESTIÓ DE L'ADMINISTRACIÓ
  - EXISTÈNCIA DE CONTROL DE QUALITAT DELS CONTRACTES DE L'ART. 11 LRU
- ORGANITZACIÓ
  - EXISTÈNCIA D'UN ORGANIGRAMA QUE INCLOGUI TOTES LES UNITATS ADMINISTRATIVES I DE SERVEIS
  - EXISTÈNCIA D'UNITAT(S) TIPUS STAFF AMB FUNCIONS DE SUPORT TÈCNIC A LA GERÈNCIA
  - EXISTÈNCIA DE MANUALS DE PROCEDIMENT
  - EXISTÈNCIA DE GUIES PER A L'USUARI
- CONTROL INTERN
  - EXISTÈNCIA D'UN ÒRGAN O UNITAT DE CONTROL INTERN
  - ABAST DELS OBJECTIUS DE LA UNITAT DE CONTROL INTERN
  - NIVELL D'INDEPENDÈNCIA DE L'ÒRGAN O UNITAT DE CONTROL

és fàcil de preveure, en sengles catàlegs de decisors i de decisions, convenientment interrelacionats per obtenir informació creuada.

El catàleg de decisions no ha de ser exhaustiu, sinó selectiu; el de decisors sí que convé que ho sigui.

**Fase valorativa.** Des de la consideració prèvia de la informació anterior, ha d'aportar el coneixement de les característiques temporals, formals, tècniques, de finalitat i, fins i tot, circumstancials de la decisió. Constitueix la part fonamental de l'avaluació i s'ha de traduir (aquesta ha de ser la seva aportació a l'autoinforme) en un judici valoratiu del comitè d'avaluació de la Universitat sobre la idoneïtat de la distribució material del poder de decisió i de l'adequació al fi dels diferents aspectes numerats anteriorment, presents en els processos de formació de voluntat.

A diferència de la fase anterior, que és extensiva a tot el conjunt de la Universitat, aquesta fase valorativa s'haurà de circumscriure per raons espaciotemporals a pocs processos de presa de decisió, que hauran de ser prèviament elegits pel comitè d'avaluació de la Universitat.

El *catàleg* de decisions exigeix una feina d'integració i filtratge de la informació que ha d'aconseguir el comitè d'avaluació de la Universitat, que haurà de discriminar les que, en funció de la seva significativitat, hauran de passar a fer part del catàleg.

Hem de defugir la simple identificació exhaustiva de decisions simples, que portaria, probablement, aquest catàleg *ad infinitum*, sense aportar gens de llum. Convé identificar, doncs, *processos de presa de decisió* rellevants per a la institució, formats per un nombre variable —i de vegades elevat— de decisions. Això no vol dir, és clar, que no haguem de considerar aquella decisió aïllada que, sense fer part d'un conjunt més ampli com és el procés decisor, tingui per si mateixa una rellevància institucional.

És de vital importància, en conseqüència, efectuar una correcta classificació de decisions, de manera que

## L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS

## PROCESSOS DE PRESA DE DECISIÓ

Tipus de decisió des del punt de vista procedimental:

FINAL  
INTERMÈDIES

## I. FASE DESCRIPTIVA:

- Elaboració d'un CATÀLEG DE DECISIONS
  - Elaboració d'un CATÀLEG DE DECISORS
  - Creuament d'aquesta informació:
- CONEXIEMENT DE LA RADICACIÓ DEL PODER DE DECISIÓ

## 2. FASE VALORATIVA:

- SELECCIÓ I ESTUDI D'ALGUNS PROCESSOS DE PRESA DE DECISIÓ
- ALGUNS ASPECTES A VALORAR:
  - Transcendència o repercussió a la institució
  - Caràcter del seu origen (normatiu, discrecional, de força major, etc.)
  - Caràcter discrecional o reglat. Sistematització o no dels criteris de decisió en ambdós casos
  - Temps necessari per adoptar-los
  - Relació del decisor amb la decisió
  - Existència d'òrgans decisors de fet, sense atribució jurídicoformal de cap competència
  - Factors que mediatitzen la decisió
  - Coordinació/descoordinació entre decisions d'un mateix procés
  - Efectes distorsionadors o beneficiosos de les polítiques de delegació en òrgans col·legiats, de pactes, etc.
  - Eventuals desviacions envers el fi públic perseguit i les seves causes

les que siguin intermèdies en un determinat projecte, apareguin jerarquitzades envers aquella altra de final, de l'elaboració de la qual fan part, i és especialment important identificar les que influeixen d'alguna manera en les decisions següents del procés.

Els processos de presa de decisió seleccionats han de ser analitzats cercant acumulacions o absències de poder real en determinades posicions de l'organigrama (o, més curiós, fora de l'organigrama: o és que no hi ha hagut mai ningú que hagi *manat* sense haver tingut «*vela en este entiero*»?<sup>3</sup> redundàncies (per exemple, idèntica composició de dos òrgans que decideixen consecutivament sobre el mateix assumpte), disfuncions (la decisió en mans de l'òrgan que no té competència tècnica per adoptar-la), etc., que expliquin per exemple per què determinades decisions no s'adopten d'acord amb l'interès general (per exemple, l'interès de la Universitat per aprovar un pla d'estudis millor que l'anterior) o s'adopten d'acord amb criteris erràtics

(aquell subministrament d'equip incompatible amb tot allò que ja tenim) o un sentit impredecible i no desitjat per ningú (tal vegada un concurs a cap de secció), coses que alguna vegada algú ens ha dit que han passat, això sí, mai a la pròpia institució.

En tot cas, i ja que es tracta d'identificar allò que és deficient per poder millorar, convé que qualsevol procés de presa de decisions que es consideri es vegi a la llum de quatre triangles competencials molt significatius:

Rector - degans - directores de departaments

Equip de govern - juntes de facultat - consells de departament

Vicerectors - gerents - caps de servei  
Degans - gerent - administradors de centre

Per acabar, i a títol de suggeriment, us oferim seguidament una relació de processos de presa de decisió d'un cert interès:

- **Ensenyament**
  - Elaboració i aprovació del pla executiu en una titulació.

- Adjudicació de la docència de la titulació als diferents departaments implicats.

- Avaluació de la docència del professorat.

- Adjudicació de la càrrega docent a un departament.

- Decisions singulars sobre la plantilla:

- a) Creació d'una plaça.

- b) Nomenament d'un professor emèrit.

• **Investigació**

- Assignació/vinculació de personal amb càrrec a projectes d'investigació.

- Contractació article 11 LRU.

• **Administració universitària**

- Elaboració del pressupost.

- Assignació d'aules/despatxos a un centre.

- Adquisició de fons bibliogràfics.

- Determinació de preus a serveis a la comunitat universitària i/o a ensenyaments propis.

- Adquisició d'equipament anual de materials informàtics (no grans equips) per a departaments.

- Elaboració/modificació de la RPT del PAS (func. o lab.). ♦

## NOTES

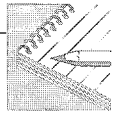
Aquest text és un resum aproximat de la ponència presentada el dia 5 de desembre de 1996 a la jornada de referència. Els requadres són còpia de les transparències emprades, i el text, un resum dels comentaris, on és possible que manquin alguns aspectes i que n'hi hagi d'altres que no vàrem dir. En ambdós casos, sense la intenció de tergiversar, sinó que les variacions deriven de les limitacions del llenguatge oral mateix en què va néixer la ponència, que no va ser pensada per a gestes majors.

(1) Val a dir que la innovació espanyola de prendre com a objecte d'avaluació, a més dels dos ja clàssics, aquest de l'*administració* en si ha rebut lloances dels experts europeus que han avaluat el model espanyol en la fase experimental.

(2) Aquest debat concret, sens dubte inacabat, té, segons el meu modest criteri, una resposta indubtable a favor de la primera opció i entenc que és el meu deure, suscitat pel tema, pronunciar-me en aquest sentit, si bé l'argumentació d'aquesta postura ha de quedar per a un altre moment, perquè sobrepassaria, amb molt, els límits d'aquesta ponència.

(3) Paraules textuales de l'autor.





M. JESÚS MAIRATA CREUS  
Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

# Parlem amb Pedro Apodaca, convidat a la Jornada



Pedro Apodaca és un dels convidats de la nostra universitat per participar a la Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats. Avui dematí, dia 5 de desembre, a la sala d'actes de Son Lledó, ens ha parlat, brillantment, de l'avaluació de l'ensenyament universitari.

Membre de la Unitat d'Avaluació de l'Institut de Ciències de l'Educació/Hezkuntza Zientzien Institutu de la Universitat del País Basc, és una persona molt coneguda en el camp de l'avaluació de les universitats. És professor de l'àrea MIDE amb el perfil d'Investigació Avaluativa en Educació Superior, i ha estat membre dels comitès d'avaluació de la UPV/EHU tant en el Pla experimental com en els projectes pilot europeus. Ha realitzat diversos informes i estudis i publicat treballs sobre metodologia d'investigació, avaluació de centres i programes i planificació.

