

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2012



Martí X. March i Cerdà
Director

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

2012



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2012

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

Consell de Direcció

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

Dra. Carmen Orte Socias
Dr. Lluís Ballester Brage
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dr. Lluís Vidaña Fernández
Dra. Margalida Vives Barceló

Secretari:

Dr. Joan Amer Fernández

- © del text: els autors 2012
- © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- Disseny, maquetació i impressió: amadip.esment
- ISSN: 1889-805X
- Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

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

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

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

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

GIFES: Dr. Martí X. March Cerdà. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90

E-mail: marti.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• LA CREDIBILITAT DEL SISTEMA EDUCATIU	8
<i>Per Josep Antoni Cifre</i>	
PRÒLEG	11
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2012: UN ANY DIFÍCIL PER A L'EDUCACIÓ	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	17
• CRISI ECONÒMICA, RETALLADES I POLÍTICA ESCOLAR: CAP A UN NOU ELITISME EDUCATIU	18
<i>Per Martí X. March</i>	
II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	41
• EQUIPS EDUCATIUS D'ATENCIÓ PRIMERENCA A LES ILLES BALEARS	42
<i>Per Vicenç Arnaiz</i>	
• LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DEL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS. QUINA FORMACIÓ PROFESSIONAL HI HA EN ELS PAPERS?	50
<i>Per Joan Estaràs i Onofre Sureda</i>	
• APUNTS SOBRE LA REALITAT DEL CENTRE INTEGRAT DE FORMACIÓ PROFESSIONAL NAUTICOPESQUERA	66
<i>Per Antoni Mulet</i>	
• DISSENY D'UN CENTRE DE REFERÈNCIA NACIONAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL	80
<i>Per Consuelo Verdejo i Joan Estaràs</i>	
• ELS PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL DE LES ILLES BALEARS. BASES PER A UN DIAGNÒSTIC	106
<i>Per Joan Amer</i>	

•	ESTABILITZACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER I AUGMENT DE LA DEMANDA DE FORMACIÓ D'ADULTS	118
	<i>Per Lluís Vidaña</i>	
•	EL PAPER DE LES ASSOCIACIONS DE PARES I MARES D'ALUMNES EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	152
	<i>Per Maria Antònia Gomila</i>	
•	POBLACIÓ UNIVERSITÀRIA D'EIVISSA I FORMENTERA (2011): PASSAT, PRESENT I FUTUR DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR A LES ILLES PITIÜSES	168
	<i>Per Gemma Tur i Marina Arrabal</i>	
•	ESTUDI COMPARATIU DEL RENDIMENT ACADÈMIC DELS ESTUDIANTS AMB TÍTOLS DE GRAU I AMB TÍTOLS DE L'ANTERIOR ORDENACIÓ	206
	<i>Per Juan José Montaña, M. Jesús Mairata i Maria Palou</i>	
III.	EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	219
•	LA BIBLIOTECA EDUCADORA: ESPAI D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA	220
	<i>Per Mar Rayó</i>	
•	L'EDUCACIÓ AL LLARG DE TOTA LA VIDA COM A ELEMENT CLAU PER A L'ENVELLIMENT ACTIU	234
	<i>Per Margalida Vives</i>	
IV.	RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	253
•	ABÚS SEXUAL INFANTIL EN ESTUDIANTS UNIVERSITARIS	254
	<i>Per Carmen Orte, Beatriz Benavente, Susana Casado i Lluís Ballester</i>	
•	UN ESTUDI APROXIMATIU A L'IMAGINARI SOCIAL DELS PROFESSIONALS QUE INTEREVENEN AMB JOVES INFRACTORES A LES ILLES BALEARS	268
	<i>Per Rosario Pozo</i>	
•	L'EXPERIÈNCIA D'UN PROJECTE DOCENT BILINGÜE A LA FACULTAT D'ECONOMIA I EMPRESA DE LA UIB	290
	<i>Per Marta Jacob, Margalida Payeras, Margalida Alemany i M. Antònia Garcia</i>	
•	OPINIÓ DEL PROFESSORAT I L'ALUMNAT SOBRE LA UTILITZACIÓ DE LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ	306
	<i>Per Amador Calafat i Maria Josep Grau</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • UNA ESCOLA PER A TOTHOM. INTEGRACIÓ D'UN INFANT DE DOS ANYS AMB ALTERACIONS COMUNICATIVES I RELACIONALS 	326
<i>Per Francesca Roman</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • ES PRATET, UNA ESCOLA EN CONSTRUCCIÓ 	338
<i>Per Rosa Thomàs</i>	
V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS	351
<ul style="list-style-type: none"> • EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2012) 	352
<i>Per Belén Pascual i Lluís Ballester</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS: VARIABLES DE CONTEXT, INDICADORS DE SISTEMA I RESULTATS 	386
<i>Per Equip de l'IAQSE (Bartomeu Canyelles, Joan F. Borràs i Heracli Portas)</i>	
RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2012	417

PRESENTACIÓ

La credibilitat del sistema educatiu

Per Josep Antoni Cifre

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

Enguany es presenta a la societat de les nostres Illes el nou informe de l'educació de les Illes Balears. Un treball que realitza des de l'any 2004 el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears. El seus objectius principals, com bé en alguna ocasió ens han definit, són: posar la situació de l'educació en el centre d'atenció de la societat de les Illes Balears, assabentar-la de les dades sobre l'estat de l'educació, és a dir, el que cal conèixer del sistema educatiu per saber què funciona i què cal millorar-ne i, finalment, contribuir a millorar la imatge de l'educació, posant de manifest els punts forts del sistema educatiu i les noves experiències i els treballs que es desenvolupen en diferents indrets del territori i que puguin servir als professionals de l'educació o orientar-los.

És evident que l'Anuari, en l'actual conjuntura, poc pot fer per posar l'educació al centre d'atenció de la societat balear. El sistema educatiu i les reformes que s'hi estan realitzant en l'actualitat disposen d'una important atenció mediàtica i, afegiria, mereixen una important preocupació per part de les famílies i alumnes. Els conflictes s'agreugen entre les administracions i els professionals de l'educació. En aquests moments, no sembla que hi hagi un adequat clima de diàleg i consens entre els agents de l'educació. I malgrat això, les reformes educatives són constants. En el moment en què us estic adreçant aquestes paraules el Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya acaba de presentar el projecte de Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), que modifica la LOE de l'any 2006.

Com sempre ha mantingut el coordinador de l'Anuari, Martí X. March: «l'anàlisi del sistema educatiu només té significat si el relacionam amb el conjunt dels factors polítics, econòmics, socials, ideològics, culturals, familiars o tecnològics amb què està imbricat». És palès, en l'actual conjuntura, quins d'aquests factors determinen el present del nostre sistema educatiu. Sembla com si les dades i el coneixement de la situació de l'educació en l'actualitat hagin tingut molt poc pes específic davant unes mesures d'austeritat en la despesa pública, amb l'obsessió d'un objectiu de dèficit i no pas d'estímul en el creixement i millora estructural. Curiosament, en uns moments en què la majoria de països de la Unió Europea reconeixen que els actuals objectius de dèficit són impossibles en èpoques de recessió, i encara menys si es volen fer compatibles amb mesures d'estímul del creixement econòmic. Vull recordar que recentment el Consell Econòmic i Social de les Illes Balears deia que «la limitació de la despesa pública per part del Govern està restant competitivitat a les Illes Balears».

Finalment, sense voler negar els moments de dificultat en què ens trobam i la responsabilitat de les persones que prenen decisions públiques, cal tenir en compte que ja són moltes les veus que clamen per la necessitat de prendre decisions estructurals d'envergadura dins l'àmbit europeu, que facin minvar l'origen del problema i les seves conseqüències. Es manté que el més imprescindible és fomentar el creixement, i això és impossible sense estimular l'economia, si es vol que l'austeritat en la despesa pública sigui un camí socialment acceptable. Si volem ser un país competitiu i convèncer els mercats, hem de tenir credibilitat, i aquesta s'aconsegueix prenent les decisions adequades en els sectors imprescindibles de la societat, com n'és un, sense cap tipus de dubte, l'educació. I aquí és on tenen significat les paraules contingudes a la Introducció de l'Anuari de l'any passat: «els problemes de l'educació només es poden resoldre des del coneixement de la realitat, des de la reflexió fonamentada, i no des de la improvisació, els apriorismes, els plantejaments ideològics, etc.»

En el coneixement de la situació educativa i en el foment i la millora de l'educació vol contribuir la Fundació Guillem Cifre de Colonya amb el patrocini d'aquest Anuari. Perquè som ben conscients que en aquests moments no sols ens hi jugam l'educació i la formació de les persones, que és molt: també ens hi jugam la nostra credibilitat com a país.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears de 2012: un any difícil per a l'educació

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2012* és el novè informe que presentam a la societat de les Illes Balears i no fa més que continuar el camí que vàrem començar l'any 2004, quan el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears va realitzar l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*; un anuari que es plantejava, d'entrada, dos grans objectius: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què som capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. A més, i en aquests moments d'una crisi econòmica global i local, l'aposta per l'educació és fonamental per a la construcció d'una economia del coneixement, en què la productivitat i la innovació siguin fonamentals; una situació de crisi econòmica que fa difícil la realitat de l'educació a tots els nivells.

El segon objectiu era i és conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació a la nostra societat si fóssim capaços de posar a l'abast de tothom més coneixement sobre el nostre sistema educatiu, més dades sobre l'estat de l'educació, més elements per conèixer i comprendre l'estat de l'educació de les Illes Balears. Pensàvem —de fet, pensam— que només des del coneixement educatiu era —i és— possible començar a transformar la mentalitat, el pensament de la nostra societat, en relació amb l'educació. Un coneixement del sistema educatiu de les Illes Balears que volem que es realitzi des de diverses perspectives teòriques, ideològiques, professionals, polítiques... Si bé no es tracta de deixar de banda la implicació política de l'educació, sí que cal fugir dels dogmatismes o dels estudis excessivament descriptius que segons com es plantegen per a l'educació. En aquest sentit cal rebutjar un fet que s'està estenent, de forma general, dins la nostra societat, l'«opionitis»: efectivament, podem constatar que actualment són molts els qui volen i pretenen opinar sobre l'educació, sobre els seus problemes, sobre les seves solucions, sobre els punts forts del sistema educatiu... I tot i que és bo que hi hagi la implicació de tothom en relació amb l'educació, també es positiu que el que se n'opini es faci des del coneixement, des de les dades, des de la reflexió, des de la fonamentació... I els problemes de l'educació només es poden resoldre des del coneixement de la realitat, des de la reflexió fonamentada, i no des de la improvisació, els apriorismes, els plantejaments ideològics, etc.

Tot i aquests dos grans objectius, la realitat de l'educació de les Illes Balears ens obliga a afegir-n'hi un altre que per a nosaltres és fonamental: contribuir a millorar la imatge de l'educació; a posar de manifest els punts forts del sistema educatiu; a assenyalar tots els aspectes de l'educació que funcionen en tots els nivells del sistema escolar; a mostrar les experiències innovadores que es duen a terme, etc. Aquest és, també, un altre objectiu al qual consideram que no podem renunciar. Efectivament: quan es parla de l'educació hi ha una tendència a parlar-ne en termes negatius, fins i tot es podria dir que de forma apocalíptica; així, cal assenyalar la tendència a exagerar-ne els aspectes negatius i a amagar-ne els positius. L'educació no és una qüestió que es valoritzi. I això resulta contraproductiu no només per a la imatge que se'n dóna, sinó perquè suposa un element negatiu de cara a la moral de la comunitat educativa i de la societat en general en relació amb la valoració de l'educació.

Però, malgrat tot el que anteriorment hem plantejat, ens trobam, aquí i ara, davant una crisi econòmica i financera, social i institucional, que està posant en risc el manteniment i la viabilitat de l'Estat del benestar. Efectivament, les mesures que estan posant en marxa tant el Govern de les Illes Balears com el Govern espanyol són prou preocupants per a l'educació. Per primera vegada es constata que en el sistema educatiu entren més alumnes i disminueix el nombre de professors. A

tot això s'hi han d'afegir tot un seguit de mesures que no només no van en favor de l'educació, de l'educació pública i de la qualitat educativa, sinó que estan suposant una disminució de la qualitat, de la cohesió i de l'equitat educativa. Ens referim, entre altres mesures, a les següents:

- a) Increment de les ràtios d'alumnes per professor a tots els nivells educatius.
- b) Increment de les hores lectives dels professors.
- c) Disminució dels pressuposts d'educació.
- d) No renovació del nombre d'interins als centres públics.
- e) Augment de les taxes de matrícula a les universitats.
- f) Enduriment i disminució de les beques per als estudiants universitaris.
- g) Inici de reflexions sobre el copagament educatiu.
- h) Nul·la possibilitat de pacte educatiu entre grups polítics i agents socials i educatius.
- i) Proposta d'una reforma educativa que mira amb el retrovisor i s'emmarca dins una dinàmica ideològica determinada.
- j) Eliminació, *de facto*, de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania, amb una important retallada de continguts socials, de gènere o de sexualitat.
- k) Disminució dels pressuposts dedicats a investigació i innovació
- l) Suport polític del Govern espanyol a l'educació diferenciada, malgrat la sentència del Tribunal Suprem.
- m) Etc.

Aquests nou números de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears demostren que estam en el camí adequat. Evidencien que és possible millorar el coneixement que tenim sobre el sistema educatiu de les Illes Balears i també començar a canviar les actituds de la nostra societat en relació amb els beneficis de l'educació, des de la perspectiva econòmica, social, cultural, tecnològica, política, etc. I tot això malgrat aquesta situació de crisi de l'educació, que ens pot fer retrocedir, de forma significativa, tant en quantitat com en qualitat de l'educació. Els importants i notoris problemes del nostre sistema educatiu, espanyol i de les Illes Balears, es poden agreujar de forma significativa; i tot això malgrat els avanços que hi ha hagut els darrers anys tant en el rendiment educatiu com en l'equitat del sistema escolar. Amb tot, el fracàs escolar i l'abandonament escolar encara són assignatures pendents que amb les mesures actuals difícilment es resoldran.

Aquesta publicació és una iniciativa, tal com s'ha dit, del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, però es fa extensiva a professors d'altres departaments universitaris, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc., perquè hi participin. Aquesta convidada té i ha tingut una bona acceptació i permet que l'Anuari de l'Educació contingui una perspectiva de pluralitat, de diversitat. A més, hem de recalcar que per fer possible aquest Anuari de l'Educació i consolidar-lo vàrem signar un conveni de col·laboració amb la Conselleria d'Educació i la Fundació Guillem Cifre de Colonya que dóna els resultats esperats.

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, en el de 2012 hi ha dinou treballs, i té els continguts següents: A la «Introducció» fem una anàlisi d'aspectes de la realitat educativa de les Illes Balears d'acord amb les línies generals

dels treballs que formen aquesta publicació i dels anuaris dels anys anteriors, i de les opinions personals sobre la dinàmica del curs acadèmic actual. En aquest sentit, un dels punts de reflexió més importants fa referència al nou procés d'elitisme educatiu cap a on s'encamina el nostre sistema escolar en el marc de la crisi econòmica, de les retallades en el marc de la política escolar estatal i balear. Aquest primer text és una porta d'entrada a l'Anuari, un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals i més significatius de l'educació a les Illes Balears.

Al segon apartat, «El sistema escolar de les Illes Balears», desenvolupam els estudis següents. En primer lloc, es fa una anàlisi sobre els equips educatius d'atenció primerenca a les Illes Balears, tant des d'una visió històrica com actual. En segon lloc hi ha tres treballs sobre la formació professional i un treball sobre els programes de qualificació professional. En tercer lloc, estudiem la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Illes Balears, en uns moments en què la immigració va de baixa i amb l'augment d'aquesta població en relació amb l'educació d'adults. En quart lloc, s'analitza el paper de les associacions de pares i mares en el sistema educatiu de les Illes Balears. I, finalment, analitzam, per una part, l'escolarització universitària a les Pitiüses i, per altra part, el rendiment educatiu dels estudiants en els estudis de grau i en els títols de l'anterior ordenació.

Al tercer apartat, «El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears», oferim dos treballs: per una part veiem la biblioteca com a espai d'intervenció educativa, i per l'altra, l'educació al llarg de tota la vida com un element bàsic de l'envelliment actiu.

Al quart apartat, «Recerca i innovació pedagògica a les Illes Balears», fem referència a dos estudis: el primer tracta de l'abús sexual infantil en estudiants universitaris i l'altre es refereix a l'imaginari social dels professionals que intervenen amb joves infractors. Quant a la innovació educativa, fem referència a quatre treballs: un sobre una experiència docent bilingüe a la UIB; un altre sobre la utilització de les tecnologies de la comunicació i de la informació a les escoles per part del professorat i l'alumnat; un que fa referència a la integració d'un infant de dos anys amb alteracions comunicatives i relacionals; i finalment ens referim al centre educatiu d'Es Pratet com a escola en construcció.

Al cinquè i darrer apartat, «Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears», hi incloem dos treballs. En primer lloc, un article sobre el sistema educatiu de les Illes Balears en xifres, i en segon lloc, un estudi de context per analitzar el rendiment d'aquest sistema educatiu.

I a més, tal com s'ha dit, cal posar l'èmfasi en la necessitat de plantejar l'educació com un element, com un factor fonamental per a la sortida de la crisi econòmica, social i moral, no només de les Illes Balears, sinó també del conjunt d'Espanya. Però sembla que la realitat de les retallades va en un camí distint del que seria recomanable per fer del coneixement un factor de creixement econòmic i social. Aquest seria el camí, aquest seria l'enfocament, aquesta seria la perspectiva; però aquest no és el camí que s'està emprant, sinó tot el contrari.

Finalment, a més d'agrair a la Fundació Guillem Cifre de Colonya la implicació, col·laboració i generositat en l'edició d'aquest Anuari de l'Educació de les Illes Balears, volem agrair a tots els col·laboradors i col·laboradores la feina que han fet, la bona disposició i dedicació a l'hora d'elaborar els treballs que hi incloem. Així mateix, volem expressar agraïment a la Conselleria d'Educació del

Govern de les Illes Balears pel suport que ha donat a l'Anuari. En qualsevol cas, amb aquest número de l'Anuari demostram la voluntat de continuar fent feina amb una finalitat: fer que l'educació sigui una prioritat de la societat de les Illes Balears, de les administracions educatives i de la societat civil en totes les dimensions i perspectives. Tanmateix la realitat educativa actual, malgrat tot, no convida a l'optimisme, sinó tot el contrari.

I. INTRODUCCIÓ

Crisi econòmica, retallades i política escolar: cap a un nou elitisme educatiu

Martí X. March Cerdà

RESUM

En aquest article es fa una anàlisi de les conseqüències que pot tenir la crisi econòmica, a causa de les retallades, en el sistema educatiu, el seu creixement, la consolidació, el rendiment dels estudiants, la qualitat educativa i l'equitat del sistema. En aquest sentit, una de les qüestions sobre la qual cal reflexionar és, sens dubte, la tornada a un elitisme educatiu. Un elitisme educatiu no només per les conseqüències de les retallades, sinó també per la filosofia que impregna les reformes que s'han començat a dur a terme i les que es desenvoluparan en un futur més o menys immediat. Així mateix, en aquest article es parla de diversos elements que defineixen el sistema educatiu de les Illes Balears, la impossibilitat real de dur a terme un pacte per l'educació i la problemàtica de l'ensenyament del català, tant des d'una dimensió pedagògica com ideològica.

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis de las consecuencias que puede tener la crisis económica, con sus recortes, en el sistema educativo, su crecimiento, su consolidación, el rendimiento de los estudiantes, la calidad educativa y la equidad del sistema. En este sentido, una de las cuestiones sobre las que hay que reflexionar es, sin lugar a dudas, el retorno a un elitismo educativo. Un elitismo educativo no sólo por las consecuencias de los recortes, sino por la filosofía que impregna las reformas que se han empezado a llevar a cabo y las que se desarrollarán en un futuro más o menos inmediato. Asimismo, en este artículo se hace referencia a varios elementos que definen el sistema educativo de las Illes Balears, a la imposibilidad real de llevar a cabo un pacto por la educación y a la problemática de la enseñanza del catalán, tanto desde una dimensión pedagógica como ideológica.

I. L'EDUCACIÓ EN TEMPS DE CRISI ECONÒMICA I POLÍTICA I ELS EFECTES EN LA POLÍTICA ESCOLAR

Ningú no dubta que ens trobam davant una crisi econòmica i financera profunda i global i que cal aplicar mesures d'austeritat i retallades, i quasi ningú no dubta de la necessitat de dur a terme polítiques de creixement... Però a l'hora de diagnosticar aquesta crisi, de conceptualitzar el que entenem per polítiques d'austeritat i de creixement, d'aplicar determinades mesures de retallades o de comunicar per què s'apliquen determinades polítiques, comencen a aflorar les diferències, les divergències. Efectivament, tot i el pensament únic que alguns volen aplicar, no hi ha una única manera de diagnosticar aquesta crisi, d'explicar-la, d'abordar-la, malgrat que hi ha qui té la temptació de plantejar que no hi ha alternatives a les seves propostes.

Efectivament, la situació de crisi econòmica que estam vivint al nostre país, en el marc d'una crisi global que afecta de manera diferencial els diversos països, implica la posada en marxa de polítiques d'austeritat —o d'una manera determinada de concebre-la— que posen en qüestió l'estat i la societat del benestar. Unes polítiques que, en tot cas, impliquen retallades importants en el camp de l'educació, de la sanitat o dels serveis socials, amb una importància especial en la dependència. Unes polítiques que ens deixen moltes preguntes per respondre, però la principal és: quin serà el panorama de l'educació, de la sanitat o dels serveis socials quan sortim d'aquesta crisi econòmica que està transformant la nostra vida i el nostre futur?

El que sí que resulta una realitat, que ningú posa en qüestió, és que res no serà igual que abans. Efectivament, hom té la certesa que la situació de l'estat del benestar no només serà més feble, més injusta, menys universal, més assistencial, de menys qualitat, sinó que a més implicarà la consolidació d'una societat més dual, menys cohesionada, més desigual en tots els aspectes. I el que uns obliden és que una societat menys cohesionada és una societat menys eficient i pròspera econòmicament. I en la qüestió educativa s'hi plasmen les condicions necessàries pel creixement econòmic, la cohesió social i el futur. L'objectiu polític d'alguns de fer reformes educatives per resoldre els problemes que té plantejats el sistema escolar, mirant el retrovisor, és una manifestació més d'una opció política i ideològica de gran envergadura.

A més, es tracta d'una crisi econòmica que arriba al nostre país quan el nostre sistema educatiu es troba en una cruïlla problemàtica, tant des de la perspectiva dels resultats acadèmics com des de la perspectiva de les reformes necessàries per aconseguir un sistema educatiu estable, suficient, de qualitat i equitatiu. Per tant, després d'anys d'increment dels recursos econòmics i humans dedicats a l'educació —fonamentalment per part de les comunitats autònomes—, d'algunes millores del sistema educatiu i d'unes perspectives positives de cara el futur, malgrat les dificultats, és evident que aquesta crisi econòmica, amb les retallades, pot suposar un retrocés important, significatiu en tots els aspectes del sistema educatiu: pressupost, rendiment educatiu, equitat educativa, etc.

Efectivament, les mesures del Ministeri d'Educació i de la Conselleria d'Educació suposen, per una banda, la creació d'un malestar important dins la comunitat educativa —i no només per les mesures aplicades, sinó també per les formes autoritàries i per la falta de diàleg— i, per l'altra, el desenvolupament d'una política educativa que no només no millorarà la situació del sistema educatiu, sinó que també afectarà la cohesió social i l'equitat educativa. L'increment de les ràtios professor/alumne, l'augment de les hores lectives del professorat, la desaparició de programes educatius, la disminució dels recursos econòmics per als centres públics, la no-contractació a partir del curs 2012-2013 d'un nombre significatiu de professorat interí, juntament amb altres mesures educatives, suposaran una pèrdua important per l'escola pública, per la lluita contra el fracàs escolar i per l'èxit educatiu i l'equitat educativa. Si la situació educativa espanyola i balear era prou millorable, en molts aspectes, les mesures aprovades i posades en marxa poden suposar un deteriorament de l'educació en general i de l'educació pública en concret.