Pedro ens contesta, amablement, una sèrie de preguntes que li formulam en un intent d'aprofitar al màxim la seva experiència i saviesa en el camp de l'avaluació de la universitat.

Pedro, ets membre de la Unitat d'Avaluació de l'ICE de la Universitat del País Basc, explica'ns quin és l'origen i l'objectiu que persegueix aquesta Unitat.

L'any 1987, a l'Institut de Ciències de l'Educació hi havia diferents seccions o departaments que avui denominam unitats. Es feia cada ve-

gada més evident la gran demanda per part del sistema educatiu d'assistència i orientació per dur a terme processos d'avaluació. En aquest context va sorgir una nova unitat denominada Unitat d'Avaluació. Aquesta Unitat agrupa els components de les antigues unitats d'Investigació, Orientació i Prospecció i crea un grup molt sòlid i versàtil.

L'objectiu de la Unitat és fer possible la implantació de processos de millora de la qualitat en la nostra universitat en els quals l'avaluació és l'instrument fonamental. Per això la Unitat d'Avaluació realitza un servei d'assessorament, orientació i suport tècnic als diferents processos d'avaluació que es posen en marxa als centres de la Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea.

## Quines persones integren la Unitat?

Inicialment, la Unitat comptava amb quatre professors a temps complet. Actualment integram la Unitat tres professors a temps complet i altres sis persones, entre contractats i becariis. També, per donar suport al treball de camp, alguns becariis col·laboren puntualment amb la Unitat.

## Quina és la tasca que realitzen aquestes persones?

Aquests recursos humans estan dedicats a mantenir dos grans programes d'actuació:

El Programa I d'avaluació institucional, que desenvolupa la nostra universitat en el marc del Pla nacional d'avaluació de la qualitat de les

universitats. Durant l'actual curs acadèmic 1996-97 desenvolupam l'avaluació de set titulacions diferents.

El Programa II d'avaluació de la docència, amb una llarga trajectòria, que conté diferents mòduls d'avaluació que intenten recollir informació valuosa sobre aspectes relatius a la qualitat docent. En el present curs es proporciona servei a uns vint centres de la nostra universitat.

## Com es pot avaluar la qualitat de l'ensenyament universitari?

Si ho formulam d'aquesta manera, pareix un objectiu massa ambiciós tant des d'un punt de vista tècnic o teòric com operatiu. Més que avaluar la qualitat podríem parlar d'avaluar elements intrínsecament relatius a la qualitat. En definitiva, es tracta de facilitar la reflexió estructurada i participativa dels interessats entorn de la seva situació i les accions de millora que podrien plantejar-se. En aquesta línia, no hi ha dubte que aquests processos suposen un gran avenç, sobretot perquè es va construint un nou model de cultura organitzativa en el qual l'avaluació és un element clau en els processos de gestió i decisió.

## Quines són les fonts d'informació, els procediments i estratègies que utilitzau per avaluar la docència?

Com ja he dit anteriorment, en l'avaluació de la docència oferim diferents mòduls que els centres poden sol·licitar lliurement. En general, les fonts d'informació són les opinions dels implicats directament en el pro-

cés de què es tracti; en aquest cas, professors i alumnes. Ara bé, intentem fer conscients els participants que la recollida d'informació és tan sols un element, i no el principal, del procés d'avaluació. Aquesta informació recollida no ha de tenir un caràcter absolut (de veritat en si mateixa), sinó ser el reflex de les diferents opinions i valoracions que conviuen en un centre. El més important del procés és ser capaçs de reflexionar sobre la pròpia realitat tant des de la pròpia perspectiva com des de la perspectiva dels altres. D'aquesta reflexió, participativa i en recerca del consens, és d'on poden sorgir realment les accions de millora de la qualitat.

#### **Quina ha estat la reacció de la comunitat universitària davant l'avaluació?**

Quant als alumnes, en un principi donen suport amb entusiasme a aquests processos amb la confiança que s'aconseguiran canvis substancials a curt termini. Amb el temps, sol aparèixer una certa decepció davant l'evidència que els avenços aconseguits estan lluny de complir les seves expectatives.

Quant als professors, hi ha una gran varietat de posicions, que van des del suport més incondicional fins al rebuig més absolut. Malgrat aquestes grans diferències, a mesura que els processos d'avaluació es van implantant, el professorat refractari va modificant la seva posició davant l'evidència que l'avaluació de la docència no és un procés de fiscalització ni una caça de bruixes.

Per a la Unitat d'Avaluació, les actituds davant l'avaluació i el clima en què aquesta es desenvolupa són uns elements clau del seu treball. Per aquest motiu, com a condició prèvia a la implantació de processos d'avaluació de la docència en un centre, s'ofereix un mòdul de diagnòstic del clima davant l'avaluació. Aquest mòdul permet conèixer, de forma sistemàtica i estructurada, les opinions dels diferents sectors del centre entorn d'aquest tema. Aquest co-

neixement serveix de base per poder posar en marxa un procés de negociació a la recerca del consens que estableixi els com, perquè, quan... del procés d'avaluació per dur a terme al centre.

#### **És el professor el factor clau de la qualitat de l'ensenyament?**

Jo diria que és un dels factors clau, al mateix nivell hi situaria, almenys, l'alumne. El procés d'ensenyament-aprenentatge ha de ser un procés de «dóna-me'n que te'n donaré». En aquest procés, tant el professor com l'alumne tenen un paper actiu, i és evident que en l'aprenentatge de l'alumne és decisiva una bona docència, però tant o més que això són fonamentals les actituds, motivacions i capacitats de l'alumne.

Ara bé, si ens fixam en les possibilitats d'intervenció sobre la qualitat del procés ensenyament-aprenentatge, sí que podríem dir que el professor és l'element fonamental. A través del professor no tan sols podem aconseguir canvis amb una millora de la seva docència, sinó que, a través d'aquesta, podem aconseguir canvis importants amb una millora de les actituds, motivacions, hàbits d'estudi... de l'alumne. En aquesta línia podem recordar aquí la gran tasca pendent de la docència universitària al nostre país: desenvolupar el que en propietat haurien de ser les funcions d'orientació i tutoria individual a l'alumne.

#### **Pedro, per acabar, la qüestió més difícil, com es pot millorar la qualitat de la Universitat?**

Aquesta és la pregunta del milió. Podríem parlar de multitud de factors, sens dubte tots importants. Però bé, a preguntes valentes... respostes valentes.

El factor clau per millorar la qualitat de la Universitat és fer evident per a tots l'increïble i insostenible cost que suposa la no qualitat. Quan dic «tots» em referesc tant als directament implicats (professors, alumnes, càrrecs universitaris...) com a la societat en general (pares, empresa-

ris, sindicats, partits polítics, administracions central i autonòmiques...).

La Universitat és un sector de finançament fonamentalment públic, en què els resultats del procés són en gran part intangibles i en què els interessos en joc tenen molt poc a veure amb obtenir uns bons productes. Situacions de resposta inadequada a les necessitats de la demanda que serien insostenibles en una empresa privada són cròniques en les nostres institucions.

Quantificar aquest cost en la mesura del que sigui possible, presentar anàlisis comparatives del que suposaria orientar la gestió cap a la qualitat, etc., són factors clau de canvi cap a la millora.

Hem d'agrair a Pedro Apodaca que hagi acceptat realitzar aquesta entrevista durant la seva curta (avui mateix ha de tornar a la seva terra, Bilbao) però profitosa estada entre nosaltres. Ens acomiadam d'ell un assolellat i aparentment primaveral dia de desembre que sorprèn el nostre convidat per la lluminositat i la temperatura, tan diferents de les que ha deixat a Bilbao. Gràcies, Pedro, tots els que hem escoltat la teva intervenció a la Jornada d'avui hem après i ens hem qüestionat moltes coses sobre el complicat i debatut tema de l'avaluació de l'ensenyament universitari. ♦

# Cultura i educació en llibertat



urant els primers anys de llibertats democràtiques sorgiren iniciatives culturals i educatives sota el signe de la il·lusió, la renovació, la concòrdia, la qualitat...

Ara fa vint anys, entre d'altres iniciatives no menys importants, s'inicià la publicació de la revista PISSARRA; començaren la seva singladura les Setmanes de Renovació Pedagògica; la Coral Universitària inicià la seva tasca de formació musical, d'arrelament a la nostra cultura i de difusió de la nostra Universitat a nivell europeu; el grup Cucorba començà a escenificar Rondalles i a interpretar cançons entranyables pels pobles i escoles d'arreu de les nostres illes...

Un any abans ja s'havia creat l'escola Mata de Jonc, la primera que va fer ensenyament totalment en català, al mateix temps que es creava la delegació de l'ICE de la Universitat de Barcelona i que se celebrava l'encontre de forces polítiques dels Països Catalans a Cura.

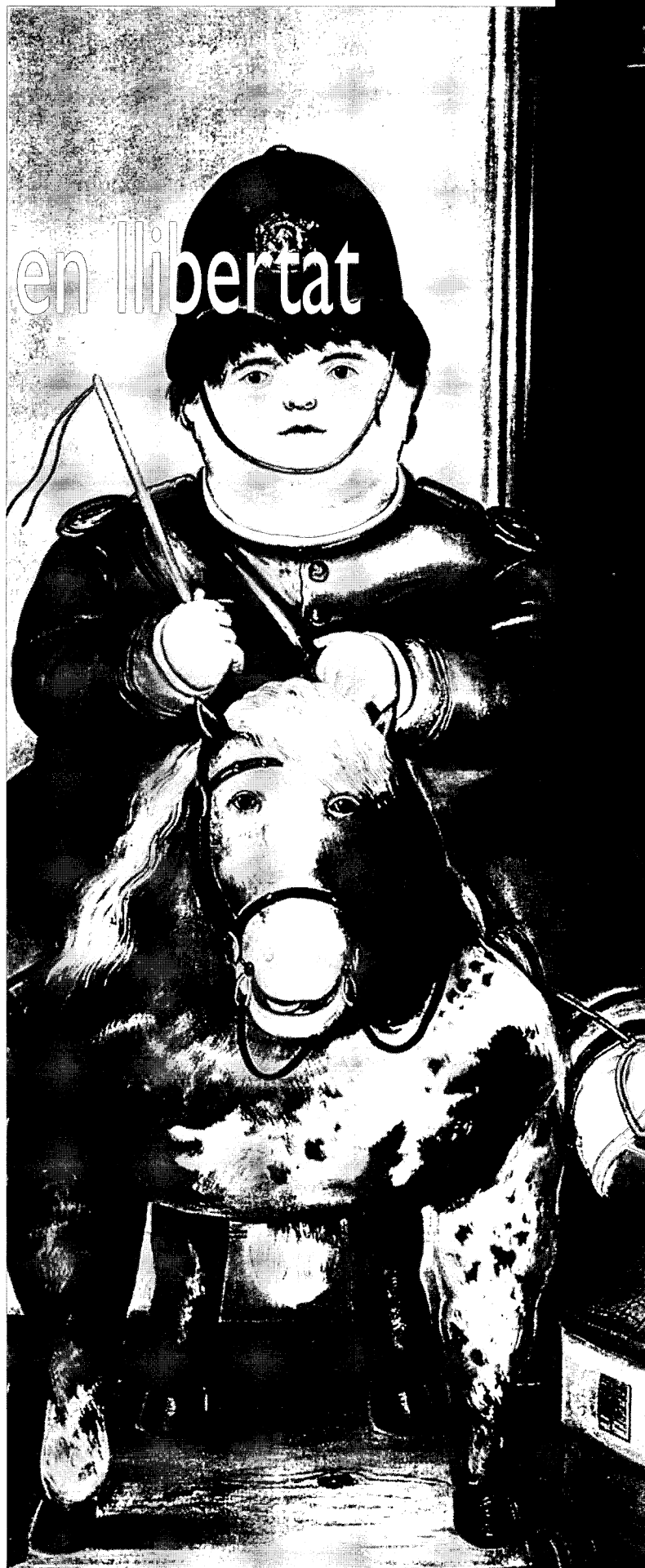
A aquestes iniciatives pioneres en seguiren d'altres els anys posteriors: Cursos d'Estiu de la Càtedra Ramon Llull, moviment «Trobada d'escoles petites i unitàries», Patronat Municipal d'Escoles d'Infants de Palma, CENC, Grup Talaiot...

Algunes d'aquestes organitzacions, després de complir la seva funció, han desaparegut o s'han integrat en altres iniciatives similars, però la gran majoria, després vint anys —un més o un manco— segueixen treballant pels mateixos ideals, ara pot ésser que amb unes noves estratègies més adreçades a reanimar aquesta societat en crisi que lentament ha anat perdent la il·lusió.

En aquest recull, i com homenatge a totes aquestes iniciatives filles dels primers anys de llibertat, us en presentem tres que consideram significatives i representatives dels distints àmbits culturals i educatius: l'escola Mata de Jonc, la Coral Universitària i el grup Cucorba.

Per a aquestes iniciatives i per a totes les que per motius d'espai no es recullen en aquestes planes, el nostre reconeixement.

M.O.



AINA DOLS

Coordinadora a l'illa de Mallorca del Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural

# Sembla que era ahir..., i ja han passat més de vint anys!

—Carta oberta als meus companys de singladura—. Mata de Jonc 1976-1997



estimats amics,

Ens fem grans, tornam vells; aquells infantons, fills d'agosarats entusiastes, de lletraferits i inconformistes ja han acabat la carrera; vosaltres —nosaltres— mateixos, rebels somniadors d'illes llegendàries, ja pentinau algun cabell blanc; estudiar en català ja no és perillós per a la salut..., ja han passat més de vint anys.

Quan em comanaren aquest article sobre el vintè aniversari de Mata de Jonc vaig dubtar perquè temia que em titllassin de poc objectiva i parcial. D'altra banda, poc avesada com estic a publicar els meus escrits, vaig imposar-me una disciplina, un rigor de recerca històrica, volia fer de cronista, d'observadora llunyana d'una realitat que no m'atanyia... I no me'n vaig sortir, perquè mai no puc parlar de Mata de Jonc sense sentir-m'hi implicada, sense pensar que ja no hi pertany; Mata de Jonc deixa la seva empremta, i no debades hi vaig treballar un bon grapat d'anys... Així que vaig decidir mostrar les cartes des del primer moment, confessar-me *matajonquera* i deixar que fossin els sentiments els que parlassin.

Tot i que no vaig salpar amb vosaltres, em vaig enrolar al vostre vaixell i m'encomanàreu la vostra dèria, em féreu partícip del vostre projecte, ja no tan agosarat quan féreu cala al meu port, però entusiasta i ferm com el primer dia.

I a poc a poc Mata de Jonc es va anar fent realitat: Santa Pagesa, Son Anglada, l'actual i definitiu Son Espanyolet... Vaixell insígnia de l'ensenyament en català a les nostres illes, no és només un pamflet polític nacionalista, és un plantejament seriós, rigorós, raonat de quelcom tan natural com créixer. Abans d'omplir-nos la boca de paraules com «*integració*» o d'al·lots amb «*necessitats educatives especials*», Mata de Jonc ja acollia nins «*diferents*», i uns i altres sempre han jugat i conviscut sense tenir en compte etiquetes de cap casta.

I crec que és bo que la gent conegui i sàpiga que no és per casualitat que l'experiment ha sortit bé; la voluntat i el coratge no són suficients perquè un projecte d'aquesta envergadura tiri endavant. Podem parlar de treball individualitzat, de l'alumne com a subjecte actiu de la seva edu-

cació, de respecte i tolerància, de treballar per projectes, de comunicació i implicació pares-escola, d'arrelament al medi, d'educació artística, d'esperit crític, que el procés educatiu no es duu a terme només dins l'aula de classe, de treball en equip..., podem parlar de tantes coses!