Però, a més d'aquesta crisi econòmica que afecta l'estat del benestar, hem de dir que l'educació s'està convertint en un espai d'una confrontació ideològica i política important. Tot i que seria ingenu pensar que l'educació és neutra ideològicament i políticament, en aquests moments la utilització de l'educació com un factor de diferenciació ideològica és significativa. Es tracta d'una utilització que té importants manifestacions en temes com el debat sobre l'assignatura Educació per la Ciutadania, la qüestió de la lliure elecció de centre o de l'elecció de llengua per part dels pares a les comunitats autònomes amb dues llengües oficials. I tot això sense entrar, encara, en les reformes que s'anuncien en relació amb la duració de l'ESO, el batxillerat i la formació professional, o també, amb la possibilitat de fer rànquings pels centres d'educació obligatòria i postobligatòria... Per tant, si les retallades ja tenen, d'entrada, una connotació política i ideològica, les altres mesures plantejades van en aquesta mateixa direcció. Anam cap a un xoc de trens educatius? Si fos així seria lamentable i perjudicial per l'educació.

En aquest context, resulta significativa la manera com es plantegen les retallades en les diverses polítiques econòmiques, administratives i socials. Així, resulten molt paradigmàtiques les diferències entre el tractament de les retallades en educació i en els altres sectors polítics i socials. Des d'aquesta perspectiva, cal fer-se una sèrie de preguntes: fa una desqualificació de les Forces Armades el ministre de Defensa a l'hora d'abordar les retallades en aquest sector?; ha parlat malament del personal sanitari o, fins i tot, de la sanitat espanyola, la ministra de Sanitat?; ha parlat malament de la justícia, dels jutges o dels fiscals el ministre de Justícia, un ministre de Justícia que fins i tot ha declarat que el president del Consell General del Poder Judicial ha quedat reforçat després de l'afer dels seus «viatges privats»?... I així podríem seguir, independentment de la política existent, canviant de manera sistemàtica i aprofitant la crisi econòmica el model de benestar social.

Però, en el cas de l'educació, la desqualificació del professorat i de l'escola pública ha estat, en el moment d'explicar i de justificar les diverses mesures a aplicar, la característica més significativa en la qual s'ha basat no només la comunicació, sinó també les accions desenvolupades. Efectivament, des de la presidenta de la Comunitat de Madrid fins al ministre d'Educació han convertit en una constant la crítica de la Universitat, dels equips rectorals, del professorat de primària i secundària. Una estratègia, per tant, diferent de la que s'ha aplicat als altres sectors en qüestió i que és una expressió que posa de manifest, per una banda, que els governs espanyol i de les Illes Balears consideren que alguns d'aquests sectors els són afins ideològicament i, per l'altra, que l'educació és un sector que no els és afí ideològicament i, per tant, un sector a combatre políticament.

En aquest context, resulta un exemple de cinisme polític el fet que el ministre d'Educació planteji les mesures que s'estan aplicant —sense diàleg, ni negociació ni consens amb la comunitat educativa— de suprimir el suport a l'escolarització de zero a tres anys, d'apujar les ràtios escolars, d'incrementar les hores lectives del professorat, d'augmentar les taxes universitàries, d'abaixar la quantia de les beques, etc., des d'un enfocament fonamentalment econòmic. Unes mesures, per tant, economicistes i financeres que tindran, segons el ministre, un efecte neutre des de la perspectiva tant de la qualitat com de l'equitat educativa. A més, i segons paraules del mateix ministre, les reformes de fons del sistema educatiu s'aplicaran una vegada s'hagi aconseguit l'equilibri pressupostari i la disminució del dèficit i del deute, com si les retallades anunciades i dutes a terme no tinguessin, també, un rerefons ideològic profund.

Tanmateix, són unes reformes que ja s'anuncien o bé que ja han començat. Així, el Ministeri d'Educació proposa canvis de continguts concrets de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania o anuncia la reducció de la durada de l'ESO i a les Illes Balears la Conselleria d'Educació encén una polèmica innecessària sobre el català a través d'una mesura que no només no aporta cap millora per incrementar les competències lingüístiques, sinó que ignora que el projecte lingüístic de centre és l'instrument adequat perquè els pares sàpiguen què és el que elegeixen. Un projecte lingüístic de centre —i els centres a les Illes Balears es caracteritzen per la seva pluralitat— que ha de possibilitar l'elecció real de llengua, la no-segregació, l'adquisició de competències lingüístiques en català, en castellà i en una tercera llengua...

Així doncs, per què en diuen retallades econòmiques si és l'inici d'una reforma educativa que tindrà importants conseqüències negatives per la millora del rendiment educatiu, la consecució de l'èxit educatiu, l'equitat educativa i l'escola pública? Tant en la forma com en el fons, les mesures

impulsades pel Ministeri d'Educació i per la Conselleria d'Educació no només no van a la rel dels problemes educatius, sinó que estan tenyides d'un plantejament ideològic profund i de menyspreu de tot el que significa l'educació com a servei públic i el diàleg amb la comunitat educativa.

A la política educativa li calen recursos econòmics i humans, idees clares, propostes concretes i senzilles. Li calen acords a curt i a llarg termini, però fonamentalment necessita la complicitat de tota la comunitat educativa. Les reformes educatives no es fan únicament a través de lleis; les reformes educatives reals es fan en cada centre, en cada aula, les fa cada professor, cada alumne... Tal com dèiem al principi, la crisi és real, és profunda, és dura... Però en la manera com s'aborda la reforma de l'educació es constata un error estratègic que no només serà negatiu a curt termini, sinó que implicarà que l'aposta per una societat cohesionada i del coneixement a Espanya sofrirà un retrocés de conseqüències significatives.

Que estam davant una confrontació política i ideològica a través de l'educació encara es posarà més de manifest amb la Proposta per a l'avantprojecte de llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa que ha presentat el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Tot i que les propostes encara s'han de desenvolupar, la seva anàlisi posa de manifest que ens trobam davant una proposta de reforma feta des d'un plantejament ideològic, mirant cap endarrere, conceptualitzant un model elitista de l'educació, fomentant la divisió dels estudiants des les etapes no convenient, delimitant una dualització educativa, etc.

És evident que el sistema educatiu espanyol, i el de les Illes Balears, necessita reformes, però el que no necessita el sistema escolar són les retallades econòmiques, ni l'elaboració de noves lleis educatives i, sobretot, de lleis que no es facin amb el consens, que suposin canviar les coses de dalt a baix sense reflexió, que impliquin la mirada cap endarrere o que no tinguin en compte els trets i les dinàmiques europees. Les reformes educatives, quan es fan, s'han de dur a terme sobre dades sòlides, sobre experiències contrastades i sobre enfocaments consensuats. No es pot afirmar que les lleis actuals han fracassat per l'índex de fracàs o d'abandonament escolar, mentre tenim comunitats autònomes amb un índex de fracàs o d'abandonament similar a l'existent a la Unió Europea. Les retallades que s'estan fent tindran conseqüències negatives per al sistema educatiu i els seus usuaris. Però unes reformes sense consens poden implicar més problemes per l'educació.

Criden l'atenció des d'aquesta perspectiva les reflexions fetes pel Ministre d'Educació, el qual afirmava que cal una reforma profunda de l'educació, que el sistema educatiu no fomenta ni l'esforç ni l'excel·lència, que tenim la generació més ben formada de la història que el sistema econòmic és incapaç d'integrar laboralment i que necessita començar a plantejar-se sortir del país i emigrar a altres països... Aleshores, la pregunta que ens podem formular és la següent: on és el problema, en la mala formació dels nostres estudiants o en la incapacitat del sistema econòmic d'integrar-los dins el mercat laboral? Tot i que és una evidència que l'educació a Espanya necessita millorar en tots els sentits, la qüestió sobre la qual hem de reflexionar és sobre les dificultats de la nostra economia per crear llocs de feina suficients en quantitat i en qualitat. És una realitat que la societat necessita invertir en educació, en coneixement, en formació, sobretot en la societat del coneixement, però resulta una contradicció retallar els pressupostos de l'educació, voler millorar la qualitat educativa i imaginar que el mercat de treball crearà els llocs de feina adequats.

La societat espanyola i la societat de les Illes Balears està condemnada a tenir un tipus de feina de baixa qualitat, de caràcter temporal i efímera? Ens estam preparant per una societat de nivell educatiu baix? On són els nous jaciments de feina que necessita la societat i els joves del nostre país? Quin tipus de grau acadèmic es vol? Per a quin tipus d'economia? Per a quin tipus de feina? Hi ha alternatives a l'economia de la construcció? Hi ha elements per construir una economia orientada al coneixement, a la innovació o a les noves tecnologies? En definitiva, a quin tipus d'economia i de societat vol respondre la reforma educativa del govern del Partit Popular?

Resulta complicat donar resposta a totes aquestes preguntes, no només per la seva complexitat, sinó perquè necessitam tenir dades i informacions més profundes sobre la reforma que es planteja. A més, a quin nivell de consens es vol arribar? Quin serà el paper de les comunitats autònomes en el disseny de la reforma? Anam cap a un procés de recentralització educativa? Quin percentatge del PIB es vol dedicar a l'educació després de les retallades? Tot i que els diners no ho són tot en educació, sense diners l'educació no avança, es necessiten altres instruments. És evident que serà un curs dur no només per les retallades educatives, sinó també per aquesta reforma educativa amb un enfocament ideològic important. Caldrà esperar.

2. ALGUNES REALITATS I REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

Una de les característiques del nostre temps, tant des d'una perspectiva econòmica com des d'una perspectiva social, sens dubte és la importància de l'educació, de la formació i la transferència de coneixement a la societat i al teixit productiu, i de la investigació per tal de possibilitar el desenvolupament integral de la nostra societat. Les Illes Balears, malgrat el seu desenvolupament econòmic i social —que començà amb el turisme durant la dècada dels anys seixanta—, no s'han caracteritzat, en general, per l'aposta per l'educació, la formació, la investigació o la innovació. No obstant això, és evident que el futur de la societat del segle XXI està en l'educació, en la inversió en capital humà, en el fet de creure en la formació i produir coneixements.

Tanmateix, la despreocupació per aquestes qüestions, que són fonamentals per a la integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement, està, des de final de la dècada dels anys noranta, en un procés de canvi, a causa no solament de les polítiques posades en marxa per part de l'Administració autonòmica, sinó també per la progressiva conscienciació de la societat i de la classe empresarial de la importància d'aquesta qüestió per al futur de la societat de les Illes Balears. Així, en el context de millora de l'educació a les Illes Balears que s'ha produït en aquests darrers anys, hem d'assenyalar l'increment del nivell educatiu, l'augment del nombre de places, del nombre de professors, del nombre de serveis educatius, del finançament educatiu, de la democratització de l'ensenyament, de la millora de la qualitat educativa o de la progressiva, encara que lenta, equitat educativa. Però aquesta millora no pot fer oblidar els problemes importants i significatius que presenta el nostre sistema educatiu: insuficiència de recursos econòmics, insuficiència de places educatives, important percentatge de fracàs escolar i d'abandonament escolar, resultats escolars insatisfactoris, escolarització desigual entre l'escola pública i l'escola privada i concertada dels estudiants immigrants, problemes de massificació, digitalització insuficient de les escoles, autonomia

escolar insuficient, manca de professionalització de la direcció educativa, poca participació dels pares en els centres educatius...

Els que fan una anàlisi apocalíptica sobre la realitat del sistema educatiu de les Illes Balears no només s'equivoquen sinó que, a més, comuniquen un missatge fals a la comunitat educativa i a la societat en tots els sentits. No es tracta de negar els problemes, però tampoc de fer-ne una magnificació. La realitat educativa és millorable en determinats aspectes. El nostre sistema educatiu, al llarg dels anys, ha millorat, però cal que continuï millorant d'una manera clara i progressiva a través de mesures concretes. Les solucions dels problemes no vindran del canvi de lleis o de les retallades. Les millores només poden venir a través de pressupostos adequats, reformes clares i específiques, la millora de la formació del professorat, etc. Per tant, cal fugir dels que, des d'una ideologia que mira cap endarrere, de propostes buides, de concepcions elitistes... volen dur a terme reformes que no es basen en anàlisis rigorosos.

Quina ha estat la realitat educativa de les Illes Balears durant el curs 2011-2012? És evident que no hi ha hagut canvis significatius des de la perspectiva quantitativa ni qualitativa de l'educació en relació amb cursos anteriors. Els canvis en educació són lents i poc significatius a curt termini. A més, les mesures preses tenen un recorregut llarg, ja que tenen un impacte lent i requereixen temps. En tot cas, cal tenir en compte les consideracions següents:

1. L'increment constant i progressiu del nombre de matrícules que s'ha produït des del curs 2000-2001 comença a estabilitzar-se i a mostrar símptomes d'un canvi en la tendència generada per l'increment de la població escolar, l'augment de l'escolarització i els recursos destinats a donar-hi resposta. Durant el curs 2011-2012 l'anàlisi comparativa respecte del curs anterior mostra un cert equilibri de la matrícula en tots els nivells educatius, amb oscil·lacions no gaire significatives. L'increment total en els estudis de règim general respecte al curs anterior és de 1.106 matrícules, un increment molt més moderat que en cursos anteriors i es distribueix entre l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Es tracta de la constatació, per una banda, de les conseqüències de la crisi econòmica i, per l'altra, de l'estabilització, o fins i tot, del retrocés de la immigració escolar.
2. El nombre d'estudiants estrangers matriculats presenta un descens important de 1.458 alumnes en relació amb el curs anterior; una dada molt significativa i que suposarà una estabilitat de la matrícula educativa i una disminució de les inversions a fer per donar resposta a les demandes i necessitats d'escolarització. El total d'alumnes estrangers matriculats és de 26.413 alumnes. La dinàmica que s'observa és de continuïtat en la davallada d'alumnat estranger iniciada de manera perceptible el curs anterior, 2010-2011, i constatable també durant l'actual. Únicament s'observa un cert estancament de la població escolar de nacionalitat estrangera en les etapes postobligatòries.
3. Durant el present curs escolar hem assistit a les retallades en educació que podem qualificar de molt importants. Efectivament, les mesures anunciades per la Conselleria d'Educació i el Ministeri d'Educació, tot i que encara no han tingut una gran transcendència en l'àmbit dels centres i del sistema educatiu general, tindran un gran impacte educatiu durant el curs acadèmic 2012-2013. Es tracta de mesures que afectaran des de l'educació infantil fins a la universitat, tant en els aspectes quantitats com qualitatius. És difícil, de moment, saber les conseqüències que

tindran totes les mesures educatives que s'estan prenent, però el que és segur és que tindran efectes sobre la qualitat de l'educació i sobre l'equitat educativa i la igualtat d'oportunitats a través de l'educació. Són unes mesures que tindran importants conseqüències negatives i que estan preses sense cap tipus de diàleg i consens educatiu, social o polític. Aquesta situació encara agreuja els problemes de l'educació. Però, de quines mesures estam parlant? El Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu —juntament amb les que ha posat en marxa la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears— ens enfronta a una realitat incontestable:

- a) Disminució progressiva dels pressupostos dedicats a l'educació de manera substancial i significativa.
- b) Manca de liquiditat dels centres públics per poder pagar les seves despeses bàsiques. Una situació que provoca molts problemes en el funcionament quotidià dels centres en tots els àmbits.
- c) Supressió de rutes de transport escolar amb totes les conseqüències que aquest fet implica.
- d) Supressió d'ajuts i de beques per a menjadors escolars en uns moments en què les famílies passen per moments difícils des de la perspectiva laboral i econòmica.
- e) Increment de les ràtios per aula en tots els nivells educatius, amb totes les conseqüències que aquest fet implicarà de massificació de les aules i del rendiment dels estudiants. Un increment que afecta tots els nivells educatius.
- f) Reducció dràstica del nombre d'interins en tots els nivells educatius, la qual cosa repercuteix en l'increment de la massificació educativa i en la supressió de determinats serveis educatius.
- g) Increment de l'horari lectiu del personal docent, un increment que suposarà una disminució del nombre d'interins i de la dedicació del professorat, ja que hi haurà més alumnes per classe i hi hauran de dedicar més hores. Això pot suposar una disminució del rendiment educatiu.
- h) Manca de pagament als centres concertats dels diners necessaris per al seu funcionament normal per part de l'administració autonòmica.
- i) Supressió o disminució de programes de suport educatiu: TISE (tècnic d'intervenció socioeducativa), PROA (Programa de reforç, orientació i suport), PAIRE (Programa d'acollida, integració i reforç educatiu), escoles matineres, etc. Una supressió o disminució de programes que fonamentalment afectaran els estudiants amb més dificultats socials, educatives, etc.
- j) Disminució de les ajudes en relació amb els llibres escolars, ja sigui des de la perspectiva de la reutilització com d'altres tipus d'ajuts. Una qüestió que afecta els centres i determinades famílies.
- k) Increment de la dedicació docent del professorat universitari, la qual cosa no només està suposant l'acomiadament de professorat associat o altres figures, sinó que a més va en la direcció contrària de Bolonya, atesa la situació de massificació de les aules.
- l) Increment de les taxes de matrícula universitària en unes proporcions elevades i que pot suposar l'abandonament universitari de determinats tipus d'alumnes.
- m) Disminució de les beques i increment de les condicions per poder rebre'n.
- n) Disminució de les ajudes institucionals a les AMIPA. Una qüestió prou negativa per moltes raons, però en aquest sentit cal fer referència al paper que estan jugant moltes AMIPA als centres i a l'increment progressiu de la preocupació dels pares pels centres educatius. La institucionalització de les associacions de pares i mares és un element clau per a la millora de l'educació i per a fer un sistema educatiu més participatiu.
- o) Etc.

4. El percentatge d'abandonament escolar és, també, una dada significativa per comprendre la realitat educativa de les Illes Balears. Tot i que les Illes Balears presenten el percentatge d'abandonament més alt d'Espanya, cal reconèixer que els darrers anys hi ha hagut una disminució progressiva d'aquest percentatge, a causa, per una banda, de la crisi econòmica i, per l'altra, de les mesures que, des de fa anys, han pres les diverses administracions i centres educatius. Aquesta dada ens ajuda a entendre els problemes del sistema educatiu de les Illes Balears.
5. Però, si aquestes dades ja són preocupants des d'una perspectiva de l'aprofitament educatiu que fan els estudiants de les Illes Balears, el rendiment educatiu és, també, un factor important per conèixer la realitat educativa d'aquesta comunitat. Així, segons l'avaluació de segon d'ESO feta a tot Espanya a les diverses comunitats autònomes, els resultats han posat de manifest que els estudiants d'ESO de les Illes Balears estan en els darrers llocs de l'Estat en les quatre àrees avaluades en relació amb les competències bàsiques: comunicació lingüística, matemàtiques i ciències. Tot i que les diferències són gaire significatives, sí que resulten preocupants.
6. En aquest sentit, és interessant fer referència a les avaluacions de diagnòstic que ha fet l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) durant el curs 2010-2011 dels estudiants de quart de primària:
 - a) Es constata una millora de la competència lingüística —anglès, castellà i català— dels estudiants de primària. Aquesta millora fonamentalment es constata als centres públics.
 - b) Tal com s'ha plantejat anteriorment, als centres públics els resultats de la comunicació lingüística puguen de manera important i baixen als centres privats. Tanmateix, els centres privats encara mantenen unes puntuacions superiors.
 - c) Els resultats en matemàtiques i en ciències no han estat positius, sobretot si es comparen amb els de comunicació lingüística.
 - d) Les alumnes tenen millor puntuació en comunicació lingüística —català, castellà i anglès— que els alumnes.
 - e) Els alumnes tenen millor puntuació en matemàtiques i en ciències que les alumnes.
 - f) Els alumnes els pares dels quals tenen estudis i una bona posició professional obtenen millors resultats en tots els sentits.
7. La universitat espanyola també està sofrint les conseqüències de les retallades econòmiques d'una manera important. Efectivament, les mesures que estan prenent sobre la universitat el Ministeri i les comunitats autònomes a partir d'un diagnòstic ministerial fals, parcial i interessat, no només no contribuiran a la millora dels seus problemes, sinó que a més implicaran un retrocés significatiu del nivell que s'havia assolit. Ningú dubta que la universitat espanyola necessita reformes profundes que en millorin la governança, el rendiment, l'eficàcia i l'eficiència, la internacionalització, la relació amb les empreses, etc., però podem afirmar que les mesures que s'estan prenent no només van en la direcció contrària i n'agreugen els problemes, sinó a més que implicaran un retrocés en la democratització universitària aconseguida. Així, es tornarà, de manera progressiva, a un nou elitisme educatiu que no contribuirà, sinó tot el contrari, a la construcció d'una societat del coneixement.

La Universitat de les Illes Balears, des de fa anys, està sofrint les retallades econòmiques dels diversos governs autonòmics, però les mesures que s'estan prenent actualment posen en qüestió tot l'avanç que fins ara s'havia aconseguit. Així, es pot afirmar que la UIB és, malgrat els problemes de joventut, de finançament, del tipus de plantilla, de l'organització interna o del suport empresarial i social, una universitat de qualitat pel que fa a la docència, la investigació i l'impacte socioeconòmic i cultural. Però, amb les mesures que s'han pres fins ara, podem constatar que la UIB és una de les universitats més mal finançades de l'Estat. I, malgrat aquest fet incontestable, cal subratllar les aportacions que la UIB ha fet a la societat de les Illes Balears, com ara els més de 45.000 professionals que han sortit de les seves aules universitàries. Cal destacar-ne l'eficiència investigadora, l'aportació que ha fet a la transferència de coneixement i la seva importància des de la perspectiva cultural i social. Cal destacar les seves aportacions a la millora del PIB i a la fiscalitat balear, etc.

Des d'aquesta perspectiva, seria necessari que aquells sectors i persones que desacrediten la UIB amb arguments parcials, falsos i interessats fossin conscients de les aportacions de la Universitat al desenvolupament de la societat de les Illes Balears. No es pot, tal com fan alguns, desprestigiar la UIB amb afirmacions sobre el seu catalanisme radical. Efectivament, la UIB, d'acord amb els seus estatuts, amb la seva trajectòria, amb el seu compromís, defensa el procés de normalització de la llengua catalana, en qualitat de llengua pròpia i oficial de la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb plantejaments de prestigi i d'utilitat. Tanmateix, la UIB és un espai de convivència lingüística, que es troba en un procés d'internacionalització progressiu, en què s'acullen estudiants i professors d'altres països, en què professorat i alumnat utilitzen lliurement de les seves llengües, sense cap tipus de problemes o d'entrebancs, etc. La UIB ha de fer les seves pròpies reformes, en el marc de la reforma universitària de la universitat espanyola, amb les seves pròpies decisions i amb la col·laboració lleial i real de l'Administració autonòmica i de la mateixa societat. I tot això serà clau per aconseguir una universitat de més qualitat, més europea, més internacional, més incardinada i més visible en la societat del coneixement, de la recerca i de la innovació.

Així doncs, tot i les millores que ha obtingut el sistema educatiu de les Balears, en els darrers anys i en tots els cursos escolars, cal assenyalar que sorgiran interrogants, tant pel que fa a les taxes d'escolarització com al rendiment —en un sentit global i ampli—. Efectivament, les mesures que s'estan prenent i les que es prendran no només no milloraran la situació del sistema educatiu, sinó que poden implicar un empitjorament. Només el diàleg, el consens, el pacte, la complicitat, la participació de tots, la motivació de la comunitat educativa... pot amortir, relativament, les negres perspectives del nostre sistema educatiu.

3. EL PACTE PER L'EDUCACIÓ, UNA MISSIÓ IMPOSSIBLE?

Des que vàrem començar a publicar els anuaris de l'educació de les Illes Balears, hem manifestat la necessitat de dur a terme un pacte per l'educació, com un instrument adequat per començar a resoldre els importants problemes del nostre sistema educatiu. Efectivament, és evident que l'educació de les Illes Balears requereix un consens de mínims i d'una prioritització

d'objectius, atesos els problemes reals i quotidians que té el nostre sistema educatiu: la manca d'un finançament educatiu adequat, la solució de la qual no pot dependre de la conjuntura política; la taxa tan significativa de fracàs escolar, sobretot a l'ESO, que requereix mesures plurals, recursos i flexibilitat pedagògica; la taxa d'escolarització tan baixa de les Illes Balears en les etapes no obligatòries (batxillerat, formació professional i universitat); la construcció d'infraestructures educatives a les zones urbanes i a les zones turístiques de les Illes Balears, a causa, fonamentalment, de l'allau immigratòria; la necessitat de modernitzar els equipaments educatius actuals; la imprescindible informatització educativa dels centres; el tractament adequat i la distribució equitativa de la diversitat social i educativa; la redefinició de les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, a través d'un acord que possibiliti, entre altres objectius, l'existència d'una xarxa educativa integrada amb els mateixos drets i deures; l'estabilització i la racionalització de les plantilles de professorat als centres; el desenvolupament total del model lingüístic escolar que possibiliti l'aprenentatge de les dues llengües al final de l'escolarització obligatòria, partint de la situació real del català; l'aposta real per la qualitat de l'educació; la solució dels problemes de convivència a les escoles; la coordinació urgent dels serveis educatius amb els serveis socials; l'aposta real per l'autonomia dels centres i la necessària professionalització de la gestió; la potenciació del paper dels ajuntaments en l'educació; la dotació de serveis educatius complementaris a l'escola pública, etc.