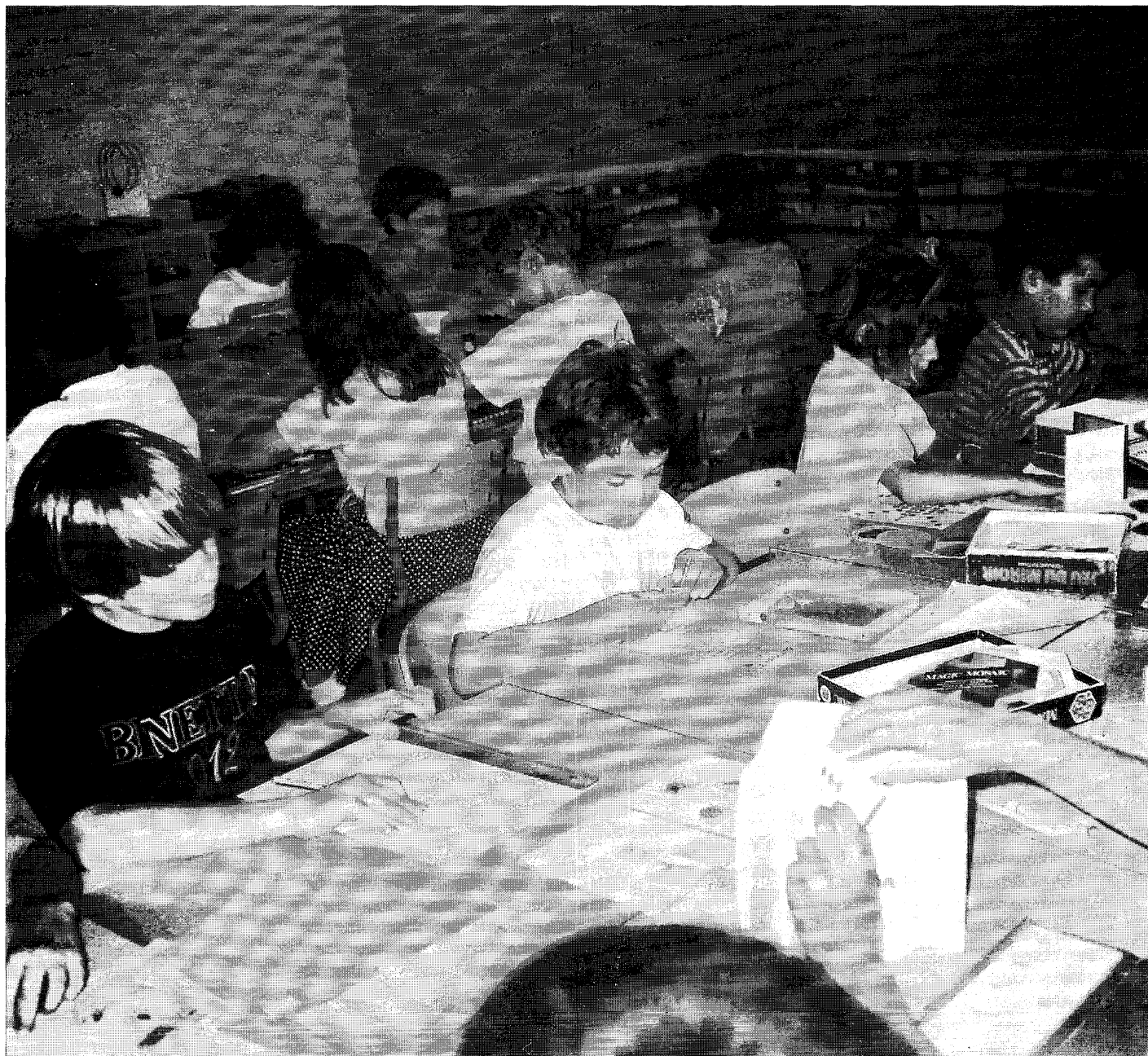
I, d'altra banda, podem parlar de cooperativa, d'estatuts, de reunions i assemblees, de voluntarisme, de promeses que no s'arriben a materialitzar —recordau quan brindàrem amb cava perquè l'autoritat pertinent ens va «regalar» l'edifici?—..., i de lluita, d'afany de superació, de curssets, de seminaris, de congressos, de paperassa, de bregues per al reconeixement, de burocràcia per al concert, de reivindicacions pel dret d'un ensenyament secundari en català, de problemes econòmics, d'adaptació de l'edifici a les exigències de la LOGSE..., d'hores i hores de feina, de nits en blanc, de maror, de temporal. Ai, si les nostres parelles poguessin parlar!

Aquella curolla idealista dels setanta, els perfils de la qual es diluïen en boires i calitges de bona voluntat i de no mirar endavant ha esdevingut una realitat ben tangible, una nau a prova de llevantades, amb un horitzó ben clar i definit.

I, com qualsevol criatura de la seva edat, ja és adulta, ja fa temps que té una entitat per si mateixa. I tot i que és fruit de les persones que un dia l'imaginaren, i que sense elles ni totes les que, d'una manera o altra, hi han estat relacionades no seria qui és, el vostre projecte ha anat més enllà. Mata de Jonc és Mata de Jonc, així, sense padrins ni precarietat. I té llistes d'espera, i té projecte educatiu, i té projecte lingüístic, i té projecte curricular, i té un claustre estable, amb uns mateixos objectius, i té..., i té..., qualitat.

Allò que era el nostre estendard avui pot resultar només una anècdota per a alguns dels pares novells, perquè, encara que mai no renunciarà a aquells trets d'identitat que l'han feta com és, Mata de Jonc avui representa, per damunt de tot, un projecte educatiu fiable, una realitat.

Tot i la «*professionalització*», aquesta pàtina que només els anys i la feina rigorosa imprimeixen, Mata de Jonc no ha perdut el seu encant d'escola petita i familiar. I això, que no és sabut fora de l'escola és, potser, el fet que més valora qui hi és: tothom coneix tothom, els llinatges



(Foto: C. Tous)

no existeixen, els cuiners i les dones de fer net saben que el padri d'en Toni no es troba bé, que la mare de na Maria prepara oposicions, o que en Miquel està gelós de la germaneta nova.

L'escola ha crescut, ha millorat els mitjans tècnics i econòmics, però la qualitat humana no ha minvat, hi ha el mateix clima intimista dels primers anys.

Diuen que els fills que ens porten més maldecaps, els malaltissos i els problemàtics són els que tenim més presents i, ho vulguem o no, són la nineta dels nostres ulls. La nostra escola fou pubila, prematura i singular, diferent de la resta. Els primers anys tenia una salut precària i vàreu haver de posar-hi diners, temps i tota la vostra voluntat perquè poguéis tirar endavant. A poc a poc la criatura va guanyar pes, va anar tornant gran i trepitjant fort,

fins esdevenir l'adult que és avui. Però tota aquesta cura, totes les atencions, totes les hores que hi heu dedicat no han caigut dins un sac buit. I als passadissos, a les aules, a les reunions es fa palès que allò no és només un edifici dedicat a la instrucció.

Pares i mestres sabeu que lluitau per un mateix objectiu, i els nins també ho saben: és amb la feina amb ells que guanyau el prestigi. I ells estimen l'escola, saben que no hi van només a aprendre allò que és escrit als llibres, conviuen i s'ajuden, respecten la diferència i valoren la singularitat.

I amb aquests alumnes que són la vostra carta de presentació, no és difícil augurar una vida llarga i una maduresa ben fecunda per a la nostra Mata de Jonc.

Que sigui per molts d'anys! ♦





CATERINA MOREY I SUAU

Llicenciada en Ciències de l'Educació ICE-UIB

# Joan Company i Florit: Un Mestre d'Obres

(en el vintè aniversari de la Coral Universitat de les Illes Balears)



Joan Company s'expressa sempre en català, però quan treballa, tot el món l'entén. Joan Company no dissenya plànols, sols els duu a la pràctica.

Els edificis que ell aixeca, temples i casals, palaus i sales acollidores, s'esvaeixen tan bon punt els ha acabat, i és que l'empresa que dirigeix Joan Company edifica amb materials de molt poca durada.

Joan Company no és polític, però unifica les voluntats de moltes persones i les fa convergir cap a un objectiu que fa que el món sigui un lloc més habitable.

Joan Company fa avançar la societat cap al vertader objectiu suprem de la Humanitat, més enllà de la riquesa i el benestar: l'Harmonia.

I és que Joan Company és el director de la Coral Universitat de les Illes Balears i les seves construccions pertanyen a la més efímera de totes les arts: la Música.

Una pintura, una escultura, un edifici duren anys i més anys; un poema, un assaig, una novel·la existeixen mentre ho fa el suport sobre el qual estan escrits. Una partitura, en canvi, sols es manifesta quan algú aconsegueix reunir i activar els intèrprets i els instruments, i torna a convertir-se en una escriptura xifrada en un codi que sols els especialistes poden entendre.

Vegem què pensa d'ell i la seva obra una persona amb un alt nivell d'exigència amb motiu del concert que es dugué a terme el propassat més d'abril a Barcelona:

«Com un concert d'un grup coral interpretant obres d'autors no tots ells de presència freqüent en programes, ha pogut mantenir en tot moment i al llarg de dues hores l'interès de l'auditori que emplenava el paranimf de la nostra universitat?

Doncs per la seva excepcional qualitat, en perfecta sintonia cantaires-director: veus perfectament conjuntades, interpretació acuradament preparada fins els més petits detalls i, ahora, entrega absoluta per transmetre tot el missatge emotiu de l'autor en cada una de les obres».

Aquestes paraules de la doctora Maria Cateura, catedràtica de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, il·lustrarien en dos paràgrafs el resultat de vint anys de treball constant, disciplinat i acurat.

I no és gratuït.

La coral sorgí en un moment en què el cant coral era més aviat de tipus associació eclesiàstica, en un moment en què el nombre de corals existents a l'illa podien comptar-se amb els dits d'una mà. Però fou l'embranchida que el món coral mallorquí necessitava. Feia tretze anys que la Capella Clàssica de Mallorca, amb Mn. Joan M. Thomàs al capdavant, havia fet el darrer concert. Calia que algú continuàs la tasca començada. I aquesta iniciativa la prengué Joan Company, director i creador de la coral des de 1977. No era un caprici. Joan Company no s'ha fet concessions al llarg d'aquests vint anys. L'esperit de superació ha marcat la pauta des del primer assaig.