Es tracta, tal com s'ha dit anteriorment, de problemes de caràcter històric i estructural que els diversos governs no han estat capaços de solucionar, malgrat els esforços duts a terme i els objectius aconseguits. El sistema educatiu de les Balears necessita fer un pas més, necessita «normalitzar» els resultats i necessita millorar amb més rapidesa la qualitat educativa. I aquesta necessitat s'està accentuant a causa, per una banda, de la situació de crisi econòmica que estam sofrint a Espanya i a les Illes Balears i, per l'altra, de les mesures educatives que han posat en marxa la Conselleria d'Educació i el Ministeri d'Educació.

En tot cas, i tal com s'ha dit de manera reiterada, el pacte per l'educació s'ha de fer, tenint en compte els següents punts estratègics i instrumentals:

1. Continuitat: per resoldre els problemes de l'educació cal una continuïtat permanent. Efectivament, a mitjà o llarg termini.
2. Estabilitat: l'educació necessita que les mesures educatives durin i que siguin estables en el temps.
3. Suficiència: l'educació necessita recursos econòmics i humans suficients per donar resposta a les necessitats i demandes educatives existents.
4. Qualitat: les mesures educatives d'un pacte han de tenir com a finalitat la millora de la qualitat de l'educació de manera específica, l'excel·lència.
5. Equitat: les mesures educatives d'un pacte s'han de dur a terme tenint en compte la igualtat d'oportunitats i la cohesió educativa.

6. Temporalització: les mesures educatives d'un pacte requereixen un temps determinat, una planificació concreta, cronogrames...
7. Participació: en les mesures educatives hi ha d'haver la participació i la complicitat dels agents polítics, socials i educatius.
8. Avaluació: el desenvolupament d'un pacte educatiu requereix el seguiment de les mesures a aplicar i l'anàlisi de l'impacte i els efectes col·laterals.
9. La transparència: les mesures educatives d'un pacte cal que tinguin transparència, que se n'informi constantment, que es faci publicitat del que se'n fa i del que se n'obté.
10. La realitat autonòmica i constitucional: les mesures d'un pacte no poden ser una forma de recentralització de les competències educatives. El que sí que han de significar és la responsabilitat de cada institució implicada i la col·laboració i cooperació entre les diverses institucions de les administracions autonòmiques i de l'Administració central. Un pacte educatiu, doncs, que implica tenir en compte dues consideracions importants: per una banda, la necessitat de fer un pacte estatal i, per l'altra, la necessitat de reforçar la col·laboració i la cooperació entre les comunitats autònomes i el Govern central en matèria d'educació.

Així doncs, és evident que el pacte educatiu és necessari, però cada dia que passa sembla més una missió impossible. Cal tenir en compte que tenim diversos documents i actituds que demostren aquesta necessitat, malgrat que després no es traduïren en pactes i acords: la proposta que va fer el ministre d'Educació, Àngel Gabilondo; les propostes de les diverses plataformes educatives de les Illes Balears; el document sobre l'escola pública i l'escola concertada impulsat per la Conselleria d'Educació de l'anterior Govern del Pacte; la disposició de la majoria dels membres de la comunitat educativa; les actituds positives en els partits polítics, etc. La societat balear i tota la ciutadania l'ha reclamat.

Efectivament, segons la realitat educativa de les Illes Balears, hom pot afirmar que ens trobam en una cruïlla. Ens trobam davant la necessitat d'abordar en profunditat els problemes més importants del nostre sistema educatiu. Una manera d'abordar els problemes, clarament, és un acord entre totes les forces polítiques, socials i educatives de les Illes Balears. En aquest sentit, podem afirmar que el camí envers l'èxit o el fracàs educatiu i social implica abordar les coses o bé des del consens o bé des del conflicte. No s'han d'abordar els problemes de l'educació per crear-ne més dels que existeixen. Només hi ha dues solucions: o conflictivitzam l'educació o cercam el consens educatiu.

A tot això se li ha d'afegir el document que va presentar el Govern de les Illes Balears a principis del curs 2011-2012. Així doncs, quines són les característiques del document presentat pel Govern de les Illes Balears? El document del Govern de les Illes Balears té unes característiques molt especials —que no comentaré— i, segons la meua opinió, ha tingut poca repercussió social i educativa, la qual cosa és sorprenent, i suposa, en part, la constatació d'un nivell d'escepticisme, tant en relació amb els possibles resultats com amb el tipus de participació política, social i educativa necessària per poder aconseguir la signatura d'aquest pacte escolar.

El Document base per un pacte social per l'educació a les Illes Balears del Govern de les Illes Balears es planteja com un instrument de treball per a l'anàlisi i la discussió prèvies a la plasmació del pacte, amb el benentès que caldrà valorar totes les aportacions, estudiar-ne la viabilitat econòmica, establir-ne el calendari d'aplicació i dissenyar i posar en acció els mecanismes de control pertinents. El document, que és obert i poc concret, presenta l'estructura següent:

- 1) En primer lloc, el document es refereix als trets distintius del sistema educatiu de les Illes Balears. Així, fa referència a diversos indicadors, al fracàs escolar, al funcionament dels centres, a l'estructura de la xarxa de centres educatius de les Illes Balears, a la immigració escolar, a les expectatives familiars de l'educació, als ensenyaments obligatoris o no obligatoris, a les transicions entre les diferents etapes educatives, etc.
- 2) En segon lloc, el document es refereix als diversos nivells i eixos del pacte social per l'educació, als fonaments del pacte, a les condicions per dur-lo a terme o als punts bàsics del pacte: a) l'excel·lència educativa; b) l'equitat educativa; c) el compromís educatiu, etc.

Per tant, el document presentat pel Govern de les Illes Balears tenia, segons la meua opinió, una sèrie de punts positius: a) la plasmació d'una voluntat d'acord; b) la qualitat de ser un document obert; c) la possibilitat de construir entre tots un document definitiu que faciliti el pacte per l'educació, i d) malgrat la constatació d'una ideologia de manera implícita, la possibilitat de la participació de tots. Però el fet de passar d'un text escrit a un acord polític i social implicava un esforç per part de tots i, fonamentalment, del Govern de les Illes Balears.

Tanmateix, és evident que, al marge de definir, de manera fonamental, per a què o què s'ha de pactar, cal establir les condicions necessàries perquè el pacte sigui possible. Així, aquestes condicions prèvies —bàsiques per poder aconseguir aquest acord educatiu— són, segons el meu parer, les següents:

En primer lloc, és evident que no es pot dur a terme aquest pacte educatiu si no es resolen els problemes quotidians que tenen els centres educatius, si no hi ha un acord en relació amb els problemes actuals que caracteritzen la realitat educativa: les retallades de pressupost, l'eliminació de programes, la situació dels interins, l'increment del nombre d'hores de docència del professorat, la manca de pagament als centres per al seu funcionament de cada dia, les decisions sobre la llengua, el tema de la religió, la normativa d'admissió d'alumnes, la manca de pagaments a l'escola concertada, la relació amb les AMIPA o els sindicats, etc. Si no es resolen a través de l'acord aquestes i altres qüestions concretes i específiques, parlar d'aquest pacte social i polític per l'educació és un acte d'ingenuïtat o una manera d'ignorar la realitat.

En segon lloc, el pacte educatiu no serà possible si no hi ha una lleialtat total entre tots els possibles signants d'aquest acord. I això significa sinceritat en les propostes, en les coses que es volen aconseguir, en lloc d'utilitzar el pacte com una manera de fer-lo impossible i de posar entrebancs perquè sigui una història interminable. Cal tenir, doncs, la voluntat política d'arribar a acords, posant les cartes —totes— damunt la taula de la negociació i el diàleg, cercant el comú denominador entre tots.

En tercer lloc, cal tenir clara la metodologia que s'ha de seguir per fer possible aquest acord. Efectivament, establir la manera com es vol aconseguir aquest consens educatiu és fonamental i això significa, també, acordar les regles del joc: el paper del Parlament, del Govern, dels grups parlamentaris, de la comunitat educativa, de la societat civil; la definició de les prioritats; la temporalització de l'acord, etc. Es tracta d'una qüestió bàsica si es vol que el camí sigui l'adequat.

En quart lloc, és evident que la Conselleria d'Educació, tot i la responsabilitat que té de governar la política educativa en el dia a dia, ha de ser conscient que no pot prendre mesures que puguin posar entrebancs al possible pacte, posant en marxa decisions que puguin conflictivitzar encara més l'educació. I aquí es poden posar exemples que ja estan plantejats i que comencen a ser objecte de massa polèmica innecessària, irresponsable i inútil.

I, finalment, és evident que un pacte balear per l'educació necessita, també, un acord en l'àmbit estatal, ja que, si bé l'educació està transferida a les comunitats autònomes, el Govern central, d'acord amb la Constitució i la normativa existent, té competències importants i significatives que condicionen les polítiques educatives de les comunitats autònomes. És necessària la col·laboració i la cooperació entre el Govern central i les comunitats autònomes en matèria d'educació per resoldre problemes, no per recentralitzar-los o per posar entrebancs. I en aquest aspecte les declaracions del ministre d'Educació es poden considerar preocupants per la seva simplicitat i inoportunitat.

S'han complert les condicions per fer possible aquest pacte social i polític per l'educació? És evident que les mesures que han pres la Conselleria d'Educació i el Ministeri d'Educació durant el present curs van en la direcció contrària del que significa aconseguir un consens educatiu de mínims. Efectivament, les mesures que s'han pres no només no suposen la creació d'unes condicions mínimes per dur a terme un pacte per l'educació, sinó que estan provocant un nivell de conflictivitat social i educativa que mai s'havia vist. De fet, en el Parlament de les Illes Balears, la possibilitat de signar aquest pacte s'ha diluït d'una manera irreversible. En aquest moment, ni els partits polítics ni els agents educatius i socials estan en condicions de posar-se d'acord. Les mesures preses han estat unilaterals, el diàleg no ha existit, la desconfiança s'està apoderant dels agents educatius, la conflictivitat comença a manifestar-se de manera significativa... En aquest context, el pacte avança cap a la impossibilitat de manera imparable. I a tot això se li ha d'afegir que el Ministeri ha presentat les propostes per a l'avantprojecte de llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa que, d'entrada, suposen una ruptura amb la normativa actual existent, una ruptura que pot provocar la impossibilitat d'un diàleg real entre tots els partits polítics i els agents de la comunitat educativa.

En aquest context de retallades i d'ajustaments i no de reformes a fons del sistema educatiu, resulta una contradicció, per una banda, que el Govern de les Illes Balears, d'acord amb el Ministeri d'Educació, dugui a terme la majoria de les mesures sense diàleg amb la comunitat educativa i, per l'altra, que proposi un pacte social per resoldre els problemes que té plantejats l'educació a les Illes Balears i donar-li l'estabilitat necessària. Una contradicció que, de facto, impossibilita l'establiment de les bases d'aquest pacte educatiu tan necessari.

Així doncs, és possible posar fil a l'agulla i que siguem capaços de convertir un problema en una possibilitat i una oportunitat per millorar l'educació? És el moment de la responsabilitat. És el

moment de les decisions compartides. És el moment de les decisions rigoroses. És el moment d'apostar pel futur. És el moment d'apostar per l'èxit educatiu de tota la societat de les Illes Balears. Ja no tenim més excuses i el temps d'aconseguir un sistema educatiu estable, suficient, de qualitat i equitatiu s'acaba. Però, probablement, el temps ja s'ha acabat. Tenc la sensació que hem entrat en un temps i en un espai de confrontació política, ideològica i educativa, i que el pacte és, de fet, cada dia més impossible. Emperò, el pacte cada vegada és més necessari.

4. LA POLÈMICA DE LA LLENGUA VERSUS LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ?

No hi ha cap dubte que el curs escolar 2011-2012, en l'àmbit general d'Espanya i de les Illes Balears, no s'ha caracteritzat, tal com hem plantejat anteriorment, per la normalitat, ja que les retallades econòmiques en algunes comunitats autònomes, les declaracions de determinats responsables polítics, les convocatòries de vagues en l'educació, la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya sobre el model d'immersió lingüística en aquesta comunitat, l'increment de la jornada lectiva dels docents, l'augment de les ràtios escolars, les declaracions en relació amb l'educació per la ciutadania i altres qüestions, estan mostrant una conflictivitat que feia anys que no es veia. A les Illes Balears, tot i que el curs va començar amb normalitat i sense conflictes, el desenvolupament del curs ha posat de manifest que ens trobam davant una situació conflictiva a causa de la política educativa del Govern de les Illes Balears, amb algunes incerteses de futur que caldrà afrontar amb decisió i consens.

Efectivament, el moment actual no és el millor per la lírica ni per l'educació. Si el sistema educatiu de les Illes Balears té problemes importants i significatius que afecten tant qüestions quantitatives com qualitatives, les mesures que s'estan duent a terme (increment del nombre d'hores lectives del professorat, augment de les ràtios d'alumnes per aula, reducció de programes de millora de l'educació, desaparició del programa Escola 2.0 i *de facto* del programa d'escoletes infantils, disminució del pressupost de l'educació no universitària i universitària, acomiadament de fet del nombre de professors interins, increment de les matrícules universitàries, disminució en l'import de les beques i ajudes a l'estudi...) tindran conseqüències negatives no només per la millora de l'educació, sinó per l'equitat del sistema educatiu.

En aquest context de conflictivitat escolar, les sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i del Tribunal Suprem sobre la immersió lingüística han creat una polèmica que no només va més enllà de l'educació, sinó que ha desplaçat, en aquesta comunitat, els problemes reals de l'educació a un segon terme. En tot cas, de la lectura de la sentència, podem deduir, segons la meua opinió, dues conclusions bàsiques: a) la sentència no qüestiona el model d'immersió lingüística que se segueix a Catalunya amb èxit tant des de la perspectiva de la cohesió social com des de la perspectiva educativa, i b) la sentència no diu quina ha de ser la presència del castellà com a llengua vehicular en l'ensenyament. Així doncs, seria un error tant que es qüestionàs l'enfocament del sistema d'immersió lingüística, com que no es poguessin introduir modificacions en el model, no només en funció de la filosofia de la sentència, sinó en funció de les característiques sociolingüístiques de la zona i de les escoles, del perfil dels estudiants o de l'assoliment de competències lingüístiques en català o en castellà. L'educació, en aquest i en altres aspectes, necessita normes clares, però també flexibilitat i adaptacions en la seva aplicació.

Des d'aquesta perspectiva de la llengua, els diversos estudis que ha fet el Ministeri, la Conselleria o l'OCDE (l'informe PISA) han posat de manifest no només que cal incrementar les competències lingüístiques dels nostres estudiants en totes les llengües, sinó que els estudiants de les Balears tenen un coneixement similar de castellà i de català, que cal òbviament incrementar. I aquesta és la qüestió i els objectius a prioritzar. D'acord amb aquesta realitat, vull posar de manifest una sèrie de punts que consider fonamentals en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears:

- 1) Cal partir de l'objectiu que el procés d'escolarització ha d'aconseguir que els estudiants acabin l'ensenyament obligatori amb el coneixement adequat de català i de castellà, i diferenciar entre aquest objectiu final i el procediment metodològic per aconseguir-ho.
- 2) A més, resulta indispensable, d'acord amb la realitat social, econòmica o professional actual, l'aprenentatge, almenys, d'una tercera llengua, especialment de l'anglès o l'alemany. Tanmateix, el trilingüisme com a model ara per ara és inviable i no cal proposar objectius que són inassolibles.
- 3) Cal partir, també, d'un fet difícilment qüestionable: l'ensenyament d'idiomes a Espanya, a les Illes Balears, és realment molt millorable. No només cal un canvi metodològic que millori l'ensenyament de les llengües, sinó que cal dur a terme, com a objectiu prioritari, una formació del professorat adequada en tots els sentits.
- 4) L'ús vehicular del català a les escoles de les Balears presenta una diversitat significativa en els diversos nivells educatius i en els tipus de centres. I és important tenir-ho en compte a l'hora de prendre decisions que possibilitin fer adaptacions concretes en funció de la composició sociolingüística de les escoles o de les zones, potenciant a vegades l'ús del castellà o del català. La flexibilitat, amb normes clares, s'ha de concretar als centres, que són els que coneixen la realitat quotidiana, al marge de debats estèrils i inoportuns.
- 5) El dret dels pares a elegir la llengua de l'aprenentatge no es pot utilitzar com una arma política per impedir l'existència de projectes pedagògics coherents i lògics. La veu dels pares en l'educació és fonamental, però és més important l'existència d'un projecte educatiu i lingüístic de centre que possibiliti l'aprenentatge al final de l'escolarització obligatòria d'ambdues llengües oficials i que impedeixi la separació dels alumnes per raons de llengua.
- 6) El futur de les societats del segle XXI és el multilingüisme. No ser conscients que les llengües són una riquesa personal, cultural, política, ideològica i econòmica és no entendre el que és i serà la societat del segle XXI. Però també cal ser conscients de la situació asimètrica i desigual del català en la societat balear.

Així doncs, seria necessari, tant per la millora del sistema educatiu com per la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, que aquest tema deixàs de ser una batalla política: analitzem i prenguem les decisions adequades per millorar les competències lingüístiques en català i en castellà. Per la qüestió de la llengua no podem obviar els problemes del fracàs escolar, de l'abandonament

escolar, de l'autonomia dels centres, de la professionalització de la funció directiva, del tractament de la diversitat i de la seva escolarització, de la simplificació dels currículums escolars, del calendari escolar o de la jornada escolar, de l'avaluació dels centres i del professorat, de la formació inicial o permanent, de la problemàtica de l'educació secundària, etc.

Tanmateix, és evident que en el tema de la llengua la complexitat augmenta per raons electorals evidents o per qüestions de càlculs polítics. És una qüestió que té condicionants polítics evidents, però que cal enfocar des de l'òptica educativa en funció del tipus de ciutadania competent que es vol construir a les Illes Balears. Cal, doncs, separar el blat de la palla; cal separar el que són els problemes reals, dels que són tangencials. Cal saber distingir quines són les qüestions fonamentals de l'educació de les que tenen una dimensió política o ideològica important. Cal millorar les competències lingüístiques dels nostres estudiants, però sense provocar encara més problemes i conflictes. Cal anar, en definitiva, pel camí de la racionalitat i del consens. Les llengües no són ni poden ser instruments de separació; les llengües són instruments de comunicació i de cultura.

I a tot això se li ha d'afegir la proposta de lliure elecció de llengua que fa la Conselleria a través de l'ordre d'admissió d'alumnes, que ha provocat una polèmica innecessària que no ajuda a resoldre els problemes educatius existents i introdueix un conflicte en un tema que requereix racionalitat i consens. Ja se sap que la qüestió de la llengua aixeca passions, els possibles problemes es magnifiquen, es tensen les postures i es polaritza el debat d'una manera que els autèntics problemes de l'educació passen a un segon terme. Es tracta d'una falsa polèmica que no ajuda a resoldre la problemàtica educativa existent i allunya els possibles consensos i pactes.

En aquesta perspectiva, les preguntes que ens podem formular són les següents: la Conselleria realment està interessada a dur a terme un pacte per l'educació, tant necessari com urgent?, la proposta sobre la llengua s'ha fonamentat en raons que van més enllà de l'argument que representa una promesa electoral, amb raonaments sòlids i contrastats? Millorarà aquesta proposta les competències lingüístiques dels estudiants?... I així podríem seguir. Tanmateix, en el marc de la present polèmica de la llengua, vull proposar una sèrie de reflexions que puguin contribuir a racionalitzar un debat i una polèmica que mai s'hauria d'haver plantejat d'aquesta manera i tampoc en el moment actual. Els temes sensibles s'han de tractar amb delicadesa, amb cura, amb finor, amb diàleg i sobretot amb un plantejament essencialment pedagògic.

Així doncs, les reflexions que vull plantejar sobre aquesta qüestió són les següents:

- 1) Les llengües sempre són instruments de comunicació, de cultura, de riquesa, i no poden ser instruments de separació. La polarització que es fa, en excés, de la qüestió de les llengües no només no resol els problemes, sinó que les afecta negativament, i genera un debat que no té res a veure amb l'objectiu d'aconseguir persones bilingües o, si escau, trilingües.
- 2) Afirmar que la immersió lingüística en català s'estén a tot el sistema escolar de les Illes Balears no respon a la veritat. Efectivament, les diferències, pel que fa a aquesta qüestió, són importants entre els diversos nivells educatius, entre illes i zones geogràfiques, entre l'escola pública i

l'escola privada concertada, entre les diverses àrees i assignatures, etc. Per tant, les afirmacions que generalitzen aquesta immersió no són reals.

- 3) Tot i que cal millorar les competències en totes les llengües, les dades de l'administració educativa autonòmica demostren que el grau d'assoliment de les competències lingüístiques en català i en castellà són prou similars i que, en qualsevol cas, en ambdues és necessària una millora significativa. Una millora que s'ha de fer extensible a una tercera llengua, malgrat que, ara per ara, parlar d'un model trilingüe és utòpic i, segons com es planteja, inviable.
- 4) Així doncs, si el que volem és que els estudiants millorin el coneixement de les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears i, almenys, d'una tercera llengua, caldria plantejar aquesta qüestió des d'una perspectiva metodològica. Sense desestimar la dimensió política de l'educació i de la llengua, cal donar una dimensió pedagògica a l'ensenyament i a l'aprenentatge de les llengües. I, en aquest aspecte, l'ensenyament de les llengües, dels idiomes, és molt millorable a Espanya i a les Illes Balears.
- 5) La política lingüística a les Illes Balears ha de partir de dos punts de sortida bàsics. D'una banda, la situació de la llengua catalana com a llengua oficial de la comunitat autònoma de les Illes Balears requereix accions de discriminació positiva en l'àmbit educatiu, de l'administració pública, els mitjans de comunicació i la societat civil. De l'altra, el castellà també com a llengua oficial de les Illes Balears i de l'Estat no és una llengua ni forastera ni impròpia. El castellà és una llengua necessària, de comunicació, de cultura, i ningú pot renunciar-hi, sobretot en un món globalitzat, obert i en una societat, cada vegada, més multilingüe.
- 6) La política lingüística escolar s'ha de fonamentar legalment sobre els diversos articles de la Llei de normalització lingüística (substancialment en els articles 17, 18, 20 i 22). I això implica potenciar l'ús normal del català a l'escola, poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final de l'ensenyament obligatori, no segregat estudiants per raons de llengua, institucionalitzar el català com a llengua oficial en tots els nivells educatius, aplicar el dret dels alumnes a rebre l'ensenyament en català o en castellà... Fer possible tots aquests objectius implica dissenyar projectes lingüístics de centre que es fonamentin sobre la diversitat, la flexibilitat, la integració i l'eficàcia pedagògica. És a dir, cal un projecte educatiu i lingüístic de centre que, d'acord amb aquests principis legals, la realitat sociolingüística de la zona o dels estudiants i els principis pedagògics de l'ensenyament de les llengües, pugui incrementar el nombre d'hores de català o de castellà amb la programació de les diverses matèries o vehicular qualche assignatura en la llengua que sigui més necessària, etc.

Però el més significatiu de tot el que ha passat en relació amb la lliure elecció són els resultats que hi ha hagut pel que fa a aquesta qüestió. Efectivament, les dades han posat de manifest tot un seguit de fets:

- 1) La majoria dels pares —d'educació infantil i del primer cicle de primària— han optat pel català com a llengua vehicular de l'ensenyament amb un percentatge majoritari molt significatiu; gairebé només un 13% ha optat pel castellà.

- 2) Hom té la sensació que aquest resultats no han estat interpretats de manera positiva per part del Govern, ja que no eren els resultats esperats.
- 3) La realitat de les dades suposa un suport real a l'actual model lingüístic de les escoles de les Balears.
- 4) L'elecció de llengua per part dels pares —que té una certa base legal amb la Llei de normalització lingüística de les Illes Balears, com també en té la lluita contra la segregació lingüística— s'hauria de dur a terme a partir dels projectes lingüístics dels centres de les Balears, que són plurals i diversos.
- 5) En definitiva, sembla que els resultats són contraris al desitjos del Govern de les Illes Balears. Tal com han dit algunes persones: li ha sortit el tir per la culata.

En aquest context, unes de les característiques que ha de tenir qualsevol política educativa digna d'aquest nom són la continuïtat, la coherència, el rigor, l'estabilitat, l'existència de missatges clars, la presa de decisions fonamentades i contrastades o l'existència d'un full de ruta que doni confiança a la comunitat educativa i a la societat civil. Una política educativa digna d'aquest nom ha d'implicar la recerca de complicitats amb el professorat i els pares, la comunicació clara del que es pretén des del diàleg, el consens i l'acord i el triomf de la planificació seriosa sobre la improvisació permanent, en definitiva, la preeminència de la raó educativa sobre els interessos ideològics i polítics més sectaris, en un moment com el que estam vivint actualment.

Efectivament, si s'analitzen les darreres decisions de la Conselleria d'Educació, hom té la certesa que ens trobam davant una administració educativa sense rumb clar, que pren mesures improvisades i amb retallades dures que qüestionen l'educació pública, la seva qualitat i la seva equitat. Els administradors de l'educació han de prendre decisions que millorin tots els aspectes del sistema educatiu. I un dels aspectes a millorar és, sens dubte, tot el que fa referència a les competències comunicatives i lingüístiques dels estudiants de les Balears. Però es tracta d'una millora que s'ha de fer amb criteris metodològics, pedagògics, docents, i no amb criteris que tenen més a veure amb l'ideologisme que amb el rigor.

Des d'aquesta perspectiva, la proposta sobre la lliure elecció de llengua que ha dut a terme la Conselleria d'Educació s'ha caracteritzat per una manca de racionalitat, de coherència i de seriositat. Fins i tot, en el cas que els pares haguessin estat d'acord amb la proposta de lliure elecció de llengua, haurien d'haver tingut més informació: quan elegien, haurien d'haver conegut com s'aplicaria l'elecció. La resposta d'un alt càrrec de la Conselleria que va afirmar que són els mestres els qui tenen la responsabilitat d'aplicar-la, a més de ser una manera de desinteressar-se pel tema, és un exemple d'improvisació i de menfotisme pedagògic. Per tant, el que resulta sorprenent és la manca de proposta metodològica de l'administració educativa per donar resposta a l'esmentada lliure elecció de llengua. Cada centre haurà d'habilitar la resposta a aquesta lliure elecció sense cap orientació o recurs de la Conselleria. En qüestions de llengua, de comunicació, d'educació, cal que hi hagi projectes definits i coherents. Els poders públics educatius han de millorar l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, sense crear més problemes dels que existeixen. De problemes

educatiu a les Illes Balears en tenim prou i la llengua no és l'única qüestió a millorar, ni la més important. No cal que els nostres governants, de manera incomprendible, en creïn més. El que calen són propostes de solucions.

A més, resulta significativa la reacció que ha tingut el president del Govern, tal com conten alguns mitjans de comunicació social, en contra de la Conselleria d'Educació pels resultats de la lliure elecció de llengua. I en aquest sentit, el que resulta més curiós de la resposta presidencial als resultats de la lliure elecció de llengua és que els diputats i membres del PP s'havien felicitat perquè «per primera vegada» a les Illes Balears, els pares havien decidit lliurement. Aleshores, en què quedam?: lliure elecció de llengua per primera vegada a les Illes Balears o m'heu fallat? En tot cas, es tracta d'uns resultats que, d'acord amb les dades oficials, han posat de manifest que el conflicte lingüístic no existeix a les Balears i que la majoria de pares de les escoles públiques i concertades han optat pel català com a llengua vehicular de l'ensenyament, una elecció, emperò, que no es pot interpretar en contra del castellà. Tant els professors com els pares volen uns estudiants que coneguin les dues llengües oficials i una tercera llengua. Per a la gran majoria de la població, el monolingüisme no és una opció vàlida ni a l'escola, ni culturalment ni socialment, ni professionalment, ni políticament ni econòmicament.

Així doncs, si el procés de lliure elecció de llengua ha estat un despropòsit i un engany pedagògic, el que ha resultat sorprenent ha sigut l'anunci fet per la Conselleria d'Educació sobre el fet que el Govern està preparant un decret de trilingüisme o multilingüisme (tant se val un nom com l'altre). I les preguntes que ens podem fer són diverses: per a què cal ara aquest decret de trilingüisme?, és aquesta la via per millorar el coneixement de les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears i d'un tercer idioma, preferentment l'anglès?, és una sortida en relació amb els resultats de la lliure elecció de llengua?, aquest decret serà una norma feta sense diàleg i sense acord?, serà un text que respondrà a les necessitats educatives per millorar realment les competències lingüístiques dels estudiants?, serà un decret dictat des de la ideologia del poder o serà un decret que potenciarà l'opció metodològica més eficaç per l'aprenentatge d'idiomes?, estam davant un altre conflicte educatiu a partir de la llengua?, hem après alguna cosa sobre el que ha passat sobre la proposta de la lliure elecció de la llengua o seguirem dins l'estratègia de l'error?...

No hi ha cap dubte que el futur de les societats del segle XXI és el multilingüisme, fonamentat sobre les llengües oficials de cada país. No ser conscients que les llengües són una riquesa personal, cultural, política, ideològica i econòmica és no entendre el que és i el que serà aquesta societat del coneixement. Però aquesta opció del trilingüisme o del multilingüisme s'ha de traduir a l'escola de manera progressiva, pensada, planificada, realista, amb temps i recursos i amb professorat més preparat. El trilingüisme com a model ara per ara és inviable a les escoles de les Illes Balears. La inviabilitat encara s'ha accentuat més amb les retallades, amb l'increment de les ràtios, amb l'augment del nombre d'hores de docència del professorat i pel fet que alguns professors hauran d'impartir assignatures distintes a la seva especialització, etc.

Tanmateix, a l'hora de tirar endavant un decret de trilingüisme, al meu entendre, caldria tenir en compte una sèrie de reflexions:

- 1) El decret no pot ser fruit de la imposició, sinó que hauria de ser la conseqüència d'un procés de reflexió i de negociació.
- 2) El decret s'hauria de fer des d'una perspectiva pedagògica i metodològica i hauria de donar resposta a l'objectiu de millorar les competències lingüístiques dels estudiants.
- 3) El decret no pot ser una resposta als resultats de la lliure elecció de llengua ni pot anar contra la filosofia fonamental del decret de mínims, malgrat que pugui incloure la possibilitat de modificar-ne aspectes des del consens.
- 4) La introducció d'una tercera llengua s'ha de dur a terme de manera que no es facin malbé els models lingüístics de les escoles que han estat reeixits i ha de tenir en compte les experiències existents en relació amb la introducció de la tercera llengua. En tot cas, les dades sobre l'aprenentatge de l'anglès a Espanya i a les Balears demostren que cal fer un esforç important en aquest aspecte.
- 5) El model de trilingüisme, partint dels mínims necessaris per les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears, només es pot fer donant un marge d'actuació important als centres perquè donin resposta a les necessitats, a les característiques sociolingüístiques del centre i als recursos existents, i tot això de manera progressiva.
- 6) El model d'una tercera llengua només es pot fer si es duu a terme una formació més intensa dels docents, si es parteix d'una metodologia i d'un material pedagògic contrastat, si es contracta personal docent auxiliar procedents dels països de la llengua que s'ensenya, si es fa la utilització de material audiovisual adequat...
- 7) L'aprenentatge d'una tercera llengua requereix que la societat aposti per potenciar-la, a través dels diversos canals de les televisions, les pel·lícules en versió original i altres mesures socials.
- 8) El model de trilingüisme requereix, a més, unes ràtios més baixes de les aprovades i per a l'ensenyament d'idiomes calen processos d'individualització educativa.

I així podríem continuar...

En tot cas, cal elevar el nivell de les competències lingüístiques dels nostres estudiants, en català, en castellà, en anglès... Deixem de banda el debat polític en què n'hi ha que estan encallats i centrem-nos a millorar la qualitat i l'equitat de l'educació en temps de crisi i d'incertesa de quasi tot. L'educació necessita estabilitat i acord i que siguem conscients de la situació de la nostra economia. Per tant, seria necessari que els que poden fossin conscients del que ens estam jugant i deixin de jugar amb foc. Ens podem cremar tots. I es poden cremar les il·lusions i les motivacions, que són bàsiques per ensenyar i per aprendre.

Tanmateix, seria necessari, tant per la millora del sistema educatiu com per la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, que aquest tema deixàs de ser una batalla política: una batalla política

que, al marge dels efectes directes o col·laterals, no contribueix a millorar cap tipus d'aprenentatge. A més, contribueix a fer debats falsos, a dividir la comunitat educativa i la societat, a fer més caòtica la percepció que té la societat de l'educació. Si el pacte educatiu a les Illes Balears és molt complex, amb el tema de la llengua la complexitat augmenta per raons electorals evidents o per qüestions de càlculs polítics. En tot cas, per millorar el rendiment individual o social del nostre sistema educatiu, la qüestió de les llengües és bàsica. I per això cal un consens entre els grups polítics, la societat i sobretot la comunitat educativa. És un tema que té condicionants polítics evidents, però que cal enfocar des de l'òptica educativa en funció del tipus de ciutadania que es vol construir a les Illes Balears. Amb tot, en relació amb aquesta qüestió de la llengua, també ens trobam davant un tipus de política i de decisions que són un entrebanc per convertir l'ensenyament de les llengües en una oportunitat per seguir millorant el rendiment global i individual del sistema educatiu.

5. L'EDUCACIÓ I EL SEU FUTUR: UNA TORNADA A L'ELITISME EDUCATIU

Sens dubte, l'escola espanyola i la de les Illes Balears està instal·lada en la mediocritat. Els resultats que s'obtenen no són els que necessitam ni són els esperats. El sistema educatiu funciona millor en contextos desfavorits, però falla en excel·lència. Espanya destaca en equitat, però faríem una anàlisi equivocada si només féssim aquesta anàlisi negativa sobre la mediocritat dels resultats obtinguts, si no posàssim en valor tot el que s'ha aconseguit durant aquests anys, si no fóssim capaços de comprendre tot el que s'ha avançat. A vegades s'oblida tot el que funciona del sistema educatiu i es comunica una imatge negativa del sistema educatiu que no respon a tota la realitat, una imatge negativa que no contribueix a la millora del professorat i de la comunitat educativa.

Davant aquests resultats, que són millorables i davant la crisi econòmica que estam sofrint i que, com s'ha dit, està implicant unes retallades educatives d'una important transcendència escolar, social, ideològica i cultural, n'hi ha propugnem una reforma educativa que mira més cap endarrere que cap a la millora real de l'educació. Sens dubte, el nostre sistema educatiu necessita millores importants i cal aprofitar les oportunitats que les crisis plantegen per fer tot allò que és necessari. Tanmateix, el que resulta evident és que no es poden fer les reformes en clau purament ideològica. Així, la crítica radical que alguns sectors fan de la LOGSE, sense negar els errors en la seva elaboració i en la seva aplicació, no explica, per exemple, les diferències que hi ha entre el nord i el sud en relació amb els resultats educatius obtinguts en diversos aspectes del sistema escolar. Sembla com si hi hagués dues escoles: les del nord i les del sud, dues realitats escolars que presenten resultats prou diferents: la de l'excel·lència al País Basc o Navarra i la de la mediocritat en comunitats com Múrcia, Andalusia o les Illes Balears. L'explicació d'aquests resultats no es poden fer només en clau escolar; les raons econòmiques i socials, el tipus d'economia i de societat, també hi influeixen, a més de les característiques dels centres educatius, de la gestió, del tipus de professorat o de la implicació de les famílies.

Per tant, a l'hora d'abordar les reformes necessàries per millorar el sistema educatiu seria necessari que aquestes es fessin des del coneixement de la realitat educativa, des de la diversitat de situacions, des del diàleg i la negociació, evitant el conflicte educatiu. Tanmateix, hom té la sensació que determinats sectors de la classe política governant, amb les retallades sense matisos, van en

contra de l'educació, van en contra de l'escola pública, van en contra de la democratització de l'ensenyament i van en contra de les polítiques d'igualtat d'oportunitats. Hom té la sensació que es va contra un dels puntals de l'estat del benestar, l'educació, ja que, aprofitant la crisi econòmica s'està duent a terme un autèntic retrocés i una confrontació ideològica sense precedents.

No es poden fer retallades sense criteris. No es pot fer una proposta de reforma educativa mirant el retrovisor de la història, basant-se en la idea que qualsevol temps educatiu passat fou millor. No es poden fer propostes de reformes basades en les revàlides educatives d'un temps passat, pensant que així es millora l'educació. No es poden fer reformes educatives incrementant taxes universitàries i disminuint les beques i amb unes condicions no adequades. Pel que fa a les taxes, ja estan suposant, en algunes comunitats autònomes, una baixada de les preinscripcions universitàries. No es poden fer reformes educatives incrementant les ràtios educatives sense cap tipus de discriminació en funció de la composició de les aules. No es poden fer reformes educatives massificant les aules...

Aquest tipus de mesures i aquestes propostes de reformes es fonamenten en una concepció elitista de l'educació perquè —tal com s'ha dit anteriorment— es fa una crítica molt dura del nostre sistema educatiu i, al mateix temps, s'afirma que estam davant la generació més ben formada de la història. Com és possible que es faci una crítica apocalíptica de l'educació i resulti que els nostres titulats siguin reclamats a diversos països? Es vol rebaixar el nivell educatiu i el nombre de les titulacions del nostre país, amb menys titulats universitaris i de formació professional de grau superior, per adaptar-los a una economia que no requereix mà d'obra més qualificada... Tornam a un nou elitisme del segle XXI? És aquesta la filosofia que impregna les mesures de política educativa que estan prenent i plantejant el Ministeri d'Educació i la comunitat autònoma de les Illes Balears? Estam construint una societat en què el tipus d'economia per la qual es vol apostar no necessitarà mà d'obra més qualificada?...

Efectivament, no es tracta de fer una anàlisi complaent de la situació educativa. Calen reformes i profundes. Calen reformes però consensuades. Calen reformes del segle XXI. Calen reformes dutes a terme amb la col·laboració, la cooperació i la complicitat. Cal una escola pública, que millori la seva gestió des de l'autonomia. Cal una escola pública que faci un rendiment de resultats a través de l'avaluació externa. Cal posar més mercat en l'escola pública i més Estat en la concertada, tal com diu Mariano Fernández Enguita. Cal la millora de la formació inicial i permanent del docent. Cal la professionalització de la funció directiva en un marc de participació de la comunitat educativa. Calen uns currículums més simplificats i més coherents. Calen programes reals per lluitar en favor de l'èxit educatiu...

El que no és possible és fer reformes sense tenir en compte que estam en una societat del coneixement, més globalitzada, més competitiva, més exigent. El que no és possible és fer una reforma educativa, tal com s'ha dit, que torni a l'elitisme, ja que no correspon a una societat del segle XXI. No es pot tornar endarrere després del que s'ha aconseguit. El que sí que es necessita són reformes que millorin l'eficàcia i l'eficiència del sistema educatiu, però des de l'equitat i la igualtat d'oportunitats. La societat del segle XXI necessita ciutadans formats i no súbdits amb baixes qualificacions educatives. L'elitisme educatiu no serveix per la societat del segle XXI.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Equips educatius d'atenció primerenca a les Illes Balears

Notes per ajudar a entendre'n la història i realitat present

Vicenç Arnaiz Sancho

RESUM

Aquest treball fa un repàs dels equips educatius d'atenció primerenca a les Illes Balears, des que foren creats (1989) fins ara. Presenta dades de la configuració dels equips actuals, de l'àrea que atenen i de la seva tasca de detecció.

RESUMEN

En este trabajo se hace un repaso de los equipos educativos de atención temprana en las Islas Baleares, desde su creación (1989) hasta ahora. Se presentan datos de la configuración de los actuales equipos, de la zona atendida por cada uno de ellos y de su tarea de detección.

I. UBIQUEM-NOS EN LA HISTÒRIA

L'any 1989 el Ministeri d'Educació i Ciència va crear els primers equips d'atenció primerenca, que va dispersar per tot l'Estat pràcticament a raó d'un per província, amb una única excepció, les Balears, on se'n varen crear tres, un a Eivissa, un a Mallorca i un a Menorca.

El 1982 s'aprovà la Llei d'integració social dels minusvàlids, que per primera vegada a l'Estat aplicava els drets que l'article 49 de la Constitució reconeix «en raó a la dignitat que els és pròpia, als disminuïts en les seves capacitats físiques, psíquiques o sensorials per a la seva completa realització personal i la seva total integració social», i especificava a l'article 9.3 que el Govern de l'Estat estava obligat a presentar un Pla nacional de prevenció de les minusvalideses que inclogués la detecció i el diagnòstic precoç.

El 1990 la LOGSE, a l'article 36, especificava que: 1. El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials puguin assolir dins el mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes. 2. La identificació i valoració de les necessitats educatives especials es realitzarà per equips integrats per professionals de diferents qualificacions, [...]. 3. L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar.

L'Ordre ministerial de 9 de desembre «por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica» (BOE de 18-12-1992), a l'article 1, deia: «se podrán crear Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica» i més concretament l'article 1.4 deia: «podrán existir equipos de atención temprana», que de fet ja existien amb caràcter experimental des de 1989.

És a dir: el període des de 1982 a 1992 foren anys d'efervescència legislativa pel que fa a drets i integració de les persones amb discapacitats, i tingué un fort impacte normatiu en l'àmbit educatiu i impulsà la creació dels encara avui anomenats «EOEP d'atenció primerenca», que el Ministeri impulsà en conveni a tot el seu territori.

No passà el mateix a Catalunya, ni al País Basc, ni a Andalusia, que llavors ja tenien competències plenes en matèria educativa. En aquell moment no es va crear aquesta xarxa de serveis educatius d'atenció primerenca, i es va centrar l'acció preventiva de detecció i valoració primerenca de dificultats evolutives en serveis externs al sistema educatiu. Encara avui aquestes comunitats autònomes no disposen de serveis educatius d'atenció primerenca.

A la nostra comunitat autònoma finalment cal recordar el *Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears*, aprovat en Consell de Govern el 2 de juliol de 2010 i signat per les tres conselleries (Afers Socials, Educació i Sanitat) que duen a terme les actuacions que integra i engloba el pla.¹

2. PER QUÈ ESVAREN ESTABLIR AQUESTS CONVENIS D'ATENCIÓ PRIMERENCA?

1. La LOGSE (1990) havia establert que la creació i el sosteniment de places de primer cicle d'educació infantil corresponien al conjunt de les administracions públiques (article 7.2).
2. La primera norma estatal que estableix les condicions educatives dels centres que acullen infants menors de tres anys correspon a 1991 (Reial decret 1004/1991).
3. De fet, l'Estat pràcticament no disposava de cap escoleta en tot el territori, i aquestes depenien majoritàriament de l'Administració local.

Per tant, els EAP havien de desenvolupar la seva tasca en serveis poc regulats i dependents d'altres administracions. Així els convenis cercaven establir sinergies (una administració posava a disposició les escoletes i l'altra el servei de detecció), evitar el sentiment d'intromissió (els convenis establien el control compartit del servei) i sumar recursos (els convenis cercaven que la contrapart local afegís algun recurs a la dotació bàsica que hi posava el MEC).

El fet és que el 1989 es varen crear els tres equips d'atenció primerenca (Eivissa, Mallorca i Menorca) que, de fet, encara existeixen. Llavors varen néixer dotats de quatre professionals (dos psicopedagogs, una mestra especialista en Audició i Llenguatge i una treballadora social). Els convenis que els sostenien varen tenir vigència majoritàriament fins a 2009, quan varen ser substituïts pel conveni d'adhesió previst al Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de les illes Balears.

3. AMPLIACIÓ DE LA XARXA D'EAP A LES ILLES BALEARS

El 1989 es varen crear els tres EAP, i tres varen ser els EAP que hi va haver a les Balears durant vint anys, fins a 2009, pràcticament amb la mateixa dotació de recursos humans

¹ Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears:
:http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST2745ZII17550&id=117550

El 2003 es varen dotar els EOEP de Manacor i Inca d'un mínim de personal per poder atendre algunes escoles del sector (dos psicopedagogs, un professor especialista en Pedagogia Terapèutica i un especialista en Audició i Llenguatge) i es varen crear.

El curs 2009-10 es varen crear tres nous equips: EAP Es Raiguer (zona d'Inca), EAP Llevant (zona de Manacor) i Ponent (zona de Calvià), amb tres subseus: EAP Raiguer - subseu Nord (zona d'Alcúdia); EAP Llevant- subseu Sud (zona de Llucmajor); EAP Ponent - subseu Tramuntana (zona de Tramuntana). A més, es creà l'EAP Menorca - subseu Llevant (zona de Maó).

Finalment el 2011 es creà l'EAP Eivissa - subseu de Formentera.

Per tant, actualment hi ha sis EAP i cinc subseus.²

El curs 2009-10 el conjunt d'aquests EAP atenen 257 centres i diagnosticaren 357 ANNES, 118 alumnes amb NESES (DEA) i feren el seguiment d'un total de 911 infants i famílies.³

² Municipis atesos per cada EAP

Eivissa-Formentera:

EAP Eivissa-Formentera: Sant Joan, Eivissa, Santa Eulàlia, Sant Antoni, Sant Josep.

EAP Eivissa (subseu de Formentera): Formentera.

Mallorca:

EAP Palma: Palma.

EAP Es Raiguer: Inca, Marratxí, Santa Eugènia, Santa Maria del Camí, Alaró, Consell, Binissalem, Lloseta, Mancor de la Vall, Selva, Búger, Campanet, Escorca, Costitx, Lloret, Llubí, Maria de la Salut, Sencelles, Sineu.

EAP Nord (subseu Es Raiguer): Alcúdia, Pollença, Santa Margalida, sa Pobla, Muro.

EAP Llevant: Manacor, Artà, Sant Llorenç, Vilafranca, Capdepera, Petra, Sant Joan.

EAP Sud (subseu Llevant): Llucmajor, Campos, Algaida, Porreres, Montuiri, Felanitx, ses Salines, Santanyi.

EAP Ponent: Calvià, Andratx, Estellencs.

EAP Tramuntana (subseu Ponent): Esporles, Valldemossa, Bunyola, Sóller, Fornalutx, Deià, Banyalbufar, Puigpunyent.

Menorca:

EAP Menorca: Ciutadella, Ferreries, es Mercadal, es Migjorn.

EAP Menorca (subseu Maó): Maó, Alaior, es Castell, Sant Lluís.

³ Dades referides al curs 2009-10

Illla	EAP	Nombre de centres atesos	Nombre total d'alumnes atesos (seguiment)	Nombre d'alumnes ANEE	Nombre d'alumnes NESES (DEA)
Mallorca	EAP Palma	37	241	175	16
Mallorca	EAP Llevant	38	93	41	27
Mallorca	EAP Sud	31	40	10	6
Mallorca	EAP des Raiguer	49	103	38	3
Mallorca	EAP Nord	21	70	7	2
Mallorca	EAP Ponent	16	52	14	8
Mallorca	EAP Tramuntana	11	44	12	5
Subtotal Mallorca		203	643	297	67
Menorca	EAP Menorca Ciutadella	12	76	33	25
Menorca	EAP Menorca Maó	12	101	26	14
Subtotal Menorca		24	177	59	39
Eivissa	EAP Eivissa	30	91	23	12
Subtotal Eivissa		30	91	23	12
Total illes		257	911	379	118

Font: IEPI 2010

4. DOTACIÓ DELS EAP

La dotació dels EAP de les illes Balears per al curs 2012-13:⁴

La dotació actual dels EAP és de 47 membres:

- 21 orientadors
- 12 professors de Pedagogia Terapèutica
- 11 professors d'Audició i Llenguatge
- 3 professors de Treball a la Comunitat

Font: BOIB i WEIB

5. INFANTS DETECTATS EL CURS 2011-12 A MENORCA

5.1. Sector de llevant de l'illa⁵

QUADRE I. EAP MENORCA - SECTOR LLEVANT									
Infants detectats. Curs 2011-12									
Anys de naixement	DEA CP	NEE RML	NEE DPM	NEE RMM	Altres	NEE DM	NEE DSA	NEE TDG	Total
2006	1	1							2
2007	2	1							3
2008	2								2
2009	14	5	1	4	8	2		1	35
2010	4	6		1	5		1		17
2011									0
Total	23	13	1	5	13	2	1		58

Font: EAP Menorca

⁴ La dotació de recursos humans dels EAP el curs 2010-11 era d'un total de 62 professionals:

- 29 orientadors
- 13 professors de Pedagogia Terapèutica
- 12 professors d'Audició i Llenguatge
- 3 professors de Treball a la Comunitat
- 5 ATE

⁵ Significat de les abreviatures d'alumnes amb NESES:

- TGL (trastorn greu del llenguatge)
- RGLO (retard greu del llenguatge oral)
- Disfàsia, dislèxia, discalculia, TDA/H
- Altres (història escolar, condicions personals...)