El naixement de la Coral no sols representà una nova forma d'entendre i viure la música coral, sinó que serví de principi revitalitzador en el panorama musical a Mallorca a la dècada dels vuitanta. A partir d'aquesta llavor, tota una sèrie de manifestacions anaren conformant-se: es crea el Curs Internacional de Cant i Direcció Coral, el moviment de les corals infantils amb la fundació de l'Escola de Pedagogia Musical; i a poc a poc, dels mateixos cantaires sorgeixen esperits inquiets que creen noves corals d'adults.

Acord rera acord, aquesta aventura artística no sols arrela al teixit social sinó que en definitiva neix amb uns plantejaments didàctics, artístics nous d'una banda i amb unes motivacions culturals i socials de l'altra.

El mateix Joan Company feia aquestes declaracions en la celebració del desè aniversari: «Des d'un principi, i a causa de la nostra condició universitària, vaig voler que la coral fos un lloc de formació per a tots els cantaires i un centre obert a tot tipus de repertori i d'auditori. La dimensió pedagògica i universalista, l'arrelament a la nostra terra i als nostres músics..., han estat els objectius bàsics que han guiat la meva dedicació i actuació al llarg d'aquests anys».

La trajectòria de la coral ha estat clara, dinàmica, ascendent, brillant. El seu toc d'originalitat, diferent, queda palès en la quantitat de repertori treballat tant a cappella com amb orgue, fent música de cambra, però ha estat en la música simfonicocoral on ha possibilitat l'audició de les grans obres de la literatura musical. Perquè precisa-

ment, pensam que són les que donen a conèixer la vertadera i gran capacitat dels compositors. Fins a l'actualitat ha tingut l'ocasió de donar a conèixer trenta-cinc obres simfonicorals de vint-i-dos compositors. Precisament amb motiu de la interpretació de *La creació*, de J. Haydn, al Teatro de la Maestranza de Sevilla, Carlos Tarín, crític musical de *El Correo de Andalucía* escrivia: «...Pero aún diremos que pocos coros no profesionales alcanzan semejante nivel, suficiente para tutear —y aún aconsejar— a otros que se llaman profesionales». I crec que aquesta opinió no és fruit ni de la casualitat ni de la improvisació afortunada.

Alhora no voldria deixar de banda un dels altres mèrits atribuïbles a la Coral Universitat de les Illes Balears, voldria agrair i destacar el paper de revalorització de la música coral mallorquina. D'una banda la música popular amb interpretacions de versions originals o amb arranjaments fets per autors mallorquins, i de l'altra, l'estrena d'obres inèdites, oblidades o poc interpretades. Tot això queda palès amb les setanta-tres obres que la coral ha interpretat de vint-i-dos compositors mallorquins. Recordau quan us parlava de l'impacte al teixit social i de la recuperació cultural d'aquest país?

Fent referència a la preparació de tot aquest repertori del qual parlàvem, el mateix Joan Company assegura: «Cal tenir en compte dos aspectes: la idea que tot director ha de tenir del color, del so i de l'estil que vol aconseguir amb el seu cor i els mitjans per aconseguir-ho; sense oblidar mai el caràcter *amateur* dels membres. Cal treballar i ser molt exigent i crític amb un mateix». Perquè, a més, per a Joan Company «el cant coral té una força especial, un encís o embriox que fins i tot supera les dimensions estrictament musicals. Una coral no solament és un conjunt de persones que canten, sinó que és un espai o cercle de relacions humanes amb vivències molt gratificants».

La coral de la Universitat de les Illes Balears té un mèrit reconeixement al nivell europeu. La darrera mostra ha estat que el gran mestre Trevor Pinock ha acceptat dirigir la *Missa de la Coronació* de Mozart el proper mes de maig. Record el dia en què ens convocaren per fer una audició per al senyor Pinock. Ens havien convocat a l'església de Sant Felip Neri. Entonàrem obres de Thomàs, Biebl i de *La Creació* de Haydn. Per a nosaltres representava molt més que actuar a qualsevol escenari, i record l'espontaneïtat amb què es llevà l'americana i ens començà a dirigir. Hi va haver una comunicació i una simbiosi total. Ha estat una de les emocions més vibrants que he tingut al llarg de la meua vida.

No voldria deixar de banda un altre aspecte que ha estat molt remarcat per la mateixa gent que ha passat per la coral: l'aspecte pedagògic. El fet més destacable ha estat la creació d'un Centre de Cant Coral, que tot i que no disposa de la infraestructura que desitjàriem, sí que tenim la matèria primera: els seixanta nins i nines que canten a les corals infantils, la cinquantena de cantaires de la Coral Juvenil, ambdues de Joventuts Musicals, i els setanta components de l'Orfeó Universitari. És a dir, gai-

rebé dues-centes cinquanta veus, conjuntament amb els membres de la coral universitària, que ja han donat els seus fruits.

... fruits, un dels més importants dels quals és el fet d'ensenyar els nostres joves a fer coses junts, a crear un resultat superior a la suma dels esforços individuals, a conèixer-se entre ells, que comparteixin un cap de conjunt-intersecció espiritual molt intens. I és que les persones que estimen la música ja tenen molt avançat per estimar-se entre si.

I demanant a Joan Company que ens faci un repàs dels seus vint anys d'existència com a director de la coral ho descriu així: «Celebrar vint anys és repassar tot un caramull de sensacions. D'una banda la sorpresa que un projecte que començà de manera informal s'hagi consolidat com ho ha fet aquest i de l'altra, constatar una fidelitat, una constància, a una línia musical i a un projecte, han generat tot un seguit d'experiències musicals i humanes que m'han marcat la vida».

Potser fos l'atzar, o les muses de la música, allò que propicià que un grup d'estudiants universitaris i professors afeccionats a la música es reunissin per cantar. Però la trajectòria de la Coral al llarg d'aquests vint anys fa ben palès que no han estat uns anys debades. I és que no n'hi ha prou amb voler, també cal actuar.

Perquè l'equació de l'èxit es defineix com a «Voler + Poder = Assolir». Però a aquesta fórmula li manca un tercer element, el catalitzador; la màgia, si ho voleu. És el somris de la Musa. Però en el cas de Joan Company no és sols Polímnia qui, invisiblement, l'acompanya. Quan ell dirigeix, fins i tot un auditori de sords comprendria i gaudiria del missatge musical, tan sols observant l'harmonia dels seus moviments elegants, apassionats o aristocràtics, segons ho demani la partitura. I és que també Terpsicore habita el seu cor. ♦

FRANCESC AGUILÓ  
Grup Cucorba

# Cucorba: vint anys no són res?



Com si es tractàs d'un regal avançat dels Reis d'Orient, el 4 de gener de 1977 enfilàvem, als escenaris del Teatre Municipal de Muro, una obreta confegida amb retalls de les *Rondaies Mallorquines* d'en Jordi d'es Racó. La titulàrem *En Joanet d'es Flabiol* i, tot i la seva manifesta ingenuïtat, fou la clau que ens obrí la porta secreta —talment l'«obri obri bitzoc»— d'un món farcit de quimeres, de màgies inescrutables, de licors que t'emborratxen, de viaranys i dreces que no figuren als mapes, d'un univers de poetes i llunàtics vulgarment dit *el teatre*.

L'estrella, doncs, que il·lumina la ruta que condueix els Reis al cor dels infants és també la candela que crema per celebrar un nou aniversari de *Cucorba*. Amb el nom singular d'un vell joc infantil —qui no ha jugat a desxifrar els noms dels companys, tapats els ulls amb un mocador, palpant l'aire enfosquit de cop i volta, i recitant (els murers) l'antiga tonada: «Cucorba, què has perdut? Un sou i un minut...»?— passejàvem el nostre art incipient, espontanis i autodidactes, elementalment intuïtius.

Sorgírem a l'ombra d'un programa de televisió catalana que es titulava *Xocolata desfeta* i fou un grup mallorquí, *S'Estornell*, l'espurna que encengué la foguera que, sens dubte, ja ens covava dins el cap. Ben aviat descobrírem que era possible escapolar-se de l'encarcament d'un determinat teatre per a adults, que les possibilitats expressives del teatre per a infants eren infinites i que els únics lligams de la imaginació eren les nostres pròpies limitacions. Disposats a entaular un combat sense treva per superar-les, férem dels carrers i les places el nostre espai habitual, amb la modèstia del qui coneix les seves mancances, però amb uns ulls com a plats amatents per capturar el batec de la vida i abocar-lo allà on els infants tenen el seu cau.

*N'Espardenyeta*, *El Dimoni Cucarell*, *L'Abat de la Real*, *Les aventures d'en Pere Pistoles*, *La Princesa Embruixada*, *En Toni Mig Dimoni* i *El Corsari de l'Illa dels Conills*, anaren fent, a poc a poc, més pesant el nostre bagatge. Després arribaren els espectacles d'animació. Les nostres cançons eren utilitzades per realitzar activitats pedagògiques a les escoles, es constituïen en motiu de festa col·lec-

tiva, eren incorporades pels infants a la seva naixent cultura musical, als seus jocs...