Significat de les abreviatures d'alumnes amb NEE:

- RM/RML/RMM (retard maduratiu: lleuger, moderat).
- DP/DPL/DPM (discapacitat psíquica: lleugera, moderada).
- DS/DSA/DSV (discapacitat sensorial: auditiva, visual): cal especificar si l'adaptació protètica és amb audifons o implant coclear.
- DM (discapacitat motora): cal especificar si es fa servir cadira de rodes, caminadors, bipedestadors...
- TGD (trastorn general del desenvolupament).
- TEG (trastorn emocional greu).
- TP (trastorn de la personalitat).
- TGC (trastorn greu de conducta).

5.2. Sector de ponent de l'illa

QUADRE 2. EAP MENORCA - SECTOR PONENT

Infants detectats. Curs 2011-12										
Any de naixement	DEA CP	NEE RML	NEE DPM	NEE RMM	Altres	NEE DM	NEE DSA	NEE TDG	NEE DSV	Total
2006	4	1		1	3					
2007	1	6			3					
2008	4	3			2					
2009	5	4	1	3	15		1		1	
2010	1	2			5					
2011					2					
Total	15	16	1	4	30	0	1	0	1	68

Font: EAP Menorca

Si tenim en compte que la població escolaritzada de 0 a 3 anys a Menorca el curs 2011-12 fou de 1.458 infants i que els infants detectats en aquestes edats foren 92 (52 a la zona de llevant de l'illa i 40 a la de ponent), això significa que s'han detectat dificultats en el 6,3 per cent de la població infantil de 0 a 3 anys.

Evidentment algunes de les dificultats són resoltes gràcies a la detecció i ajuda primerenca, com ara moltes de les que tenen a veure amb pràctiques educatives problemàtiques, trastorns d'adaptació a l'escoleta i algunes de les dificultats de vincle o de maternalització, pèrdues auditives per trastorns d'oïda mitjana que són indolors..., i en els anys posteriors els infants tenen un desenvolupament absolutament normalitzat.

Exemples:

- Cada curs són detectats 4 o 5 infants entre 18 i 30 mesos amb pèrdues auditives secundàries a lleugeres otitis cronificades que difícilment són detectades en les vistes rutinàries, i tanmateix provoquen un dèficit suficient per hipotecar la construcció comprensiva i expressiva del llenguatge oral que sí que detectam fàcilment en l'entorn de vida de grup escolar.
- Algunes relacions entre pares, mares i criatures a vegades inicien un camí de conflicte que transcorre inicialment sense hipotecar el desenvolupament, però sí la qualitat de les relacions familiars, i fa dubtar als adults de les seves competències i capacitats i empeny els infants a processos de conflicte orgànic, especialment en les esferes que tenen a veure amb la cura personal: trastorns d'alimentació, de son, d'esfinters..., que acaben hipotecant la capacitat de relació empàtica necessària en la vida familiar; i porten amb excessiva freqüència a conductes inhibides o hiperactives en entorns institucionals. Abordats promptament amb freqüència són de fàcil solució.
- Hi ha un incidència relativament alta de depressió en els infants menuts. Podríem parlar de l'1 per cent de casos relativament greus els tres primers anys de vida. Sovint són interpretats com a conductes de «sobrepotecció» o de «manipulació de la mare» per part de l'infant.

Altres problemàtiques com els trastorns vinculats a l'espectre autista tenen una o altra evolució en funció del moment en què són detectats i l'adequació de les ajudes amb què es compta des del primer moment.

No vull estendre'm en aquestes consideracions que no són l'objecte d'aquest treball i, si bé mereixen una àmplia reflexió, aquesta es pot trobar a la literatura especialitzada.

Si tenim en compte els percentatges indicats, és fàcil deduir que pràcticament tots els infants que a Menorca són escolaritzats a primer cicle d'educació infantil i que presenten alguna dificultat són detectats i compten amb ajuda abans d'iniciar el segon cicle.

Si estenem la consideració que els darrers anys entre el 80 i el 85 per cent dels infants acudeixen a l'escoleta a dos anys, això vol dir que la funció de detecció arriba pràcticament a tota la població i que, a més, va acompanyada d'una immediata intervenció d'ajuda.

Aquesta tasca queda facilitada pel contacte permanent amb els serveis de pediatria, amb qui, a més, mantenim com a mínim una trobada trimestral per garantir l'adequat seguiment dels infants amb dificultats i l'imprescindible coordinació entre els àmbits sanitaris i educatius.

5.3. Breu reflexió

La tasca de detecció i ajuda a infants i famílies en edats tan primerenques exigeix algunes qüestions que cal posar en relleu:

- És absolutament decisiva la relació de col·laboració amb les escoles i cada una de les tutores dels centres: la capacitat de diàleg àgil i directe, compartir criteris de detecció i una gran flexibilitat, tant dels centres com dels EAP, fan que sigui fàcil i oportuna o bé farragosa i fora de temps la tasca de detecció, avaluació i articulació d'ajudes.
- És imprescindible un extremat respecte a la família, que és qui més estima i millor coneix el seu infant. La perspectiva professional no pot mai ser una amenaça per al benestar i equilibri familiar.
- L'anàlisi de les característiques i necessitats de les conductes infantils quan els nens són tan menuts exigeix una capacitat professional ben específica i qualificada que suposa anys d'exigent formació en un àmbit gens freqüent en la pràctica professional de l'orientació. La capacitat d'intervenir i ajudar de forma prou qualificada encara és més excepcional. No són admissibles els tòpics del «cal estimular» o «hem de ser afectuosos» o «la necessitat d'hàbits i límits» o «les mares sobreprotegeixen»..., propis dels que acaben d'arribar o dels que es mantenen allunyats de processos formatius de l'àmbit de l'educació i psicopatologia perinatal.
- Als indrets on els centres educatius no disposen d'equips d'atenció primerenca, per exemple, el País Basc, Catalunya..., la detecció s'acaba realitzant de forma molt més tardana (si a les Balears parlem ara d'una detecció majoritària a dos anys, en aquests altres territoris la detecció general no és efectiva fins més enllà dels quatre anys). No cal comentar les conseqüències que aquest fet suposa per al sistema educatiu i sobretot per als infants i les seves famílies.

La formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears. Quina formació professional hi ha en els papers?

Joan Estaràs Fernández

Onofre Sureda i Busquets

RESUM

Sembla que el sistema de qualificacions professionals previst per la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional arriba al final del seu desenvolupament amb no poques dificultats i llacunes. Alguns aspectes sobre la manera com es desenvolupa a les Illes Balears i el marc legal de referència són el contingut dels articles que presentem a continuació. Hi incorporarem algunes explicacions del sistema i informació clau de la formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears com a mostra de la necessitat de prendre amb serietat el sistema i la millora imprescindible.

RESUMEN

Parece que el sistema de cualificaciones profesionales previsto por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional llega al final de su desarrollo con no pocas dificultades y lagunas. Algunos aspectos de cómo se desarrolla en las Illes Balears y el marco legal de referencia son el contenido de los artículos que presentamos a continuación. Incorporamos algunas explicaciones del sistema e informaciones clave de la formación profesional del sistema educativo en las Illes Balears como muestra de la necesidad de tomar con seriedad el sistema y la imprescindible mejora.

I. INTRODUCCIÓ

«**Quina formació professional hi ha en els papers?»** és un títol maliciós per moltes raons. Pot semblar que parlem de dos mons diferents: el Butlletí Oficial i la realitat. De fet, és així. El dia a dia reflecteix les diferències entre el món real dels centres de formació i el d'una legislació fortament condicionada pel marc europeu, i la pràctica comuna en la classe política de les ocurrencies més o menys pintoresques. Es legisla a partir d'una curta visita per veure què fan en altres indrets, sense tenir en compte totes aquelles variables que mai es podran traslladar al seu país. Altres agudeses són fruit de creences que tenen la mateixa credibilitat que les visites. Tot això configura un sistema que té una bona base gràcies a l'obligació del marc europeu, però que és dispers en la realitat, amb grans diferències entre el paper i la realitat, entre la proposta i l'execució de l'acció, i també entre les mateixes comunitats de l'Estat espanyol.

La realitat és que l'extensa i aparentment excessiva legislació sobre formació professional pot generar molta confusió, fins i tot entre els professionals de la formació professional; docents, orientadors, gestors, i tots aquells que amb tots els drets del món hi participen, encara que moltes vegades més preocupats pel que en poden treure que pel que poden aportar. I si ho traslladem als usuaris i les seves famílies ja podem posar el cartell de *complet* al carro de la confusió, ben adornat de tota mena de pictogrames. També és cert que la pertinença a la Unió Europea ens condiciona, i molt, la necessitat de disposar d'un sistema d'acreditacions homologable i identificable per tots els socis. I en altres àmbits més amplis és una qüestió ineludible i de força responsabilitat, a la qual hem de donar resposta de manera coherent. El sistema es pot posar en perill i no tan sols pel fet que es puguin «regalar» les acreditacions, també perquè s'avaluïn sobre elements que no demostrin la competència professional.

Aquest article utilitza el marc general del sistema de qualificacions i formació professional i fa algunes aportacions sobre el subsistema de formació professional del sistema educatiu, especialment per la seva dimensió organitzativa, que està molt per sobre del subsistema de formació professional per a l'ocupació, que té un desplegament molt modest. En tres parts intentam recórrer el panorama legal de la formació professional actual i arribarem a la realitat de les Illes Balears. Acabarem l'article amb els resultats de la formació professional del sistema educatiu.

2. EL FUTUR. LA COMPETÈNCIA PROFESSIONAL

L'any 2011, a més del canvi de govern passaren moltes coses en l'escenari de la formació professional. No totes foren novetats. Els centres, que són la realitat del sistema, en la majoria de casos seguiren la tònica marcada per la LOGSE.

Analitzant la situació dels papers (Butlletí Oficial) en un sentit ampli i longitudinal, i la realitat (centres de formació) almenys hi ha un fil conductor fiable i potent, internacionalment reconegut i relativament clar en la seva definició: la competència professional. Des de la publicació de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional, aquest terme apareix en la legislació (ara fa deu anys, pot semblar que ja hi ha camí fet).¹

L'article 39 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació situa la formació professional en l'escenari dels seus principis generals, amb el text següent: «La formació professional comprèn el conjunt d'accions formatives que capaciten per a l'exercici qualificat de les diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica. Inclou els ensenyaments propis de la formació professional inicial, les accions d'inserció i reinserció laboral dels treballadors així com les orientades a la formació contínua en les empreses, que permetin l'adquisició i actualització permanent de les competències professionals. La regulació que conté aquesta Llei es refereix a la formació professional inicial que forma part del sistema educatiu.» De tot això, que és un escenari molt ampli, convé destacar que les persones adquireixen una competència professional, de la qual cosa podem deduir que el sistema es basa en una arquitectura sustentada per les competències professionals.

L'article 3 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional estableix una relació entre qualificació professional i competència professional als efectes d'aquesta llei:

a) Qualificació professional: el conjunt de competències professionals amb significació per a l'ocupació que poden ser adquirides mitjançant formació modular o altres tipus de formació o través de l'experiència laboral.

¹ La LOGSE parla en la definició de la formació professional sobre acompliment qualificat. En els reials decrets d'ensenyaments mínims dels títols de formació professional ja es descriuen competències professionals de caràcter general i en el seu desplegament es descriuen capacitats professionals de la mateixa manera que les competències actuals. Si tenim en compte aquesta referència, ja fa més de 22 anys que tenim legislació sobre competència professional, en què el paper dels continguts es converteix en l'instrument d'aprenentatge per arribar a la competència (la llei del 1970 tenia com a eix els continguts).

b) *Competència professional: el conjunt de coneixements i capacitats que permetin l'exercici de l'activitat professional d'acord amb les exigències de la producció i l'ocupació.*

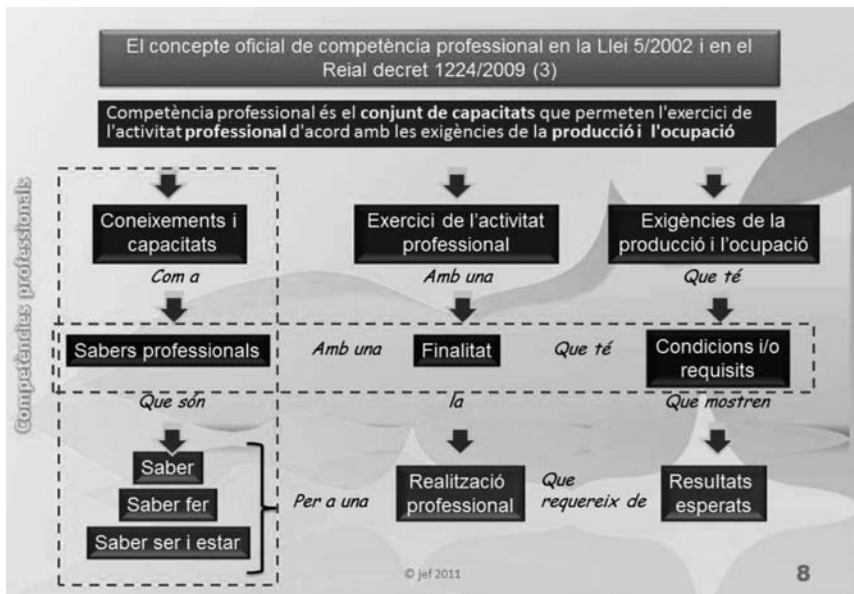
Quan apareix en el Butlletí Oficial un terme i la seva definició sembla un segrest de la paraula, de fet, el legislador tan sols acota l'escenari d'aquella determinació pel que fa a la legalitat. Pot resultar complex explicar la definició oficial de *competència professional*, encara que, analitzant la descripció amb deteniment, la podem dividir en tres parts diferenciades que a la vegada podem desdoblar en columnes, que al mateix temps podem relacionar verticalment, la qual cosa ens permet extreure dues relacions que es poden llegir de la manera següent:²

1. La competència professional és el conjunt de sabers professionals utilitzats amb una finalitat tècnica³ que té condicions i/o requisits.
2. La competència professional és el saber, saber fer, i saber ser i estar necessaris per a una realització professional⁴ que requereix resultats esperats.

També podem afirmar que la competència professional, d'acord amb la relació oficial, és:

- a. Coneixement i capacitats com a sabers professionals, que són: saber, saber fer, i saber ser i estar.
- b. L'exercici d'una activitat professional amb una finalitat, la realització professional.
- c. Les exigències de la producció i ocupació que tenen condicions i requisits que determinen els resultats esperats.

Il·lustració 1. (Autor J. Estaràs. <avacom2011.blog>)



² Il·lustració 1 (autor: J. Estaràs. <avacom2011.blog>).

³ Finalitat d'acció.

⁴ En termes d'acció amb resultats positius.

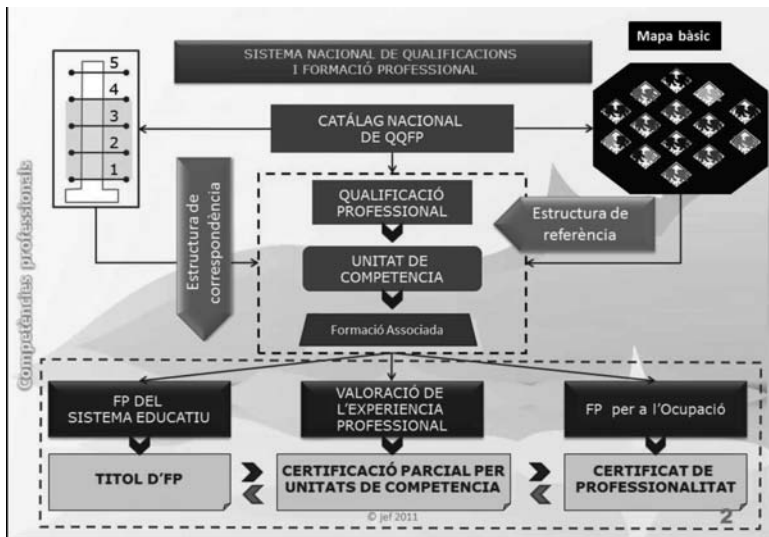
Podem afirmar que la competència professional és un procés útil que, com a fruit d'una demanda, utilitza coneixements en una acció que es desenvolupa en un context real i convingut que disposa de condicions d'acompliment. D'aquesta acció s'espera un resultat que necessàriament ha de ser positiu en els termes fixats en la demanda.

La competència professional és un atribut individual, associat a una persona en la seva activitat professional, encara que històricament el terme *competència professional* també s'aplica a grups de persones que treballen sobre els resultats d'una demanda que requereix un treball col·lectiu. S'anomenen *grups o equips competents*.

En el desplegament la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional, es faculta el sistema nacional de qualificacions i formació professional per «possibilitar la integració de les ofertes de formació professional, adequant-les a les característiques i demandes del sistema productiu, promoure la formació al llarg de la vida i facilitar la mobilitat dels treballadors, així com la unitat del mercat de treball. I tot això, garantint els nivells bàsics de qualitat que es deriven de la permanent observació i anàlisi del sistema productiu i de les demandes de la societat».

La integració de les ofertes de formació professional⁵ és un signe essencial del sistema que implica definir una estructura de referència comuna: la qualificació professional que, d'acord amb la definició oficial, «és el conjunt de competències professionals». D'una manera més clara i precisa, podem afirmar que la formació professional del sistema educatiu, la formació per a l'ocupació i la valoració de l'experiència professional com a estructura de correspondència tenen un referent comú: la competència professional. La tenim en el referent en comú (estructura de referència), adaptada a cada subsistema d'FP, i també en la valoració de l'experiència, i hauria de ser un element comú en l'avaluació i en l'acreditació.

Il·lustració 2. (Autor J. Estaràs. <avacom2011.blog>)



⁵ Vegeu el mapa bàsic (il·lustració 2).

3. EL DESPLEGAMENT DE LA LLEI ORGÀNICA 5/2002

El 2011, després d'un llarg procés de debat entre el Govern central i les comunitats autònomes i amb no poques tensions entre els ministeris d'Economia, Educació i Treball, va veure llum la Llei 2/2011, de 4 de març, d'economia sostenible. Una norma que posava en contacte no pocs elements d'un model general de país: internalització, ciència i innovació, telecomunicacions i societat de la informació, activitat cadastral, tributació, simplificació administrativa, responsabilitat social de les empreses, contractació pública, sostenibilitat financera del sector públic, mercats, entorn econòmic, organismes reguladors, model energètic i formació professional.

El capítol VII tracta de la formació professional. D'alguna manera, com a ampliació i sense perjudici del previst en la Llei orgànica 2/2006, d'educació i en la Llei 5/2002, de les qualificacions i de la formació professional, descriu objectius per a la formació professional⁶ que, de fet, marquen una fulla de ruta⁷ de difícil superació amb possibles actuacions, com ara les següents:

⁶ Alguns d'aquest objectius són:

- a) Facilitar l'adequació constant de l'oferta formativa a les competències professionals requerides pel sistema productiu i la societat mitjançant un sistema d'actualització i adaptació àgil del Catàleg nacional de les qualificacions professionals i dels títols de formació professional i certificats de professionalitat.
- b) Ampliar l'oferta integrada de formació professional del sistema educatiu i per a l'ocupació, mitjançant un millor aprofitament dels recursos.
- c) Regular i facilitar la mobilitat entre la formació professional i la resta dels ensenyaments del sistema educatiu.
- d) Reforçar la cooperació de les administracions educatives i laborals amb els interlocutors socials en el disseny i l'execució de les accions formatives.
- e) Fomentar i impulsar el paper de la formació professional en els camps de la innovació i la iniciativa emprenedora.
- f) Flexibilitzar les ofertes de formació professional per facilitar a les persones adultes la seva incorporació als diferents ensenyaments, afavorint la conciliació de l'aprenentatge amb altres activitats i responsabilitats.
- g) Garantir la qualitat de la formació professional, d'acord amb les directrius europees en matèria de qualitat, per tal d'aconseguir alts nivells d'excel·lència. Així mateix, garantir l'avaluació i el seguiment d'aquests ensenyaments.
- h) Millorar la qualificació dels ciutadans a través de l'aplicació del procediment d'avaluació i acreditació de les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral i aprenentatges no formals i l'oferta de la formació complementària necessària per obtenir un títol de formació professional o un certificat de professionalitat.
- i) Promoure l'accessibilitat dels serveis públics d'informació i orientació professional als ciutadans, independentment de la seva condició social i professional i de la seva ubicació geogràfica, coordinant els serveis actualment existents i desenvolupant noves eines telemàtiques.
- j) Implementar mesures que facilitin la reincorporació al sistema educatiu dels joves que l'han abandonat de manera prematura.
- k) Establir un sistema d'avaluació i qualitat externa per garantir l'adequació permanent del sistema de formació professional a les necessitats, així com de la seva eficàcia i eficiència a l'impacte en el sistema productiu.

⁷ Aquests objectius estan relacionats amb el Marc de referència europeu de garantia de la qualitat en l'educació i formació professionals (alguns objectius de l'annex II):

- Millorar la capacitat de resposta de l'EFP a l'evolució de la demanda en el mercat laboral.
- Augmentar el desenvolupament de capacitats individuals d'aprenentatge.
- Millorar els resultats de les persones que participen en els processos d'aprenentatge.
- Obtenir informació bàsica sobre els èxits educatius i la qualitat dels processos de formació.
- Determinar les taxes d'abandonament davant de la taxa de participació.
- Donar suport a la finalització amb èxit dels programes com un dels objectius principals de la qualitat en l'EFP.
- Donar suport a la prestació de formació adaptada, en particular als grups desfavorits.
- Donar suport a l'ocupabilitat.
- Millorar la capacitat de resposta de l'EFP a l'evolució de la demanda en el mercat laboral.
- Donar suport a la prestació de formació adaptada, en particular als grups desfavorits.
- Augmentar l'ocupabilitat.
- Millorar la capacitat de resposta de l'EFP a l'evolució de la demanda en el mercat laboral.
- Donar suport a la prestació de formació adaptada, en particular als grups desfavorits.

Actuacions sobre la connexió entre el sistema de qualificacions i el mercat de treball

Disseny i creació d'un observatori obert (incorporant-hi el món real: les empreses i el mercat de treball) i permanent de les qualificacions professionals que identifiqui de manera permanent la realitat laboral (en qualsevol indret) des del punt de vista de l'empresa: l'entorn del treball i el lloc de treball vinculats a la competitivitat des de la millora de la competència individual i del grup. Això implica, a més d'un organisme estatal més obert i amb menys supèrbia que la dels existents, la possibilitat d'incorporar als dispositius d'observació del treball alguna cosa més que l'estadística en què apareix el nombre d'aturats sobre la qual tothom fa especulacions més o menys interessades.

De fet, es tracta de relacionar el mercat de treball amb les qualificacions i la competència professional, promoure un model basat en l'observació en xarxa, més científic i més eficient, àgil, amb una definició adequada a les necessitats, més pròxim a l'empresa i la innovació, a l'aplicació de nous mitjans de producció, a l'organització de la producció i els serveis, i als canvis que requereix la demanda de productes i serveis. Amb molt poc temps coneixeríem la relació real entre demanda i oferta, les necessitats d'intervenció derivades de la competència professional i l'evolució de la realitat més enllà de l'ocurrència i més pròxima a la ciència. Hi ha recursos humans i dispositius suficients per dur a terme una proposta d'aquest tipus en l'espai públic i privat. Tal volta és el moment de demanar a les entitats bancàries algun retorn de tot allò que els hem facilitat.