I mentre, contàvem als adults, a través de les pàgines dels periòdics, les nostres intencions: la recerca de la rialla intel·ligent, aquella que és capaç de despertar la curiositat del nin i de relacionar-lo amb el món que l'envolta, de descobrir-li els signes de la vida, plena de dificultats i de delícies.

La invitació a la participació dels infants, com una incitació a la creació, com un fibló que desperta la seva capacitat d'imaginar, com un estímul que allibera els seus dots de dramatització no mediatitzada.

La reivindicació de la dignitat del teatre —la literatura— infantil, de la seva capacitat d'encís i el rebuig de certes actituds, ben arrelades, tendents a considerar-lo un gènere menor, ja abans de qualsevol anàlisi de les seves qualitats estètiques i basant-se en simplistes compartiments temporals.

El pouar constant dins la cultura popular a la recerca de l'ànima del nostre poble, recopilant en els nostres espectacles les tradicions, les músiques, el sentit ancestral de la festa, la seducció del llenguatge del nostre país.

La utilitat del teatre com a vehicle d'aprenentatge de la pròpia llengua. La preocupació pels mots, les expressions, les frases..., que conformen l'arquitectura d'un espectacle teatral, que impacten en les intel·ligències dels nins i que s'utilitzen per fer-los arribar les emocions, els sentiments, les reflexions i les quimeres dels personatges.

No debades la Conselleria de Cultura i l'Obra Cultural Balear ens han atorgat sengles premis en reconeixement de la nostra tasca en l'impuls i el desenvolupament de la llengua catalana i la cultura de les Illes balears i per la nostra contribució a la recuperació lingüística, cultural i nacional del país.

Però no heu de cometre l'error de cercar els fruits de la nostra trajectòria professional en els diplomes ni en les hemeroteques —els crítics de la totalitat dels mitjans de comunicació local no han escrit ni mitja línia dels espectacles que aquests dos darrers nadals hem representat al Teatre Municipal de Palma. Ni els cerqueu en les fotografies que omplen els nostres àlbums, ni en els vídeos de les nostres comèdies o del nostre *Trencaclosques* televisiu,





ni en els cinc discos, curulls de cançons novelles i antigues, que recopilen la nostra experiència musical. Si de veritat desitjau conèixer en què han acabat els vint anys de truller pels pobles de les Illes, la llarga llista de propòsits que hem resumit abans, aixecau el cul de la cadira i seguïu l'estela que deixa la nostra furgoneta endiu-menjada. Llavors, a qualsevol plaça, bellugadissos sota sòtils de paperí, descobrireu un estol d'infants pegant bots i xecalines, ballant com a perns de rifa o escodrint-yant les evolucions de fantàstics personatges sobre un empostissat, i veureu els seus rostres travessats per un somriure, els seus ulls lluents i les seves veus alçurades resseguint les notes d'una cançó. Aquest encantament, aquest lligam invisible que ens uneix amb els infants, aquesta teranyina —imperceptible, però més certa que la llum i la fosca— teixida durant inesgotables dies de treball rigorós és *l'elixir de llarga vida* que ens manté enganxats als escenaris i decidits a compartir amb generositat un obsequi impensat que hom definiria com a capacitat de comunicació.

L'atzar ha volgut que el vintè aniversari el celebràssim al Teatre Municipal de Palma, mentre representàvem *L'Abat de la Real*, una obra que ha revifat les ganes de seguir desgranant relats vells, rondalles noves, de seguir contant coverbos i faules als fills d'aquells que, nins llavors, es divertien amb els nostres primers balboteigs.

Encara que el vell tango digui que vint anys no són res, quan giram l'ullada cap enrera acudeix als nostres llavis un somriure, no solament satisfets d'haver obert un camí de somnis i mentides vertaderes, sinó també perquè tenim la certesa que els nins i les nines que germinen amb les noves primaveres tenen la mateixa capacitat d'astorament davant els miracles de la vida i un desig inexhaurible de seguir meravellant-se amb les paraules dels

contes. Per això estam disposats a seguir bescanviant alegria, l'instrument més segur per estimular els esperits tendres a gaudir de la bellesa, a transgredir els horitzons de la mediocritat i a fer de cada dia un descobriment. ♦

The screenshot shows a Netscape browser window with the address bar containing <http://www.uib.es/ICE/>. The page content includes:

**Reciclatge i Formació**  
*lingüística i cultural*

**els cursos de reciclatge i de formació lingüística i cultural a internet:**

- Informació general (pla d'estudis, matricules...)
- Cursos de Llengua a distància (CLAD): directori, informació general, circulars informatives (Llengua I i Llengua II)

<http://www.uib.es/ICE/>

**correu electrònic:**  
e-mail: ICEREC@ps.uib.es

## Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

### Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 17 24 80  
Telefax: 17 24 01

PERE ALZINA SEGUÍ

Llicenciat en Ciències de l'Educació. Orientador a l'IES Alaior

# La intervenció educativa en escriptura: un art o una tècnica?



l'escola, en general, segueix treballant la llengua escrita des d'un enfocament bàsicament gramatical: s'explica un ítem gramatical (el nom, l'adjectiu, el verb, els pronoms febles, la concordança...); s'exemplifica l'ítem en diferents contextos en el marc de frases més o menys complexes. Després, l'alumnat comença una llarga seqüència d'activitats, normalment programades del més fàcil al més difícil, del més simple al més complex. Finalment, la correcció enllesteix el procés. Només cal generalitzar el suposat aprenentatge a la diversitat de situacions comunicatives que ens presenta una societat cada dia més alfabetitzada. Però aquest procés de generalització quasi mai no s'ensenya. Si bé és cert que s'han introduït algunes pràctiques innovadores (el treball de la tipologia textual, algunes pràctiques comunicatives, qualque intent de comunicació real...), també ho és que la majoria del professorat no abandona les tradicionals lliçons d'ortografia i de gramàtica, tot i sabent que aquestes no resolen l'etern problema de les faltes ni estimulen la motivació vers l'escrit.

Les lliçons de gramàtica i d'ortografia són com un tic professional. Sempre ens envolta un cert sentiment de culpabilitat. Sembla com si el professor de llengua que no explica, lliçó rere lliçó, els continguts gramaticals cometés algun tipus de «pecat» lingüístic, tot i que l'alumnat vagi repetint sistemàticament les mateixes errades, al marge dels con-

tinus esforços dels professionals que repeteixen la mateixa explicació i els mateixos exemples. Algú s'ha demanat quantes vegades ha «escollat» l'alumnat d'una determinada classe les regles d'accentuació al llarg de la primària i de la secundària obligatòria? Algú ha comptabilitzat les vegades que el professorat ha corregit errades bàsiques d'accentuació i l'alumnat ha seguit repetint els mateixos errors com si les explicacions i les contínues «incursions» en tinta vermella sobre els textos no produïssin cap tipus d'aprenentatge? Com és possible invertir tant esforç corregint, comprovant, dia rere dia, els limitats efectes sobre l'aprenentatge?

Estava convençut que l'allau d'investigacions, petites recerques i innovacions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita hauria provocat un canvi d'hàbits i una profunda renovació metodològica. Així mateix pensava que les intervencions de prestigiosos lingüistes que recomanen que és gairebé impossible ensenyar gramàtica abans dels catorze anys haurien provocat replantejaments profunds en els llibres de text i en les pràctiques habituals a les escoles.

Després de recórrer molts centres escolars i escoltar els relats sobre les pràctiques habituals a les classes de llengua, he pogut comprovar que la incidència, sobre la pràctica, dels essentals estudis i l'opinió de destacats especialistes és migrada, gairebé inexistent.

Doncs bé, fa uns tres anys un petit grup de professors ens vàrem proposar

iniciar una profunda renovació de l'ensenyament de la llengua escrita amb la intenció de superar les dificultats i «lavorriment» que ens produïa l'enfocament gramatical. Vàrem començar anant un poc a les palpentes; provàvem, refèiem, experimentàvem...

## La intervenció educativa

Després d'ordenar les dades i analitzar molts textos produïts en situacions molt diverses, vàrem arribar a un concepte clau: *la intervenció educativa*. De fet, això és una petita part d'un ampli treball de recerca que inclou una multitud d'aspectes referits a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita. En aquest article tan sols exposarem les línies bàsiques del concepte «intervenció».