Actuacions sobre la definició de la xarxa de centres i de l'oferta que ha de ser única i vinculada

Fan falta més espais (físics i virtuals) per a l'orientació i la formació, identificar la importància dels centres de formació professional i la seva organització, redefinir la xarxa de centres i la possibilitat la col·laboració entre centres públics i privats, la universitat i les empreses. L'oferta sempre ha de preveure un itinerari més enllà de l'acreditació d'una primera qualificació, obrir la possibilitat de noves opcions, especialment aquelles que poden combinar la formació en competències amb la possibilitat de creació d'empreses. Fer veure la realitat als col·laboradors que cerquen més el seu benefici que el de la societat en general i donar-los el valor real. En la col·laboració hi ha una sobrevaloració dels beneficis per sobre de la participació directa i democràtica.

Actuacions sobre la promoció de la connexió entre educació i formació i viceversa

En el disseny oficial ja hi ha algunes mesures sobre aquesta qüestió, encara que a causa de la manca de publicitat es consideren experimentals i s'oblida la possibilitat dels itineraris en favor de la sobrequalificació, la qual cosa és molt freqüent. Moltes vegades estan centrades en aquells estudiants que ja tenen una qualificació i que davant la manca d'orientació i l'oferta, s'apunten a qualsevol qualificació, sense considerar si d'aquesta manera abandonen l'esforç i la despesa de la primera. Cal fer públic que molts itineraris es poden fer en línia.

Actuacions sobre l'estímul de la innovació i la iniciativa emprenedora en la formació professional

Ambdues qüestions estan absolutament abandonades. De fet, la mateixa Administració mai ha estimulat la innovació en la formació professional. Els milions gastats en accions complementàries no han repercutit en el sistema i la manca de participació dels centres és patent encara que part de la seva formació està situada en el marc de l'ensenyament superior. Els centres són aïllats pels mateixos agents socials que suposadament representen el professorat. Aquests han derivat la recerca cap a consultores situades en altres indrets. Canviar aquestes dinàmiques actualment pot resultar difícil, però hi ha fons terminals que es poden destinar a aquestes tasques. Una bona proposta ha d'implicar els centres i les empreses en funció de les característiques de la competència professional requerida i en molts casos preveure la relació sectorial com a element potenciador de la col·laboració i el desenvolupament.

Actuacions sobre la qualitat del sistema en termes d'èxit social i econòmic

La necessitat que la formació professional sigui un instrument útil per al desenvolupament econòmic i social depèn en gran mesura de la qualitat i coherència de l'ensenyament de la competència professional que es vol impartir. Per tant, en els programes formatius, l'equipament dels centres, la selecció i formació del professorat, la connexió amb la realitat productiva, el nivell d'èxit formatiu i l'organització dels centres són fonamentals. Qualsevol model d'assegurament de la qualitat ha de preveure la realitat de partida i les necessitats reals de la xarxa de formació i alhora ha de tenir present la realitat productiva, en definitiva, el context econòmic sense descartar cada sector, subsector o empresa per petita que sigui.

La qualitat i l'avaluació del sistema ha de començar per l'organització des de la mateixa Administració. Aquest és un treball que requereix gent responsable i competent en la matèria en què s'ha de treballar. No pot ser que persones que desconeixen el sistema, de sobte, comencin a gestionar-lo sense tenir en compte que ens hi jugam el futur. Això sol derivar en situacions de prepotència i supèrbia administrativa molt pròpies de l'emascament de la incompetència.

Pel que fa a la qualitat, l'article 73 de la Llei 2/2011 estableix les pautes que han de facilitar una formació professional amb un nivell de qualitat propi de la xarxa europea. Preveu la col·laboració del Govern central amb les comunitats autònomes, en qüestions com:

- Establir una xarxa d'assegurament de qualitat en coherència i resposta a la xarxa europea.
- Incentivar l'esforç dels centres per a la millora dels nivells de qualitat com a contribució a l'excel·lència en l'àmbit de la formació professional.
- Promoure plans de formació específics per al professorat i formadors de formació professional de les diferents famílies professionals.
- Promoure la col·laboració amb les empreses dels diferents sectors productius per potenciar la innovació, la transferència de coneixement i l'especialització en matèria de formació professional.

- Potenciar la iniciativa innovadora en aspectes didàctics, tecnològics i d'orientació i inserció professional mitjançant el desenvolupament d'iniciatives de recerca, desenvolupament i innovació.
- Establir el nou Marc nacional de qualificacions, en relació amb el Marc europeu, per afavorir i incrementar la mobilitat dels estudiants i dels treballadors.
- Desenvolupar les actuacions necessàries per incrementar la participació d'estudiants, treballadors, professorat i formadors en programes de mobilitat nacional i internacional.

L'ordenació de la formació professional del sistema educatiu

Amb el nou marc establert per la Llei d'economia sostenible, el Reial decret 1147/2011, de 29 de juliol, estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu (FPSE)⁸ amb els principis i objectius següents:

1. *Els ensenyaments de formació professional tenen per objecte aconseguir que l'alumnat adquireixi les competències professionals, personals i socials,⁹ segons el nivell de què es tracti, necessàries per:*
 - a) *Exercir l'activitat professional definida en la competència general¹⁰ del programa formatiu.*
 - b) *Comprendre l'organització i característiques del sector productiu corresponent, els mecanismes d'inserció professional, la seva legislació laboral i els drets i obligacions que es deriven de les relacions laborals.¹¹*
 - c) *Consolidar hàbits de disciplina, treball individual i en equip, així com capacitats d'autoaprenentatge i capacitat crítica.¹²*
 - d) *Establir relacions interpersonals i socials, en l'activitat professional i personal, basades en la resolució pacífica dels conflictes, el respecte als altres i el rebuig a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als comportaments sexistes.¹³*
 - e) *Prevenir els riscos laborals i mediambientals i adoptar mesures per treballar en condicions de seguretat i salut.¹⁴*
 - f) *Desenvolupar una identitat professional motivadora de futurs aprenentatges i adaptacions a l'evolució dels processos productius i al canvi social.¹⁵*

⁸ Aquesta denominació deixa fora termes com formació professional específica o formació professional reglada.

⁹ La formació professional del sistema educatiu incorpora competències que no inclou l'estructura de referència del sistema. Són competències personals i socials. Aquest és un element substancial de la diferència juntament amb la formació per a l'ocupació.

¹⁰ Els cicles formatius normalment tenen com a referència més d'una quantificació professional (estructura de referència). Això implica una definició de la competència general pròpia de totes les unitats de competència que inclou les competències professionals del cicle.

¹¹ Aquí inclou les competències personals i socials, especialment les relacionades amb la inserció laboral i l'anàlisi sectorial.

¹² Aquest objectiu fa un èmfasi especial en les competències personals de caràcter molt transversal.

¹³ En aquest cas l'èmfasi es fa en les competències socials.

¹⁴ Aquest objectiu fa referència a les competències professionals i és de caràcter transversal.

¹⁵ Aquest objectiu fa referència a les competències personals.

- g) *Potenciar la creativitat, la innovació i la iniciativa emprenedora.* 16
- h) *Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, així com les llengües estrangeres necessàries en la seva activitat professional.* 17
- i) *Comunicar-se de manera efectiva en el desenvolupament de l'activitat professional i personal.* 18
- j) *Gestionar la seva carrera professional, analitzant els itineraris formatius més adequats per millorar la seva ocupabilitat.* 19
2. *La formació professional també fomentarà la igualtat efectiva d'oportunitats per a tothom, amb especial atenció a la igualtat entre homes i dones.*
3. *Aquests ensenyaments prestaran una atenció adequada, en condicions d'accessibilitat universal i amb els recursos de suport necessaris, en cada cas, a les persones amb discapacitat.*
4. *Així mateix, la formació professional possibilitarà l'aprenentatge al llarg de la vida, afavorint la incorporació de les persones a les diferents ofertes formatives i la conciliació de l'aprenentatge amb altres responsabilitats i activitats.*

Sota aquest principis els ensenyaments de la formació professional del sistema educatiu s'ordenen i se certifiquen de la manera següent:

Els mòduls professionals específics dels programes de qualificació professional inicial	Certificat de professionalitat de nivell I
Els cicles formatius de grau mitjà	Títol de tècnic
Els cicles formatius de grau superior	Títol de tècnic superior
Els cursos d'especialització	Certificat oficial

Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior

Reial decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior²⁰ es constitueix basant-se en una estructura de quatre nivells que ha de permetre situar una persona en el seu nivell d'aprenentatge adquirit i certificat.

El Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior (MECES) inclou un nivell referit a altres estudis d'educació superior no universitària, com és el cas dels ensenyaments de formació professional i la resta dels ensenyaments de règim especial.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Aquest objectiu fa referència a les competències professionals i posa en valor aprenentatges anteriors.

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Aquest objectiu fa referència a competències professionals.

²⁰ Aquest marc modifica els nivells previstos a la Llei 5/2002.

En l'article 2 el MECES inclou les següents definicions més pròximes a la normativa europea sobre competències que a la Llei 5/2002:

- a) *Qualificació: qualsevol títol, diploma o certificat emès per una institució educativa que acredita haver adquirit un conjunt de resultats de l'aprenentatge, després d'haver superat satisfactòriament un programa de formació en una institució legalment reconeguda en l'àmbit de l'educació superior.*
- b) *Resultat de l'aprenentatge: allò que s'espera que un estudiant conegui, compregui o sigui capaç de fer.*
- c) *Nivell (en un marc de qualificacions): el referent definit en termes de descriptors genèrics per a la classificació de les diferents qualificacions de l'educació superior, expressat en resultats de l'aprenentatge, als quals es pot adscriure, mitjançant l'oportuna comparació, una qualificació concreta.*

El Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior s'estructura en quatre nivells amb la denominació per a cada un:

1. Nivell 1: tècnic superior
2. Nivell 2: grau
3. Nivell 3: màster
4. Nivell 4: doctor

Article 9. Definició de referents temàtics per als nivells del MECES:

1. *L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i de l'Acreditació (ANECA), en col·laboració amb altres òrgans d'avaluació de les comunitats autònomes serà l'encarregada de validar i arxivar aquelles interpretacions de les definicions dels nivells del MECES que sorgeixin tant en àmbits temàtics com professionals.*
2. *La Secretaria d'Estat d'Educació i Formació Professional serà la responsable de definir les especificitats relatives **als ensenyaments no universitaris**.*

Hi ha molt més en els papers oficials sobre la formació professional i molta feina per fer. No fan falta molt més invents. Es tracta de posar en marxa el que ja tenim legislat, amb uns mínims de coherència i qualitat. Consolidar el sistema, millorar la planificació i el control són els mitjans fonamentals per assegurar la qualitat i el futur.

4. QUINA FORMACIÓ PROFESSIONAL TENIM AQUÍ I ARA?

Un dels reptes de la formació professional (FP) vigent, constituïda per cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i cicles formatius de grau superior (CFGS), és aconseguir que l'alumne assoleixi el màxim nivell de coneixements possible, d'acord amb les necessitats actuals d'un entorn molt obert, competitiu i globalitzador, per tal que les competències professionals que adquireixi concordin amb les qualificacions professionals de les seves especialitats.

Així mateix, la formació professional ha d'estar preparada per una flexibilitat de l'oferta educativa, l'actualització i modernització dels títols professionals existents, la flexibilització en l'accés al sistema educatiu i el sistema de certificacions per afavorir l'entrada o el retorn al sistema educatiu.

Aquesta flexibilitat educativa ha de permetre l'accés als cicles formatius d'acord amb les necessitats individuals i el món laboral, mitjançant cicles amb distribució temporal extraordinària, oferta de mòduls monogràfics, a distància, etc. Ha d'adaptar-se als canvis a què es veuen sotmesos el processos laborals, productius, tecnològics..., i poder ser una opció de competitivitat envers altres comunitats o en l'àmbit europeu.

També es veu afectada per canvis derivats de l'Administració educativa, com ara la substitució de cicles formatius per modificacions produïdes a la Llei general d'educació, o la desaparició temporal o definitiva de cicles que ja han complert el seu objectiu formatiu. Aquests canvis afecten tant l'alumnat que estudia formació professional com el professorat que hi imparteix classes, pel fet que impliquen modificacions en els mòduls, no sols en la seva nomenclatura, sinó —i això és més important— en els currículums dels nous mòduls. Això crea en el professorat cert estat d'inseguretat, perquè ha d'incloure, en poc temps, continguts nous que ha de preparar en poc temps. Aquesta tasca de preparació no hauria d'afectar exclusivament el professor; l'Administració educativa s'hauria d'implicar i participar en major mesura en la millora de la formació permanent del professorat, articulant els mecanismes més adients per tal de facilitar una tasca docent del màxim nivell, mitjançant espais adequats, disponibilitat horària, formació en tecnologies avançades, etc. Tenim exemples de canvis significatius a l'FP actual: nous dissenys curriculars de mòduls de la LOE i impartició de docència en anglès de certs mòduls en CFGS.

D'altra banda, en aquest context de flexibilitat s'ha de fer referència a l'entrada o el retorn als estudis de formació professional. Actualment hi ha diferents maneres d'accedir als cicles formatius: als de grau mitjà s'hi accedeix amb el títol de graduat en ESO (per haver fet els quatre cursos d'educació secundària o els mòduls voluntaris), una prova d'accés a CFGM o la finalització programes de qualificació professional inicial (PQPI); als cicles de grau superior s'hi accedeix amb el títol de batxillerat, una prova d'accés a CFGS o l'obtenció el curs pont per a alumnes que ja posseeixen un títol de grau mitjà. Hi ha, per tant, diferents vies que permeten enllaçar amb l'FP en funció d'on es trobi l'alumne en el seu procés educatiu, però això planteja un dubte: s'assoleix de la mateixa manera l'aspecte qualitatiu en tots els processos que permeten accedir a l'FP?

Aquests darrers anys s'ha produït un increment significatiu d'alumnat matriculat a la formació professional, la qual cosa es pot veure en la taula següent:

QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNES				
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
CFGM	4.539	4.789	5.382	6.512
CFGS	2.385	2.907	3.327	3.933

Font: Memòria CES i Conselleria d'Educació i Cultura

Es podria pensar que aquest increment d'alumnat reflecteix que és una opció de formació atractiva, o que simplement és la que ofereix un camí més plàcid per mantenir-se dins del sistema educatiu en una època de crisi en el món laboral. Però un dels problemes que plantegen aquests estudis és la relació existent entre el nombre d'alumnes matriculats i el de titulats: les estadístiques evidencien que la promoció d'alumnes és del 68% en el segon curs del grau mitjà —final del cicle—, i aproximadament del 85% en el grau superior. Aquestes proporcions, però, serien diferents si els càlculs es fessin en el primer curs dels cicles, a causa de l'elevat abandó o anul·lació de matrícules, la qual cosa fa pensar que continua havent-hi manca d'informació a disposició de l'alumnat sobre els estudis de formació professional. Per tant, convé millorar i incrementar la tasca orientativa.

Un altre problema que es produeix en els estudis de formació professional és que certes especialitats són més sol·licitades que altres. Així, un 98,6% de l'alumnat matriculat en cicles formatius de grau mitjà està concentrat en 15 especialitats de les 38 ofertes, i aproximadament un 87,11% de l'alumnat de grau superior ho està en 15 especialitats de les 41 existents segons taula següent:

QUADRE 2. MATRICULATS EN CICLES PER ESPECIALITATS 2010-2011

CFGM	Matriculats	% Total	CFGS	Matriculats	% Total
Gestió Administrativa	1.472	22,6	Educació Infantil	998	25,37
Cures Auxiliars d'Infermeria	973	14,94	Administració i Finances	802	20,39
Sistemes Microinformàtics i Xarxes	685	10,51	Animació d'Activitats Físiques i Esportives	311	7,9
Cuina i Gastronomia	454	6,97	Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa	210	5,33
Atenció Socio sanitària	425	6,52	Dietètica i Nutrició	147	3,73
Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques	358	5,49	Administració de Sistemes Informàtics	118	3
Electromecànica de Vehicles	358	5,49	Integració Social	117	2,97
Farmàcia i Parafarmàcia	331	5,08	Gestió i Organització de Recursos Naturals i Paisatgístics	113	2,87
Conducció d'Activitats Fisicoesportives en el Medi Natural	314	4,82	Instal·lacions Electrotècniques	108	2,74
Emergències Sanitàries	281	4,31	Gestió Comercial i Màrqueting	108	2,74
Comerç	202	3,1	Sistemes de Telecomunicació i Informàtics	100	2,54
Perruqueria	171	2,62	Prevenició de Riscos Professionals	81	2,05
Muntatge i Manteniment d'Instal·lacions de Fred, Climatització i Producció de Calor	159	2,44	Gestió d'Allotjaments Turístics	79	2
Jardineria	131	2,01	Realització d'Audiovisuals i Espectacles	68	1,72
Serveis en Restauració	108	1,65	Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques	68	1,72

Font: Memòria CES i Conselleria d'Educació i Cultura

Les dades relatives a la proporció d'alumnes titulats en comparació amb la d'alumnes matriculats i l'excés d'alumnat concentrat en un determinat nombre de cicles fan que ens plantejem si els alumnes que s'hi matriculen tenen la informació completa sobre aquests estudis i les respectives sortides professionals, ja que s'observa que la inserció laboral, encara que sigui bona, no és proporcional a l'oferta formativa.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE LA PROMOCIÓ DE L'ALUMNAT EN CFGM I CFGS

	2008-2009 %	2009-2010 %
CFGM	62,27	67,64
CFGS	68,3	84,14

Font: Memòria CES i Conselleria d'Educació i Cultura

No poden deixar d'incloure dins de l'FP els programes de qualificació professional inicial (PQPI) que representen el nivell I del sistema. Els PQPI permeten que l'alumnat que es troba fora del sistema educatiu o que ha tingut dificultat per titular-se a l'ESO pugui reincorporar-s'hi, ja que una vegada superat aquest programa pot accedir directament a un cicle formatiu de grau mitjà o als mòduls voluntaris, per obtenir el títol de graduat en secundària. En els PQPI també hi ha hagut un augment d'alumnat i s'ha reduït el percentatge de promoció (tal com detalla la taula següent). Aquesta disminució sols es produeix en centres públics, ja que als privats hi ha hagut un increment de promocions (s'ha de tenir en compte que els PQPI en centres privats només representen el 10,91% del total d'alumnat matriculat).

QUADRE 4. NOMBRE D'ALUMNES

	2009-2010	2010-2011
PQPI	1.950	2.207

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE LA PROMOCIÓ DE L'ALUMNAT DE PQPI

	2009-2010 %	2010-2011 %	
PQPI	95,78	69,81	PÚBLICS
	60,96	71,68	PRIVATS

Font: Memòria CES i Conselleria d'Educació i Cultura

Els propers anys seria convenient observar quina serà l'evolució de la promoció d'alumnes que accedeixen directament als CFGM provinents dels PQPI, i la dels que hi accedeixen amb prova d'accés o amb requisits acadèmics (titulats en ESO).

Els estudis de formació professional s'han d'adaptar a les exigències del mercat laboral i al període de crisi econòmica actual. Per tant, cal millorar la relació amb les empreses més enllà del Mòdul de Formació en Centres de Treball. Ara se'ns planteja una *formació professional dual*, conjuntament amb l'empresa. Hem de tenir en compte que ja hi ha experiències amb aquest tipus de col·laboració, tant en l'àmbit europeu com en certes comunitats autònomes de l'Estat espanyol, però la diferència és que a la nostra comunitat no tenim un teixit industrial i empresarial semblant al d'altres comunitats. Hem d'analitzar quines empreses estan interessades en aquesta tipologia de formació i sobretot en quines especialitats. Cal recordar que estem en una època de recessió econòmica i aquest tipus de formació per a les empreses representa una despesa.

Per tant, pel que fa a la bona inserció en el món laboral en el futur, pens que la millor opció de formació d'un estudiant és aconseguir una competència que es pugui demostrar amb una certificació d'acreditació professional, ja que les societats tecnològicament avançades perllonguen cada vegada més l'escolarització dels joves en finalitzar l'ensenyament obligatori, per millorar la seva qualificació professional.

Els resultats de la formació professionals a les Illes Balears

Sense comentaris

Joan Estaràs

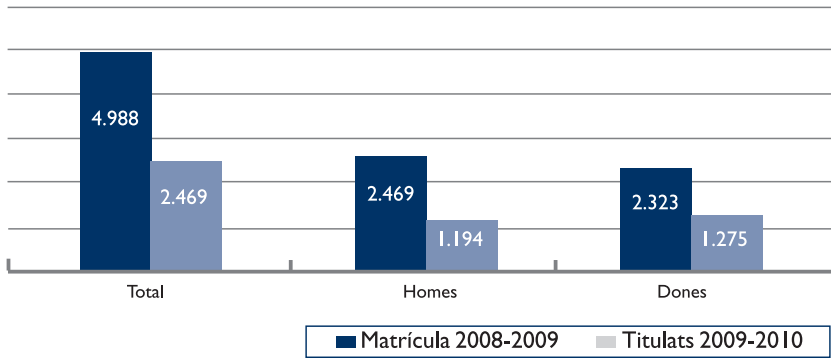
Comparatiu entre la matricula del curs 2008-2009 i els resultats de 2009-2010

Illes Balears Font Ministeri d'Educació									
Alumnat matriculat en el 1r curs dels Cicles de Grau Mitjà. Curs 2008-2009	Total	Homes	Dones						
	3.325	1.743	1.582						
Alumnat que va acabar Cicles Formatius Grau Mitjà. Curs 2009-2010	Total			Centres Públics			Centres Privats		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
	1.443	693	750	1.115	608	507	328	85	243
Percentatge d'èxit	43,39	39,75	47,40						

Illes Balears Font Ministeri d'Educació									
Alumnat matriculat en el 1r curs dels Cicles de Grau Superior. Curs 2008-2009	Total	Homes	Dones						
	1.613	872	741						
Alumnat que va acabar Cicles Formatius de Grau Superior Curs 2009-2010	Total			Centres Públics			Centres Privats		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
	1.026	501	525	912	454	458	114	47	67
Percentatge d'èxit	63,60	57,45	70,80						

Illes Balears Font Ministeri d'Educació									
Alumnat matriculat en el 1r curs dels Cicles de Formació Professional. Curs 2008-2009	Total	Homes	Dones						
	4.938	2.615	2.323						
Alumnat que va acabar Cicles Formatius de Formació Professional Curs 2009-2010	Total			Centres Públics			Centres Privats		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
	2.469	1.194	1.275						
Percentatge d'èxit	50	45,65	54,88						

GRÀFIC I. FP DEL SISEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS



Apunts sobre la realitat del centre integrat de formació professional nauticopesquera

Antoni Mulet Covas

Introducció:

Joan Estaràs Fernández

RESUM

Sembla que el sistema de qualificacions professionals previst per la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional arriba al final del seu desenvolupament amb no poques dificultats i llacunes. Alguns aspectes sobre la manera com es desenvolupa a les Illes Balears i el marc legal de referència són el contingut dels articles que presentem a continuació. Hi incorporem algunes explicacions del sistema i informació clau de la formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears com a mostra de la necessitat de prendre amb serietat el sistema i la millora imprescindible.

RESUMEN

Parece que el sistema de cualificaciones profesionales previsto por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional llega al final de su desarrollo con no pocas dificultades y lagunas. Algunos aspectos de cómo se desarrolla en las Illes Balears y el marco legal de referencia son el contenido de los artículos que presentamos a continuación. Incorporamos algunas explicaciones del sistema e informaciones clave de la formación profesional del sistema educativo en las Illes Balears como muestra de la necesidad de tomar con seriedad el sistema y la imprescindible mejora.

I. INTRODUCCIÓ

L'Escola de Formació Professional Nauticopesquera va ser, de fet, el primer centre integrat de les Illes Balears, fins i tot abans de l'existència d'una normativa específica. Amb la firma del conveni entre l'Institut Social de la Marina i la Conselleria d'Educació, l'any 2000 aquest centre va obrir l'oferta als títols de formació professional del sistema educatiu i a les acreditacions pròpies del sector.

Avui el Centre Integrat de Formació Professional Nauticopesquera és un centre estratègic per a la comunitat i el sector marítim, l'únic homologat que dona cobertura a totes les illes. Es tracta d'una actuació desenvolupada a partir de l'any 2009 i que ha permès formar més de 1.800 persones per poder treballar en el sector.