Quan parlem d'intervenció ens referim a qualsevol actuació del professor, d'un alumne en particular o d'un grup d'alumnes, que permeti una millora significativa del text escrit. La dita intervenció ha de ser, bàsicament, reflexiva: ha de recórrer al raonament per solucionar l'ampli ventall de problemes que planteja l'escriptura d'un text. La intervenció no resoldrà tots els possibles «errors» d'un escrit. La intervenció s'ajustarà, en el cas del professorat, a les necessitats que l'alumne o grup d'alumnes escriptors siguin capaços «d'intuir», amb una revisió prèvia o relectura d'un text o d'una part d'aquest. Partir del que anomenam «intuïcions» dels alumnes implica situar-se en la zona de desenvolupament proper, descrita per Vi-

gosky. Implica detectar, analitzar i interpretar el punt on es produeix un dubte, un petit comentari, una petita reflexió que ens permeti actuar, mitjançant preguntes, per millorar el text. Qualsevol aspecte del text (gramàtica, aspectes de coherència, cohesió i adequació, estilística, presentació...) pot ser objecte de comentari i de millora.

Què implica tot això?

1. En primer lloc implica treballar el text escrit com a unitat mínima de significació, en situacions reals de comunicació. La classe comparteix un *projecte comú*: una recerca, una resposta a una pregunta difícil, la resolució d'un problema obert, la investigació sobre un tema d'interès proposat pels alumnes, l'escriptura d'un llibre, etc. Això crea una *situació de comunicació* concreta, que s'ha de resoldre utilitzant un *tipus de text determinat*: adreçat a uns destinataris, en el marc d'un context, amb una intenció i uns continguts prèviament treballats i tractats adequadament. El treball cooperatiu és una eina fonamental en aquest plantejament.

2. La intervenció s'ha de centrar, bàsicament, en les qüestions i els dubtes que planteja un text concret als autors mateixos. Quan els alumnes rellegeixen el text o el fragment escrit (sols o en companyia del professor) poden replantejar-se multitud d'aspectes. Normalment, els alumnes mateixos fan algun comentari que pot permetre una intervenció del professor o de qualsevol company amb la intenció de millorar el que hi ha escrit: «Crec que ha quedat massa curt!», «Podríem desenvolupar més aquesta idea», «No sé si s'entendrà el que volem dir». Aquests comentaris són un bon punt de partida per refer el text i plantejar un diàleg que ajudi a millorar i a aprendre nous continguts.

Parlem clar. Aprenem a escriure escrivint en situacions reals de comunicació i aprenem gramàtica (morfosintaxi, lèxic, morfologia i ortografia) a partir de la reflexió sobre l'escrit. No explicam gramàtica. Resolem problemes gramaticals a mesura que es van presentant. No expli-

cam tipologies textuales. Reflexionam, a partir de models, sobre les característiques d'un determinat text en una situació de comunicació determinada. No explicam els continguts. Els grups d'alumnes treballen la informació, la interpreten, la refan, la reestructuren, la reelaboren, l'acoplen al seu saber i la relacionen amb altres coneixements. Intenten transformar la informació en coneixement, entès aquest com una xarxa complexa i flexible de continguts interrelacionats que permet una multitud de connexions noves. No explicam les funcions de l'escrit, les fem viure en el marc de situacions reals. No explicam els complexos processos cognitius que l'acte d'escriure posa en funcionament. Reflexionam sobre el procés de composició i cadascú intenta elaborar les estratègies cognitives més adients a la seva manera de ser i actuar. Cadascú ha de trobar una manera de «fer l'escrit».

L'alumnat relaciona continguts (aprèn) a partir de les necessitats concretes que planteja una situació real. No aprenem a conduir un cotxe explicant com funciona i recordant tots els mecanismes que s'han de tenir en compte. Aprenem a conduir quan ens posam al volant i ens hem de desplaçar d'un lloc a un altre. La situació real de conducció, amb una intenció determinada (un perquè, una motivació: anar a visitar un amic, anar de festa...), serà la que ens ensenyarà realment a conduir i ens permetrà, poc a poc, anar relacionant tots els «continguts» que s'han de tenir en compte a l'hora de desplaçar-nos en un vehicle. L'experiència ens ajudarà a automatitzar una gran quantitat d'aprenentatges (conduïm un vehicle pràcticament per inèrcia), però això no ens fa perdre la capacitat de reacció davant un esdeveniment nou (un revolt perillós, un cotxe que no respecta les indicacions...). Escrivint passa el mateix, tot i que les possibilitats de l'escrit superen en escreix el simple acte de conduir, i els esdeveniments nous (millorar la qualitat dels textos a partir de situacions significatives d'aprenentatge) abasten gran

quantitat de continguts relacionats i adequadament contextualitzats.

Des del primer dia, els nostres al·lots i al·lotes condueixen el cotxe amb alguna intenció, amb algun perquè. I mentre condueixen ho aprenen tot sobre la mecànica, els mecanismes que han de fer servir, les estratègies per resoldre problemes (aparcar, fer marxa enrere...). Des del primer dia, els nostres al·lots i al·lotes, escriuen textos amb alguna intenció, amb algun destinatari i en el marc d'una situació global que dona sentit a la tasca. Ni text «lliure» ni «redacció».

3. La base de tota intervenció sobre un text és el diàleg constructiu. Ens demanam de quina manera podríem millorar un escrit generant un procés reflexiu que ens obri portes. La intervenció educativa requereix dels professionals:

— Una escolta activa dels raonaments del grup sobre un determinat text.

— Una escolta reflexiva i interpretativa. Hem d'intentar entendre, comprendre i interpretar els anomenats «errors», i considerar-los hipòtesis que l'alumne realitza al llarg del seu procés d'aprenentatge de la llengua escrita.

— El diàleg ha de mantenir obertes totes les portes i crear un clima de recerca i d'activitat mental constant. Aquest clima genera confiança i permet la lliure expressió dels al·lots i de les al·lotes.

Anem a veure'n un exemple. Són molts els alumnes que durant els primers cursos de la primària escriuen totes les paraules d'una frase o d'un text tot lligat, sense separacions entre les paraules. Això, segons el que hem exposat abans, no és un «error» sinó una hipòtesi que realitza un al·lot o al·lota determinat, en un moment evolutiu i fruit de certes reflexions més o manco explícites. En el marc interpretatiu, en el qual ens volem moure, vàrem demanar directament a l'alumna si sabia per què escrivia tot un conjunt de paraules juntes:

**Mestre:** Per què has escrit tot junt «lacasagrandelsmeusavis»?

**Alumna:** Perquè ha d'anar tot junt!

**Mestre:** I per què penses que ha d'anar tot junt?

**Alumna:** Ha d'anar junt perquè és una cosa.

**Mestre:** No sé molt bé què vols dir.

**Alumna:** «La casa gran dels meus avis» no és una cosa tota sola?

**Mestre:** Vols dir que totes les paraules escrites parlen de la mateixa cosa?

**Alumna:** És clar que sí.

**Mestre:** I totes les paraules que parlen de la mateixa cosa les escrius juntes?

**Alumna:** Pens que sí.

Vàrem quedar sorpresos del raonament. Vàrem intentar comprovar-ho en altres parts del text. Quasi sempre coincidia: si totes les paraules es refereixen al mateix objecte, animal o persona formen, en el pensament de l'alumne, una imatge global, un concepte, una representació mental única. Per què s'han d'escriure separades les paraules que parlen d'una ma-

teixa «cosa», d'un mateix concepte («lacasagrandelsmeusavis»), vistes i escoltades les raons d'aquesta alumna?

4. Si bé és cert que el raonament dels infants ens sol deixar bocabardats, també ho és que, a vegades, és molt difícil superar determinats bloquejos. Alguns alumnes individualment o alguns grups no «responen» a la intervenció; no ens proporcionen cap indicador a partir del qual es pugui intervenir. Al principi ens preocupava la manca de resposta. Ara hem comprès que es necessita un cert temps per reflexionar. Podem deixar el text en un calaix i treure'l al cap d'un parell de setmanes. Exactament com fan els escriptors. La relectura provoca, en la quasi totalitat dels casos, replantejaments de l'escrit, fins i tot en aspectes estructurals. En darrer lloc podem intervenir fent una pregunta que inclogui, més o menys explícitament, la resposta (No creus que entre aquesta frase i la següent manca algun tipus de signe de puntuació? Creus que aquestes dues paraules van juntes? Creus que els lectors entendran el que dius? El

text que has escrit respon a les teves expectatives?).

5. Sigui com sigui, la nostra intervenció com a professionals s'ajustarà a un punt, que podem anomenar crític, que estarà situat just per damunt de les possibilitats reals d'aprenentatge de l'alumnat. Localitzar aquest punt és en part un art i en part una tècnica. És una tècnica que necessita un sistema d'escolta activa i un aprenentatge sistemàtic, tot recollint dades i evidències per poder interpretar i actuar. I és un art en la mesura que les possibilitats d'actuació són pràcticament il·limitades i les respostes de l'alumnat, les seves interpretacions i les seves intuïcions ens poden obrir una gran quantitat de portes cap a la recerca. ◆

#### Bibliografia

ALZINA, P. (1997): «El procés de composició de textos». Programa de ayudas a investigaciones educativas 1994. CIDE-MEC. (Sense publicar.)