En diverses ocasions he tingut l'oportunitat de treballar amb el grup humà que gestiona el centre i imparteix la docència. La tasca que porta a terme en una situació difícil pel que fa als recursos necessaris no pot ser millor. Forma un grup de professionals molt competents i compromesos amb una activitat imprescindible per al sector i les persones que volen treballar a la mar.

Una preocupació de l'Administració i de les empreses hauria de ser que millori la infraestructura i la dotació de personal de l'escola, fins i tot s'hauria de plantejar la possibilitat de disposar d'un centre nou que doni resposta a les necessitats sectorials. He tingut l'ocasió de veure diversos centres de l'Estat i resulta increïble la diferència que hi ha entre les comunitats que viuen de cara a la mar i saben què s'hi juguen i la manera com actua i és la nostra, sense cap sentit del que som i necessitem.

2. UNA DOSI DE REALITAT

Sobre el paper un centre integrat és un centre de formació professional del qual s'espera obtenir la màxima rendibilitat aprofitant tots els recursos disponibles per impartir títols de formació professional, certificats de professionalitat i, en el nostre cas particular, títols i certificats d'especialitat marítima.

Administrativament el centre hauria d'estar suficientment dotat i dic *hauria* perquè d'entrada no tenim ni auxiliar administratiu. Algun il·luminat va cedir l'auxiliar que teníem en plantilla al centre a una altra Conselleria durant el procés de transferència. Posteriorment ens declararen centre integrat sense voler saber res d'aquest assumpte.

Per optimitzar recursos i oferir formació als treballadors és precís compatibilitzar l'horari amb el dels treballadors del sector. Això al nostre centre gairebé no és possible ja que tenim un únic conserge, amb la qual cosa el centre no pot estar obert més de 7,5 hores.

Si volem que els centres integrats se'n surtin, a més d'una decisió tècnica, cal una decisió política. Amb això, d'una banda, vull dir que ha de disposar de personal d'administració i serveis suficient per poder funcionar i, de l'altra, que els recursos econòmics que sectorialment es donen a agrupacions empresarials i sindicals s'han de canalitzar a través del centre. A la nostra comunitat autònoma encara no s'ha vist que s'hagi pres cap decisió en aquest sentit. Actualment la manca de recursos que pateix l'Administració s'ha traslladat als centres i l'oferta formativa en matèria de certificats de professionalitat s'ha reduït dràsticament. En el nostre cas particular, mantenim una oferta contínua i seguim impartint títols i certificats d'especialitat marítima, els quals són preceptius per a l'embarcament dels professionals del sector de la pesca i el transport marítim.

3. LA GESTIÓ COL·LEGIADA I L'AUTONOMIA DEL CENTRE

L'òrgan col·legiat de govern del centre és el Consell Social. En canvi, la norma que s'aplica als centres en la majoria dels casos estableix que l'aprovació de determinats aspectes es faci des de la perspectiva de la comunitat educativa, és a dir, en el Consell Escolar. Els membres del Consell Social ni entenen les funcions del Consell Escolar ni s'hi senten identificats. Un altre aspecte relacionat amb les funcions i la composició del Consell Social és l'autonomia del centre. Ens podem demanar on la situem si dos terços dels membres del Consell Social no pertanyen al centre. Si l'Administració autònoma desenvolupés la norma estatal, possiblement als centres integrats treballaríem amb més seguretat jurídica.

L'article 9, sobre l'autonomia dels centres integrats, del punt 5 del Reial decret 1558/2005, de 23 de desembre, pel qual es regulen els requisits bàsics dels centres integrats de formació professional, estableix que «les administracions competents podran delegar en els òrgans de govern dels centres integrats de titularitat pública la contractació d'experts, l'adquisició de béns, contractació d'obres, serveis i altres subministraments, amb els límits que en la normativa corresponent s'estableixin, i així mateix, poden regular el procediment que permeti obtenir recursos complementaris mitjançant l'oferta de serveis». El

fet que aquest aspecte de la norma no estigui desenvolupat crea incertesa en determinades actuacions, com ara la contractació d'experts i la gestió econòmica (estem aplicant uns procediments pensats per a la gestió de petites partides econòmiques) que és del tot insuficient per poder gestionar grans volums de facturació, com ara el que suposa la impartició d'un certificat de professionalitat.

4. REGULACIÓ ADMINISTRATIVA I HOMOLOGACIÓ DEL CENTRE

La formació i les titulacions nàutiques estan regulades per la normativa internacional. Això implica que la formació està sotmesa a rigorosos controls: inspeccions periòdiques de tots els cursos que impartim, comunicació abans de l'inici de cada curs amb el detall de l'alumnat que participa en els cursos, elaboració de l'horari exhaustiu del curs, titulació específica dels professors per a cada tipus de curs, adequació del material de pràctiques, homologació dels simuladors, etc. D'altra banda, el manteniment de les homologacions del centre implica la superació contínua d'auditories internes i externes. També estem exposats a ser auditats internacionalment, atès que periòdicament els països firmants dels acords internacionals també són auditats, la qual cosa implica que aleatòriament un nombre determinat de centres educatius són avaluats. Endemés, les homologacions que tenim per cada títol o certificat d'especialitat marítima caduquen cada dos anys. El nostre centre té nou homologacions vigents, la qual cosa implica que cada poc ens toca iniciar tràmits per sol·licitar la pròrroga de les homologacions si volem mantenir l'oferta formativa.

Per poder assumir l'elevat cost de creació d'un centre específic de formació marítima com el nostre, l'Estat espanyol va haver de recórrer a subvencions del Fons Social Europeu. Ara ens correspon a nosaltres dur a terme el manteniment i l'explotació. Això implica un esforç important en el manteniment i una renovació contínua dels equips que van quedant endarrerits. Tota aquesta inversió requereix partides addicionals i específiques ja que les partides de funcionament del centre i les aportacions de la formació contínua gairebé no cobreixen les despeses de funcionament i molt menys l'actualització necessària de l'equipament del centre.

5. EL SECTOR ECONÒMIC I L'OFERTA FORMATIVA

La vida professional de la gent de la mar en algunes ocasions pot ser realment dura i molts professionals amb el pas dels anys canvien de sector, la qual cosa fa que la demanda de professionals marítics sigui contínua. D'altra banda, en tractar-se d'una professió regulada és imprescindible l'existència de centres formatius que facin possible la continuïtat del sector nàutic i més en una comunitat insular com la nostra. En aquest sentit, l'oferta formativa del centre, si volem ser coherents, ha de donar compliment a les necessitats del nostre sector productiu i a les exigències imposades pel regulador.

L'any 2010, posàrem a disposició del sector 55 cursos basant-nos en els requisits del regulador, la qual cosa va permetre oferir formació a 768 persones que volien treballar en el sector. Al mateix temps, teníem cinc cursos de formació professional del sistema educatiu amb 110 alumnes. Actualment la nostra oferta formativa està formada per la formació professional del sistema educatiu i pels títols i certificats d'especialitat marítima que detallem a continuació:

Cicles formatius

- a) Tècnic superior en Transport Marítim i Pesca d'Altura.
- b) Tècnic en Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell.
- c) Programa de qualificació professional inicial (PQPI) d'auxiliar de Manteniment de Sistemes i Equips d'Embarcacions Esportives i d'Esbarjo.

El títol de tècnic superior en Transport Marítim i Pesca d'Altura i el de tècnic en Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell són requisits per a l'obtenció dels títols i carnets professionals de Patró d'Altura i de Mecànic Naval respectivament.

Títols i certificats d'especialitat marítima homologats per la Direcció General de la Marina Mercant

El Centre Integrat de Formació Professional Nauticopesquera de Palma, actualment, és l'únic centre homologat a les Illes Balears per impartir títols i certificats d'especialitat marítima. Les homologacions atorgades pel Ministeri de Foment són:

- a) Títol de Patró Portuari
- b) Títol de Mariner de Pont
- c) Certificat de Formació Bàsica
- d) Certificat d'Embarcacions de Supervivència i Bots Salvavides (no Ràpids)
- e) Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro (ROPAX)
- f) Certificat Bàsic de Vaixells de Passatge
- g) Certificat d'Operador General del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima (GOC)
- h) Certificat d'Operador Restringit del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima (ROC)
- i) Certificat de Radar de Punteig Automàtic (ARPA)

En l'**annex I** d'aquest article es pot trobar informació de cada títol i certificat quant a la durada, les competències, els requisits d'accés, els espais formatius, els destinataris, l'avaluació i les atribucions professionals dels títols.

6. LES HOMOLOGACIONS DEL REGULADOR SECTORIAL

Les homologacions es varen plantejar amb una estratègia que tenia en compte la insularitat del nostre territori i per poder donar resposta, sempre que fos possible, a les necessitats formatives d'Eivissa i de Menorca. Tot i això, les limitacions per poder desplaçar l'oferta formativa a totes les illes són:

- a) La impossibilitat de desplaçar determinats equips i instal·lacions.
- b) La necessitat de disposar de centres homologats per la Direcció General de la Marina Mercant a l'hora d'impartir formació associada als títols.

- c) Tots els cursos de formació marítima són inspeccionats sistemàticament per l'Administració Perifèrica del Ministeri de Foment i s'han d'impartir en centres homologats, els quals han de garantir la validesa dels títols i certificats, i mantenir i renovar les homologacions concedides, la qual cosa implica:
- d) Assegurar la qualitat de la formació: qualificació dels professors, actualització dels materials curriculars (manuais, programacions), implantació de programes de millora contínua, valoració del desenvolupament de tots els cursos impartits mitjançant enquestes.
- e) Emetre i tramitar la documentació en el temps i la forma adequats: actes i certificats oficials que acrediten la validesa de la formació davant el Ministeri de Foment.
- f) Comunicacions prèvies: sol·licitar, amb quinze dies d'anticipació, l'autorització per a cada curs informant de les dades i la distribució horària, de la relació de l'alumnat de cada curs i de la relació de professors, especificant-ne les titulacions.
- g) Disposar de material i d'espais adequats a la formació: el centre ha d'estar dotat amb els equipaments especificats a la normativa reguladora de cada un dels cursos o certificats. El centre i les instal·lacions han de complir els requisits establerts pel regulador (administració, aules, biblioteca, serveis, vestuaris, plans de manteniment, pla de prevenció de riscos, etc.), i assegurar el bon estat i manteniment de les instal·lacions i l'equipament.
- h) Auditories: és condició indispensable per mantenir i renovar les homologacions que el centre estigui certificat per un sistema de qualitat, la qual cosa implica que estigui sotmès a procediments d'auditories internes i externes.

Al quadre I trobem la relació de cursos homologats amb la durada i el nombre màxim d'alumnes per cada curs en funció de l'homologació atorgada al centre.

QUADRE I. OFERTA FORMATIVA A MALLORCA

Formació	Hores/curs	Alumnes/curs
Formació Bàsica	70	20
Embarcacions de Supervivència i Bots Salvavides	24	20
Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro	32	20
Bàsic de Passatge	16	20
Patró Portuari	150	20
Mariner de Pont	60	20
Operador Restringit del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima	40	10
Operador General del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima	120	10
Radar (ARPA)	30	9

Requisits dels docents

El professorat dels cursos ha de complir els requisits de titulació i especialitat establerts per la Direcció General de la Marina Mercant. Si els professors no són adequats, el centre no pot iniciar la formació.

Les titulacions i especialitats del professorat són:

- a) Titulats superiors de la Marina Civil amb l'especialitat de Pont, Màquines, Comunicacions, i que estiguin en possessió del certificat que han d'impartir, quan ho estableixi la norma.
- b) Diplomats universitaris en Infermeria o llicenciats en Medicina per impartir els mòduls de primers auxilis.

QUADRE 2. REQUISITS DE TITULACIÓ I HORES DE DOCÈNCIA QUE HAN D'IMPARTIR ELS PROFESSORS DELS CURSOS

Curs	Titulació del professorat	Hores
Formació Bàsica	Professor titular: titulat superior de la Marina Civil ¹	54 h
	Professor auxiliar: titulat superior de la Marina Civil ¹	19 h
	Professor de Primers Auxilis: llicenciat en Medicina o diplomad universitari en Infermeria.	16 h
Embarcacions de Supervivència i Bots Salvavides	Professor titular: titulat superior de la Marina Civil ¹	24 h
	Professor auxiliar: titulat superior de la Marina Civil ¹	12 h
Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro	Professor: titulat superior de la Marina Civil	32 h
Bàsic de Passatge	Professor: titulat superior de la Marina Civil	16 h
Patró Portuari	Professor de Navegació: titulat superior de la Marina Civil	130 h
	Professor auxiliar: titulat superior de la Marina Civil	32 h
	Professor Màquines: titulat superior de la Marina Civil	20 h
Mariner de Pont	Professor: titulat superior de la Marina Civil de Navegació	60 h
Mariner de Màquines	Professor: titulat superior de la Marina Civil de Màquines	60 h
Radar (ARPA)	Professor: titulat superior de la Marina Civil ¹ de Navegació	30 h
Operador Restringit/General del SMSSM	Professor: titulat superior de la Marina Civil ¹ especialitat	40 h
	Radioelectrònica o Navegació, si acredita experiència anterior al 2002	120 h

¹ Els professors han d'estar en possessió del certificat que imparteixen.

ANNEX I. FITXES DELS CURSOS

Denominació	Certificat de Formació Bàsica	
Durada: 70 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar els dispositius de supervivència a la mar en cas d'abandó del vaixell. • Prevenir i extingir incendis. • Adoptar mesures de primers auxilis en cas d'accident i emergència mèdica. • Conèixer els procediments d'emergència, prevenir la contaminació, aplicar procediments de seguretat en la feina, entendre les comunicacions internes i relacionar-se a bord dels vaixells. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • No té requisits acadèmics. • Ser major de 16 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Aula polivalent • Camp de foc, parc de bombers o similar • Piscina 	
Destinatari	Tot el personal que exerceix funcions professionals marítimes a bord de vaixells civils.	
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-VI/1 del Codi de formació.	

Denominació	Certificat d'Embarcacions de Supervivència i Bots Salvavides no Ràpids	
Durada: 24 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Fer-se càrrec d'una embarcació de supervivència o bot salvavides durant i després de la posada en flotació. • Manejar el motor d'una embarcació de supervivència. • Organitzar els supervivents i l'embarcació de supervivència després d'abandonar el vaixell. • Utilitzar els dispositius de localització, aparells de comunicació, senyalització i senyals pirotècnics. • Dispensar primers auxilis als supervivents. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • No té requisits acadèmics. • Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. • Ser major de 16 anys. 	
Espai formatiu	Aula polivalent Estació de bots salvavides Piscina	
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> • Capitans i oficials de Pont i de Màquines de Vaixells de Passatge. • Capitans i oficials de Pont i de Màquines de Vaixells Mercants d'Arqueig Superior a 75 GT. • Capitans i oficials de Pont i de Màquines de Vaixells de Pesca de més de 20 metres d'eslora. • Mariners de Pont i de Màquines i de Vaixells Mercants que tinguin assignades funcions en el maneig d'embarcacions de supervivència i bots salvavides. 	
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-VI/2 del Codi de formació.	

Denominació	Certificat de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints a Vaixells Ro-ro (ROPAX)	
Durada: 32 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Obrir, tancar i assegurar les rampes i obertures d'accés al vaixell. • Vigilar i controlar l'atmosfera als espais de càrrega dels vaixells de transbord rodat. • Identificar les zones assignades al transport de mercaderies perilloses i aplicar els procediments adients durant l'embarcament. • Organitzar el moviment de vehicles i passatgers durant l'embarcament i el desembarcament. • Mantenir una comunicació eficaç amb els passatgers durant una emergència. • Demostrar al passatge com s'utilitzen els dispositius individuals de salvament. • Complir i controlar els procediments d'emergència i seguretat del vaixell. • Controlar una multitud en cas d'emergència a bord. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • No té requisits acadèmics. • Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. • Ser major de 16 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Aula polivalent 	
Destinataris	<p>Capitans i oficials de Pont i de Màquines i mariners i altre personal en funcions d'assistència al passatge en situacions d'emergència en vaixells de passatge, tan convencionals com de transbord rodat (ro-ro), amb tonatge igual o superior a 500 GT o que estiguin autoritzats a transportar 300 passatgers o més.</p>	
Avaluació	<p>Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-V/2 i de la secció A-V/3 del Codi de formació, desenvolupades dels paràgrafs 1 al 5 d'ambdues normes.</p>	

Denominació	Certificat Bàsic de Vaixells de Passatge	
Durada: 16 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenir una comunicació eficaç amb els passatgers durant una emergència. • Demostrar al passatge com s'utilitzen els dispositius individuals de salvament. • Complir i controlar els procediments d'emergència i seguretat del vaixell. • Controlar una multitud en cas d'emergència a bord. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • No té requisits acadèmics. • Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. • Ser major de 16 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Aula polivalent 	
Destinataris	<ul style="list-style-type: none"> • Capitans i oficials de Pont i de Màquines i mariners o personal en funcions d'assistència al passatge en situacions d'emergència a vaixells de passatge d'arqueig brut superior a 100 i inferior a 500 GT o que estiguin autoritzats a transportar més de 50 passatgers i menys de 300. 	
Avaluació	<p>Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-V/2 determinades als paràgrafs 1, 2, 3 i 5 de l'esmentada secció.</p>	

Denominació	Certificat d'Operador Restringit del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima (ROC)	
Durada: 40 hores	Nombre de places: 6	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Transmetre i rebre informació utilitzant els subsistemes i els equips del SMSSM i complint les prescripcions funcionals del SMSSM. • Garantir el servei de radiocomunicacions en emergències. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • Estar en possessió d'un títol professional de Capità, Patró o Oficial de Pont. • Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. • Ser major de 18 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Aula polivalent • Simulador professional del sistema mundial de socors i seguretat marítima 	
Destinataris	Capitans, patrons i oficials encarregats de la guàrdia de navegació en navegacions properes a la costa, zona A1.	
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs desenvolupat a l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-VI/2 del Codi de formació.	

Denominació	Certificat de Radar de Punteig Automàtic (ARPA)	
Durada: 30 hores	Nombre de places: 9	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar i interpretar la informació en els diferents tipus i sistemes d'ARPA. • Identificar els errors d'interpretació i de presentació de dades dels sistemes ARPA. • Comprovar l'operativitat del sistema i identificar els riscos associats. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> • Capitans i oficials de Pont. • Ser major de 18 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Aula polivalent • Simulador de navegació 	
Destinataris	Capitans i oficials de pont de vaixells que portin instal·lat el radar de punteig automàtic (ARPA).	
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les disposicions internacionals de l'Organització Marítima Internacional.	

Denominació	Títol de Patró Portuari	
Durada: 150 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar i dirigir una travessia costanera i determinar la situació del vaixell. • Dur a terme una guàrdia de navegació segura. • Adoptar les mesures adients en cas d'emergència. • Respondre a senyals de socors a la mar. • Maniobrar el vaixell i engegar la maquinària propulsora. • Complir les prescripcions sobre prevenció de la contaminació. • Mantenir la navegabilitat del vaixell. 	
Atribucions del títol	<ul style="list-style-type: none"> • Exercir com a patró en vaixells mercants d'arqueig brut no superior a 100 GT, que facin navegacions sense allunyar-se més de tres milles d'un port o d'una zona de refugi i, si escau, transportin un màxim de 150 passatgers. • Poder exercir simultàniament el comandament de l'embarcació i el servei de màquines, si ho permeten les característiques de l'embarcació i la potència propulsora no supera els 375 kW en un sol motor o el doble en dos o més motors. 	

Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> No té requisits acadèmics. Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. Ser major de 18 anys.
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> Aula polivalent Vaixell de pràctiques homologat Simulador de navegació Simulador de màquines Tallers de propulsió
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> Futurs patrons que naveguin en aigües interiors i costaneres.
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-VI/2 del Codi de formació.

Denominació	Títol de Mariner de Pont	
Durada: 60 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> Governar el vaixell i complir les ordres donades al timoner i també si es donen en anglès. Dur a terme degudament el servei de guaita amb la vista i l'oïda. Contribuir a la vigilància i el control d'una guàrdia segura. Utilitzar l'equip d'emergència i aplicar procediments d'emergència. 	
Atribucions del títol	<ul style="list-style-type: none"> Formar part de la guàrdia de navegació com a guaita o timoner en vaixells civils d'arqueig brut igual o superior a 500 GT, excepte en vaixells pesquers. Manejar embarcacions amb finalitat comercial de menys de 10 metres d'eslora i que no transportin més de 12 passatgers, que operin exclusivament en aigües interiors i tinguin una potència adequada a l'embarcació, per la qual cosa hauran d'haver fet un període d'embarcament no inferior a sis mesos acomplint serveis professionals i hauran de ser habilitats pels òrgans perifèrics de la Direcció General de la Marina Mercant. 	
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> No té requisits acadèmics. Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. Ser major de 16 anys. 	
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> Aula polivalent Simulador de navegació 	
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> Tripulants que formin part de la guàrdia de navegació com a guaites o timoners en vaixells civils d'arqueig brut igual o superior a 500 GT, excepte en vaixells pesquers. 	
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-II/4 del Codi de formació.	

Denominació	Títol de Mariner de Màquines	
Durada: 60 hores	Nombre de places: 20	Presencial: assistència 100%
Competències	<ul style="list-style-type: none"> Dur a terme una guàrdia adequada als deures d'un mariner que formi part de la guàrdia a la cambra de màquines. Entendre les ordres i fer-se entendre en tot el que estigui relacionat amb els deures de la guàrdia. Mantenir el nivell d'aigua i les pressions de vapor correctes a les calderes. Fer funcionar l'equip d'emergència i aplicar els procediments d'emergència. 	

Atribucions del títol	<ul style="list-style-type: none"> Formar part de la guàrdia de la cambra de màquines en vaixells civils amb màquina propulsora principal de potència igual o superior a 750 kW, excepte en vaixells pesquers. Manejar motors amb una potència inferior a 150 kW si acrediten haver passat un període d'embarcament no inferior a sis mesos acomplint serveis professionals i hagin estat habilitats pels òrgans perifèrics de la Direcció General de la Marina Mercant.
Requisits d'accés	<ul style="list-style-type: none"> No té requisits acadèmics. Estar en possessió del certificat de Formació Bàsica. Ser major de 16 anys.
Espai formatiu	<ul style="list-style-type: none"> Aula polivalent Simulador de màquines Tallers de màquines
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> Tripulants que formin part de la guàrdia de la cambra de màquines en vaixells civils amb màquina propulsora principal de potència igual o superior a 750 kW, excepte en vaixells pesquers.
Avaluació	Superar satisfactòriament el curs de l'annex I del Conveni STCW i complir les normes de competència de la secció A-III/4 del Codi de formació.

ANNEX 2. FITXES DELS CURSOS

Resum estadístic de les accions formatives dutes a terme en l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears pel Centre Integrat de Formació Professional Nauticopesquera durant l'any 2010

Formació professional del sistema educatiu. Estadística de l'any 2010		
Cicles formatius de grau superior (CF GS) i cicles formatius de grau mitjà (CF GM)	Curs	Nre. alumnes
CF GS en Navegació, Pesca i Transport Marítim	1r	26
CF GS en Navegació, Pesca i Transport Marítim	2n	15
CF GM Operació Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell	1r (dos grups)	39
CF GM Operació Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell	2n	30
Total alumnes		110

Illa de Mallorca. Formació contínua. Estadística de l'any 2010				
Títols i certificats d'especialitat marítima	Hores/curs	Nre. cursos	Total hores	Nre. alumnes
Formació Bàsica	70	16	1.120	167
Embarcacions de Supervivència i Bots Salvavides	24	8	192	146
Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro	32	5	160	76
Bàsic de Passatge	16	2	32	27
Patró Portuari	150	3	450	48
Operador Restringit del Sistema Mundial de Socors i Seguretat Marítima	40	2	80	11
Radar (ARPA)	30	4	120	27
TOTALS		40	2.154	502

Illa de Eivissa. Formació contínua. Estadística de l'any 2010

Títols i certificats d'especialitat marítima	Hores/curs	Nre. cursos	Total hores	Nre. alumnes
Formació Bàsica	70	2	140	36
Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro	32	2	64	36
Bàsic de Passatge	16	2	32	35
Patró Portuari	150	2	300	37
TOTALS		8	536	144

Illa de Menorca. Formació contínua. Estadística de l'any 2010

Títols i certificats d'especialitat marítima	Hores/curs	Nre. cursos	Total hores	Nre. alumnes
Formació Bàsica	70	2	140	40
Certificats de Vaixells Ro-ro de Passatge i Vaixells de Passatge Distints als Vaixells Ro-ro	32	1	32	17
Bàsic de Passatge	16	2	32	27
Patró Portuari	150	2	300	38
TOTALS		7	504	122

Disseny d'un centre de referència nacional de formació professional

Consuelo Vedejo Rodríguez

Joan Estaràs Fernández

RESUM

El sistema de qualificacions professionals previst en la Llei 5/2002 sembla que arriba al final del seu desenvolupament amb no poques dificultats i llacunes. Alguns aspectes sobre la manera en què és desenvolupa a les Illes Balears i el marc legal de referència són el contingut dels articles que presentem a continuació. Incorporarem algunes explicacions del sistema i informacions clau de la formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears com a mostra de la necessitat de prendre amb serietat el sistema i l'imprescindible millora.