CASSANY, D. (1990): «Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita». A: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós-MEC.

## RELACIÓ DE CONCERTS COMMEMORATIUS DEL VINTÈ ANIVERSARI DE LA CORAL UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

*Dimecres, dia 7 de maig, a les 20 h  
a la basílica de Sant Francesc de Palma*

**Missa de la Coronació** de W. A. Mozart  
The English Consort  
Coral Universitat de les Illes Balears  
Director: Trevor Pinnock

*Divendres, dia 9 de maig,  
a l'Auditorio Nacional de Madrid*

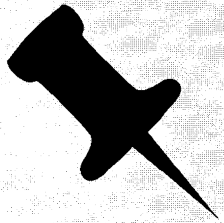
**Missa de la Coronació** de W. A. Mozart  
The English Consort  
Coral Universitat de les Illes Balears  
Director: Trevor Pinnock

*Dijous, dia 8 de maig,  
al Palau de la Música Catalana de Barcelona*

**Missa de la Coronació** de W. A. Mozart  
The English Consort  
Coral Universitat de les Illes Balears  
Director: Trevor Pinnock

*Dissabte, dia 17 de maig, a les 20.30 h  
a l'església de Sant Felip Neri*

Concert celebració del vintè aniversari  
Coral Universitat de les Illes Balears i antics cantaires  
Obres amb piano i selecció del repertori més representatiu dels vint anys.



# TAULER

► **JORNADES DE FILOSOFIA 1997**  
**Ludwig Wittgenstein**  
**Palma, 17-19 setembre 1997**

**Organització:** Associació Filosòfica de les Illes Balears (AFIB) i el Departament de Filosofia de la Universitat de les Illes Balears (UIB)

**Lloc:** Gran Hotel, seu del centre cultural de la Fundació 'la Caixa', situat en la Plaça Weyler, num. 3 de Palma.

**Informació:** Secretaria de les Jornades de Filosofia 1997, Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Balears, C/ Berenguer de Tornamira 9, 1er (07012 Palma), Tel./Fax (971) 712202, de 12.00 a 13.30 i de 17.00 a 21.00 hores.



► **XXI CURS INTERNACIONAL DE CANT I DIRECCIÓ CORAL. MALLORCA**

**Dates:** del 26 de juliol al 3 d'agost de 1997. Lloc: La Porciúncula, Platja de Palma.

**Cant:** **L. Climent** (cant i interpretació); **D. Aldea** (seminari d'oratori, lied i cançó); **I. Furió**, **M. Pujol** (pianistes).



**Direcció coral:** **M. Barrera**, **F. Marina**, **J. Vila** (nivells elemental i mitjà); **C. Hogset**, director del *The Norwegian Youth Choir* i del cor *Grex Vocalis*, de Noruega.

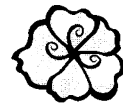
**Seminari d'Òpera:** del 5 al 12 d'agost. Lloc: Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears. Palma.

**K. Khan**, director assistent del Metropolitan Opera de Nova York (seminari adreçat a cantants i pianistes).

**Cor pilot:** *The Norwegian Youth Choir*.

**Termini d'inscripcions:** fins el dia 30 de juny.

**Patrocini:** Caixa de Balears, "Sa Nostra". Consell Insular de Mallorca. Direcció General de Joventut del Govern Balear.



► **III ACADEMIA INTERNACIONAL DE MÚSICA. MENORCA**

**Dates:** de l'1 al 7 de setembre de 1997. Lloc: Ciutadella.

**Curs d'Orgue:** **M. Torrent**, **P. Kee** i **W. Hörlin** (professors).

**Curs de Direcció Coral:** **Mireia Barrera** i **Joan Company** (professors).

**Organitza:** Capella Davidica de la Catedral de Menorca. Aula de Música de la UIB.

**Col·labora:** Consell Insular de Menorca. Ajuntament de Ciutadella.

**Informació:**

Aula de Música / ICE.

Edifici Sa Riera. C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma (Balears).

Tel.: (9) 71 - 17 24 06 / 17 30 49 / 17 30 14. Fax: (9) 71 - 17 24 01.



► **Cursos de Formació Permanent del Pla de Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural Abril-maig 1997**

**EIVISSA**

**Sal, salines i saliners a Eivissa i Formentera**

**Dates:** 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 28 i 29 d'abril

**Horari:** de 19 a 21 h.; el dia 25, que hi haurà les activitats núm. 9 i 10, l'horari serà de 17 a 21 h.

**Sortida:** dissabte 26 d'abril (a partir de les 10'30 h.)

**Coordinació:** Josep A. Prats  
Col·laboració de l'Institut d'Estudis Eivissencs (Equip d'Investigació de Geografia i Història)

**Lloc:** Seu de l'Institut d'Estudis Eivissencs (C/ Pere Francès, 12. Vila d'Eivissa)

**Matrícula:** Conselleria de Cultura del Consell Insular d'Eivissa i Formentera. C/ del Comte del Rosselló, 3. Tel. 390270/ 390284, fax 391311. Eivissa (de 10 h a 14 h).

Institut d'Estudis Eivissencs. C/ Pere Francès, 12. Eivissa (de 18'30 h a 21 h)

**Dates de matrícula:** del 7 a l'11 d'abril de 1997

**Durada:** 30 hores (3 crèdits)

**MENORCA**

**Comprendre la comprensió. Didàctica de la comprensió oral i escrita**

**Dates:** 23 i 30 d'abril, 7, 14, 21 i 28 de maig, 4 i 11 de juny

**Professor:** Pere Alzina

**Matrícula:** Extensió de la UIB a Menorca. Edifici Can Salord, C/ Major, 14. Tel. 378292, fax 371641. Alaior (de 8 h a 14 h).

**Dates de matrícula:** del 7 al 18 d'abril de 1997

**Durada:** 20 hores (2 crèdits)

**MALLORCA**

**Conèixer la Part Forana**

**Dates:** Dissabtes 3, 9 i 17 de maig

**Professor:** Gaspar Valero i Martí

**Matrícula:** ICE de la Universitat de les Illes Balears. C/ Miquel dels S. Oliver, 2. Tel. 172480, fax 172401. Palma (de 10 h a 13'30 h).

**Dates de matrícula:** del 14 al 30 d'abril de 1997

**Durada:** 25 hores (2'5 crèdits)

**Itineraris arqueològics per Mallorca**

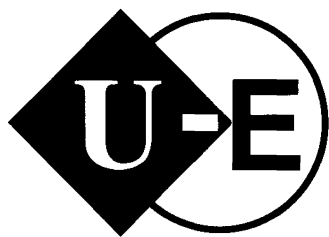
**Dates:** Dissabtes 17, 24 i 31 de maig

**Professor:** Joan Manuel Pons Valens

**Matrícula:** ICE de la Universitat de les Illes Balears. C/ Miquel dels S. Oliver, 2. Tel. 172480, fax 172401. Palma (de 10 h a 13'30 h).

**Dates de matrícula:** del 14 al 30 d'abril de 1997

**Durada:** 25 hores (2'5 crèdits)



Fundació  
**Universitat - Empresa**  
de les Illes Balears

Edifici Sa Riera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Tel. (971) 17 27 09



Carrer d'en Rubí, 5  
Tel. (971) 71 38 21  
07002 Palma (Mallorca)



# Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural. Matrícula, proves lliures.

■ Curs 1996-97

## Proves lliures

- Proves lliures (només exàmens)
- Proves lliures amb sessions de suport (per a totes les assignatures)

Les sessions de suport a les proves lliures són un nombre determinat de classes que es faran durant el mes de maig. El nombre de sessions, el llocs, dates i condicions de realització s'especificaran a l'hora d'efectuar la matrícula.

## Dates de matriculació

Període de matrícula per a tots els alumnes: del 14 al 18 d'abril de 1997, ambdós inclosos.

### Per a més informació:

- Als centres de matriculació i a: • INTERNET: <http://www.uib.es/ICE/>
- Informació telefònica enregistrada les 24 hores. Tel. 17 24 32

## Lloc i horaris de matriculació

### MALLORCA

- Institut de Ciències de l'Educació de la UIB. c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 (Palma). De 10 a 13.30 h i de 17 a 20 h.

### MENORCA

- Extensió de la UIB a Menorca. Edifici Can Sallord, c/ Major, 14 (Alaior). De 9 a 15 h.

### EIVISSA

- Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera. Consell Insular d'Eivissa i Formentera. Avda. Espanya, 49 (Eivissa). De 8 a 14 h.

### FORMENTERA

- Centre de Recursos Pedagògics. Av. Porto Saler, s/n. Sant Francesc (Formentera). De 17 a 19 h.



GOVERN BALEAR

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports



MINISTERI D'EDUCACIÓ I CULTURA



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació

# L'EDUCACIÓ CAP AL FUTUR



GOVERN BALEAR

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports



**Universitat de les Illes Balears**  
Institut de Ciències de l'Educació