RESUMEN

El sistema de cualificaciones profesionales previsto en la Ley 5/2002 parece que llega al final de su desarrollo con no pocas dificultades y lagunas. Algunos aspectos de cómo se desarrolla en las Islas Baleares y el marco legal de referencia son el contenido de los artículos que presentamos a continuación. Incorporamos algunas explicaciones del sistema e informaciones clave de la formación profesional del sistema educativo en las Illes Balears como muestra de la necesidad de tomar con seriedad el sistema y la imprescindible mejora.

I. INTRODUCCIÓ

La Llei 5/2002 defineix dues noves tipologies de centres de formació professional: els centres integrats de formació professional (CIFP) i els centres de referència nacional (CRN).

Els primers, clarament de gestió i desenvolupament autonòmic, suporten el pes de la formació i als segons, que depenen del Govern central amb participació autonòmica, se'ls assigna el de la recerca i la innovació.

Els CRN es defineixen per àrees professional estretes d'una família professional, encara que podien tenir més d'una àrea i fins i tot una família professional completa. Són, o eren, d'àmbit estatal. A les Illes Balears s'engagaren tres projectes liderats per la Conselleria de Treball i un quart projecte liderat per la Conselleria d'Educació i la Conselleria d'Afers Socials, propietària de l'edifici. Aquest centre s'ubicava a les instal·lacions del CIFP Son Llebre, situació prevista en la norma de desplegament i en el concurs nacional.

El que presentem a continuació són els trets més importants del disseny del centre de referència nacional que va superar el procés d'avaluació, dissenyat per l'Administració de Treball del Govern Central, amb nota positiva en tots els apartats previstos manco en el que feia referència a l'«ambient exterior» (aleshores, el centre era nou i la vegetació dels jardins estava en creixement). El disseny el va fer en el seu dia l'equip de l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears.¹

La Comunitat Autònoma de les Illes Balears presentà el mes de gener de 2011 la proposta de creació del Centre de Referència Nacional de Formació Professional Son Llebre, de l'àrea professional d'atenció social, davant del Ministeri de Treball i Immigració, d'acord amb allò que s'especifica en

¹ Àngels Molino, Cristina Sorell, Consuelo Verdejo i Joan Estaràs.

el Reial decret 229/2008, de 15 de febrer, pel qual es regulen els centres de referència nacional en l'àmbit de la formació professional.

Aquesta proposta no es fonamentava en les dades relatives al pes econòmic del sector a la comunitat autònoma o en relació amb l'Estat. Ho feia per l'oportunitat de posar en valor el disseny d'un centre integrat com a centre innovador i unes instal·lacions que facilitaven la convivència de dues propostes que es podien complementar, un centre integrat autonòmic amb un centre de referència nacional.

El sector de serveis socials té una regulació que demana persones formades i acreditades per exercir en la part de l'àrea professional que dona resposta a la llei de dependència, tot i que el ventall de qualificacions de l'àrea aprovades o en tramitació del Sistema Nacional de Qualificacions ens permet apreciar que determinats col·lectius requereixen altres professionals qualificats per atendre les seves necessitats.

L'atenció social s'enfronta a grans reptes que demanaran professionals preparats que donin resposta a l'accessibilitat de les persones als serveis, la qualitat basada en la diversitat d'estructures i nivells d'oferta d'assistència, l'heterogeneïtat de les pràctiques assistencials i terapèutiques i la sostenibilitat del sistema.

La proposta es basa en tres elements: l'acord entre les administracions de Treball i Formació, Educació i Cultura, i Afers Socials; les característiques del centre, que combina un centre assistencial amb un centre d'investigació i formació; i un disseny que preveu una planificació dels espais per donar resposta a les necessitats actuals i les de futur.

Sobre aquestes bases vàrem modelar el disseny del centre de referència nacional de l'àrea de serveis socials associats a la Llei de dependència, del qual presentem els aspectes més significatius.

2. EL TRET DIFERENCIAL DEL CRN SON LLEBRE

La innovació en la formació professional és un senyal d'identitat dels centres de referència nacional, de manera que han de donar resposta a les demandes de qualificació immediates i emergents, alhora que poden millorar de manera permanent la seva acció formativa en l'organització de la formació, la tecnologia incorporada als processos de formació, les didàctiques específiques, la formació en centres de treball, les modalitats de l'oferta formativa, la col·laboració amb les empreses, l'atenció individualitzada, la resposta a determinats col·lectius (especialment els que es troben en situació de dificultat d'inserció) i la formació del professorat.

3. OBJECTIU DEL CRN SON LLEBRE

El Centre de Referència Nacional de Formació Professional **Son Llebre** té com a objectiu fonamental l'àrea professional d'atenció social, en l'apartat de l'atenció a la dependència, definit en la formació de l'atenció sociosanitària com:

«La resposta a situacions de necessitat complexa que requereixen intervencions de naturalesa mixta (socials i sanitàries) de manera simultània o seqüencial, en qualsevol cas, complementària i estretament articulada. Amb la garantia de continuïtat en les cures, evitant desajustos materials i temporals o temps d'espera entre serveis.

L'aplicació del principi d'interdisciplinarietat i l'enfocament que dóna l'atenció integral centrada en la persona i orientada a garantir el màxim nivell de benestar, de qualitat de vida i d'autonomia, atorgant prioritat i facilitant, sempre que sigui possible, la permanència en el seu entorn habitual i l'atenció al domicili».

4. BASES DE REFERÈNCIA PER A LA DEFINICIÓ DEL PROJECTE FUNCIONAL

a) Anàlisi del sector

La primera part del document del disseny feia referència al sector i al seu desenvolupament a l'àmbit estatal i autonòmic. L'anàlisi del sector es va fer sobre els trets següents:

1. Les dades relatives als llocs de treball que genera l'activitat de serveis socials, que es mou sobre una realitat sense xifres concretes; ara segurament ho és encara més. El coneixement del pes de les activitats econòmiques vinculades al sector de serveis socials és gairebé desconegut i sempre s'ha d'analitzar en termes aproximatius.
2. Segons les dades del registre de la Seguretat Social a les Illes Balears, podríem estar parlant de 5.000 a 6.000 persones assalariades en el sector de serveis socials a les Balears.
3. L'any 2009 hi va haver a les Balears 93 empreses que varen cotitzar en l'activitat de serveis socials sense allotjament; el 17,4% de les entitats no té assalariats i l'estrat més freqüent de les que sí que tenen persones contractades és el que va de 20 a 49 persones assalariades, amb un 15,2% sobre el total.
4. Des de la perspectiva empresarial, l'any 2009 la mitjana a Espanya era la següent:
 - a. El 19,9% d'aquesta classe d'entitats no tenen assalariats (28% l'any 1999) i, entre les entitats que sí que tenen persones assalariades (llocs de treball, ocupació), una majoria molt extensa se situa en els estrats més baixos, de manera que només un 10,3% supera els 50 assalariats.
 - b. Els estrats més freqüents (la mida de l'empresa), amb un 16,5%-16,6%, són els que oscil·len entre 10 i 49 persones assalariades, sense tenir en compte les que no tenen assalariats.

b) Base formativa per a la recerca i la innovació

L'activitat formativa que s'implementi en el CNR ha d'estar centrada en l'activitat associada a les qualificacions de l'àrea professional d'atenció social. En el disseny es varen prendre com a base les

qualificacions professionals següents del Catàleg nacional:

- SSC089_2:Atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials. Nivell 2.
- SSC320_2:Atenció sociosanitària a persones al domicili. Nivell 2.
- SSC321_3: Dinamització comunitària. Nivell 3.
- SSC323_3: Inserció laboral de persones amb discapacitat. Nivell 3.
- SSC324_3: Mediació comunitària. Nivell 3.
- CCS_504_3: Promoció, desenvolupament i participació de la comunitat sorda.* Nivell 3.
- CCS_505_3: Mediació entre la persona sordcega i la comunitat.* Nivell 3.
- CCS_805_1:Trasllat i mobilització en centres sanitaris.* Nivell 1.
- CSS_810_2: Gestió de trucades de teleassistència.* Nivell 2.
- Assistència personal.** Nivell 2.

* Pendants de publicació

** Prevista en elaboració

c) Antecedents formatius en el marc de la família professional

Els títols i els certificats de professionalitat constitueixen les ofertes de formació professional referides al Catàleg nacional de qualificacions professionals. Correspon a l'Administració educativa la definició de l'oferta formativa conduent a l'obtenció dels títols i a l'Administració de Treball la conduent a l'obtenció dels certificats de professionalitat. Així, es varen analitzar les accions formatives realitzades recentment en ambdós subsistemes formatius.

QUADRE I. ESTADÍSTICA GLOBAL DE LES ACCIONS FORMATIVES REALITZADES EN EL MARC DE L'ADMINISTRACIÓ DE TREBALL EL CURS 2010-2011

En execució	Totals	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Núm.Accions formatives	53	41	6	6	0
Núm. Hores de formació	15.815	11.985	1.530	2.300	0
Núm.Alumnes	769	591	88	90	0

Acords instrumentals	Totals	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Núm.Accions formatives	12	9	2	1	0
Núm. Hores de formació	971	391	280	300	0
Núm.Alumnes	154	111	28	15	0

Preferentment desocupats	Totals	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Núm.Accions formatives	41	32	4	5	0
Núm. Hores de formació	14.844	11.594	1.250	2.000	0
Núm.Alumnes	615	480	60	75	0

QUADRE 2. ESTADÍSTICA GLOBAL DE LES ACCIONS FORMATIVES REALITZADES EN EL MARC DE L'ADMINISTRACIÓ D'EDUCACIÓ EN CENTRES PÚBLICS I PRIVATS

Centre	Illa	Cicle formatiu	Matrícula Curs 2007-2008	Matrícula Curs 2008-2009	Matrícula Curs 2009-2010 Formentera
IES Algarb	Eivissa	Atenció Sociosanitària	22	27	42
Marc Ferrer	Formentera		-	15	0
Aula Andratx	Mallorca		-	7	0
CEPA Calvià	Mallorca		26	41	
CEPA Francesc de Borja Moll	Mallorca		47	48	
CEPA Mancomunitat del Pla	Mallorca		-	26	
IES Marratxí	Mallorca		41	48	
CC La Salle	Mallorca		44	47	55
ADEMA	Mallorca		3	3	0
Creu Roja	Mallorca		5	20	0
IES Ramon Llull	Mallorca	Integració Social	72	55	101
CEPA Joan Mir I Mir	Menorca	Atenció Sociosanitària	-	-	26
IES Cap De Llevant	Menorca		32	24	36
IOC	IOC		-	-	22
TOTALS			275	316	474

d) Planificació dels espais

La proposta s'emmarca en les directrius del centre versàtil per les possibilitats que ofereix d'espais flexibles, de fàcil adaptació i intercanviabilitat, obert al seu entorn i capdavanter en la investigació i en els models de gestió col·laboratius.

Per això, es dissenyaren els espais formatius i d'investigació agrupats en àrees interrelacionades, de manera que es brinda així la possibilitat de treballar amb grups flexibles, d'adaptar-se al nombre d'alumnes, a les seves necessitats específiques de formació, a les diferents realitzacions professionals i als diferents graus d'adquisició dels sabers. Els espais estan intercomunicats amb equips per a l'observació dels processos que es produeixen en els laboratoris i en els tallers.

La distribució de l'edifici identifica 71 espais, dels quals 41 estan destinats a:

- La gestió i organització de la formació
- La gestió administrativa
- La investigació
- La coordinació docent
- La informació i l'orientació

- La tutoria personalitzada
- La docència en aules polivalents
- La docència en laboratoris i tallers específics
- La docència en la modalitat a distància
- El treball individual dels alumnes
- L'experimentació en ambients construïts
- La valoració de l'experiència
- Serveis de diversos usos
- L'estudi de camp

e) Caracterització dels centres de referència nacional (CRN)

El Reial decret 229/2008, de 15 de febrer, regula els centres de referència nacional en l'àmbit de la formació professional.

Els defineix com els centres públics que facin accions d'innovació i experimentació en matèria de formació professional, especialitzats en els diferents sectors productius, mitjançant les famílies professionals que marca el Catàleg nacional de qualificacions professionals.

Aquests centres han de servir de referència, a escala estatal, en l'àmbit de la família professional assignada i, mitjançant l'exercici de les funcions que indica el Reial decret, en el conjunt del Sistema de Qualificacions i Formació Professional i en els diferents sectors productius.

Poden incloure accions formatives dirigides a estudiants, treballadors ocupats i desocupats, així com a empresaris, formadors i professors, relacionades amb la innovació i l'experimentació en formació professional, vinculades al Catàleg nacional de qualificacions professionals.

A l'article 3 es determinen **les finalitats dels centres de referència nacional**, en l'àmbit de la família professional en què desenvolupin la seva activitat, que són:

- a) Observar l'evolució i les necessitats de qualificació del sistema productiu i contribuir a l'actualització i el desenvolupament de la formació professional per adaptar-la a aquestes necessitats.
- b) Aplicar i experimentar projectes d'innovació en matèria de formació professional pel que fa a la impartició d'accions formatives, informació i orientació professional, avaluació i acreditació de competències professionals i altres amb valor per al Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional.
- c) Servir d'enllaç entre les institucions de formació i innovació i els sectors productius, promovent la comunicació i difusió del coneixement en l'àmbit de la formació professional.
- d) Proporcionar al Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional la informació que requereixi per al seu funcionament i millora.

A l'article 4 s'indiquen **les funcions dels centres de referència nacional**, en l'àmbit de la família professional assignada; són les següents:

1. Observar i analitzar, a l'àmbit estatal, l'evolució dels sectors productius, per adequar l'oferta de formació a les necessitats del mercat de treball.
2. Col·laborar amb l'Institut Nacional de Qualificacions en l'actualització del Catàleg nacional de les qualificacions professionals.
3. Experimentar accions d'innovació formativa vinculades al Catàleg nacional de qualificacions professionals per validar la seva adequació i, si escau, elaborar continguts, metodologies i materials didàctics per proposar la seva actualització.
4. Col·laborar i, si escau, realitzar estudis necessaris per elaborar certificats de professionalitat, així com participar en la realització, la custòdia, el manteniment i l'actualització de les seves proves d'avaluació.
5. Estudiar la idoneïtat d'instal·lacions, equipaments i mitjans didàctics, desenvolupar tècniques d'organització i gestió de la formació i proposar l'aplicació de criteris, indicadors i dispositius de qualitat per a centres i entitats de formació.
6. Col·laborar amb les organitzacions empresarials i sindicals més representatives, així com amb les comissions paritàries constituïdes a l'empara de la negociació col·lectiva sectorial d'àmbit estatal.
7. Establir vincles de col·laboració, incloent la gestió de xarxes virtuals, amb instituts i agències de qualificacions autonòmics, universitats, centres tecnològics i de recerca, centres integrats de formació professional, empreses i altres entitats, per fomentar la recerca, la innovació i el desenvolupament de la formació professional, així com per observar i analitzar l'evolució de les bases científiques i tecnològiques relacionades amb els processos de formació o amb el sector de referència.
8. Participar en programes i iniciatives internacionals en el seu àmbit d'actuació.
9. Contribuir al disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic dirigits al personal docent o formador, experts i orientadors professionals, així com a avaluadors que intervinguin en processos de reconeixement de competències professionals.
10. Col·laborar en el procediment d'avaluació i acreditació de les competències professionals, d'acord amb el desenvolupament de l'article 8 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional.
11. Realitzar totes les altres funcions anàlogues que els siguin assignades relacionades amb les finalitats descrites.

5. DEFINICIÓ FUNCIONAL DEL CRN SON LLEBRE

Atenent a la caracterització d'aquest tipus de centres i prenent com a base les seves finalitats i funcions, es va fer la definició funcional del centre. El disseny preveu un mapa bàsic que estableix tres àrees funcionals, la plantilla orgànica i les competències dels òrgans unipersonals que es proposen.

a) Mapa funcional bàsic

Àrea d'investigació i innovació	Àrea d'orientació, formació i acreditació	Àrea de col·laboració i comunicació
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evolució dels sectors productius. ▪ Estudi d'equipaments, mitjans didàctics, organització de la formació. ▪ Propostes de qualitat del sistema. ▪ Processos de formació. ▪ R+D+I de la formació professional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovació formativa. ▪ Proves d'avaluació. ▪ Formació d'orientadors i professors del sistema. ▪ Formació avaluadors i assessors de la valoració de l'experiència. ▪ Avaluació i acreditació de la competència. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actualització de les qualificacions. ▪ Actualització dels certificats. ▪ Organitzacions empresarials i sindicals. ▪ Comissions paritàries. ▪ Gestió de la xarxa virtual. ▪ Instituts de qualificacions, universitats, centres tecnològics, centres de formació professional... ▪ Iniciatives internacionals.

b) Organigrama de la plantilla

Òrgans unipersonals	Investigació i innovació	Orientació, formació i acreditació	Col·laboració i comunicació
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Director/a CRN ▪ Cap d'estudis ▪ Secretari ▪ Cap d'àrea econòmica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Director/a de recerca ▪ Responsable de qualitat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable d'orientació ▪ Responsable d'àrea professional ▪ Orientadors ▪ Professors ▪ Avaluadors ▪ Assessors 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable de comunicació i col·laboració
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestió administrativa ▪ Tècnic informàtic ▪ Tècnic manteniment ▪ Consergeria ▪ Operaris neteja 			

d) Funcions del òrgans unipersonals més destacats

Ateses les característiques d'aquests centres, que impliquen noves funcions que no s'identifiquen en els centres de formació professional existents fins ara, es va considerar important definir en el disseny del CNR les funcions dels òrgans unipersonals. A continuació, es presenten les que han de correspondre als quatre òrgans unipersonals més destacats.

Funcions del director

1. Representar l'Administració titular del centre de referència; fer arribar a aquesta les propostes, aspiracions i necessitats derivades de les seves funcions respecte de les persones i l'economia; dirigir les activitats; coordinar i ostentar la representació del centre.
2. Exercir la direcció científica, organitzativa, administrativa i pedagògica; promoure la innovació formativa i impulsar plans per a la millora del projecte funcional i la consecució dels objectius del pla de treball anual.
3. Proposar a l'Administració competent el nomenament i, si és el cas, el cessament dels òrgans unipersonals de govern, un cop escoltats els òrgans col·legiats respectius.
4. Dirigir i coordinar el projecte funcional de centre i el pla de treball, avaluar el seu grau de compliment i promoure plans de millora.
5. Exercir la direcció de tot el personal adscrit al centre; fixar i aplicar la política de recursos humans i adoptar les resolucions disciplinàries que corresponguin, d'acord amb les normes aplicables.
6. Promoure plans de millora de la qualitat del centre, així com projectes d'innovació i recerca formativa.
7. Realitzar les contractacions d'obres, serveis i subministraments, així com autoritzar les despeses d'acord amb el pressupost del centre, ordenar els pagaments i visar les certificacions i els documents oficials del centre, tot això d'acord amb el que estableixin les normes de l'Administració.
8. Convocar i presidir els actes acadèmics i les sessions del Consell Social i del claustre de professors i investigadors del centre i executar els acords adoptats en l'àmbit de les seves competències, com també dels òrgans de coordinació.
9. Fomentar i facilitar la subscripció d'acords i convenis de col·laboració, amb l'aprovació prèvia del Consell Social, amb empreses, entitats i altres administracions.
10. Proporcionar la informació que li sigui requerida per les autoritats administratives competents.
11. Impulsar la col·laboració amb els agents socials i econòmics del seu sector o àrea professional, amb les associacions d'alumnes, amb institucions i amb organismes que faciliten la relació del centre amb l'entorn professional i fomentar un clima que afavoreixi l'estudi i el desenvolupament de totes les actuacions que propicien una formació en competències professionals que incorporin coneixements, habilitats i valors dels alumnes.
12. Elaborar i executar el pressupost, autoritzant els ingressos i despeses; ordenar els pagaments i visar les certificacions i els documents oficials del centre.

13. Contractar, si és el cas, els recursos humans necessaris per desenvolupar les accions de recerca, formatives i altres serveis programats.
14. Afavorir accions de formació per al personal docent i formador.
15. Justificar la gestió econòmica del centre davant les administracions corresponents.
16. Assignar l'horari al personal investigador i el professorat.
17. Adoptar resolucions sobre l'ús de les instal·lacions del centre, dins el marc de la normativa vigent.
18. Atorgar al personal del centre permisos i llicències, en els termes establerts a aquest efecte per les administracions competents.
19. Garantir el dret de reunió del personal del centre i de l'alumnat.
20. Promoure la projecció del centre a l'àmbit nacional i internacional.
21. Impulsar les avaluacions internes del centre i col·laborar en les avaluacions externes i en l'avaluació del personal investigador i del professorat.
22. Qualsevol altres que els siguin encomanades per l'Administració competent.

Funcions del cap d'àrea econòmica

1. Elaborar el pressupost, que haurà de realitzar d'acord amb les instruccions de l'Administració competent.
2. Gestionar la comptabilitat del centre, tot elaborant la relació de necessitats d'acord amb l'oferta formativa i de recerca i el pressupost del centre, sota les orientacions dels òrgans competents per a la seva elaboració i aprovació.
3. Realitzar els actes preparatoris de les contractacions i de les propostes d'adquisició de material, així com de les inversions; elaborar l'inventari de les dotacions del centre i supervisar el manteniment de les seves instal·lacions.
4. Emetre les normes complementàries que consideri necessàries per a l'administració eficaç i eficient del centre.
5. Coordinar i dirigir la formulació del pressupost de la institució, així com la programació financera per a la seva execució, d'acord amb les normes establertes en el Pla de treball anual.
6. Proposar les modificacions pressupostàries que, conforme al Projecte funcional i el seu Reglament, li correspon aprovar a la institució i gestionar davant l'Administració.

7. Donar seguiment i control al compliment de l'execució física i financera del pressupost.
8. Supervisar, controlar i donar suport a la gestió administrativa i financera de les àrees i comissions executores del centre.
9. Elaborar l'estimació dels altres ingressos derivats del sistema integrat de referència.
10. Complir i vetllar pel compliment de les polítiques i normes dictades per l'Administració, mitjançant els seus òrgans rectors.
11. Gestionar les funcions i activitats del personal d'administració i serveis.
12. Quantes altres funcions que les disposicions normatives i el reglament d'organització i funcionament del centre li encomanin.

Funcions del cap de recerca, innovació i formació del professorat

1. Elaborar i proposar als òrgans de direcció i coordinació els plans estratègics de mitjà i llarg termini per al desenvolupament de la investigació.
2. Dirigir l'execució dels plans, programes i projectes relatius a la recerca que hagin estat aprovats pels organismes directius.
3. Assessorar l'Equip directiu, el Consell Social i el claustre en assumptes relacionats amb les polítiques i prioritats de recerca.
4. Promoure, establir i mantenir vincles institucionals amb entitats externes que donin suport i finançin la investigació.
5. Identificar oportunitats de recerca en el medi.
6. Preparar el pressupost anual de recerca.
7. Donar suport als departaments en l'elaboració dels seus propis plans i programes en recerca.
8. Identificar i proposar accions per superar dificultats en el desenvolupament del procés d'investigació.
9. Propiciar la capacitat del personal docent i d'orientació en recerca.
10. Donar suport al desenvolupament d'idees convertibles en projectes de recerca.
11. Realitzar els tràmits necessaris per a l'aprovació i posada en marxa dels projectes.

12. Controlar el pressupost dels projectes de recerca.
13. Generar publicacions de caràcter informatiu i formatiu.
14. Vetllar per la qualitat de les investigacions que s'executin en el centre.
15. Avaluar, en primera instància, les propostes de recerca i donar suport metodològic als investigadors.
16. Supervisar i donar suport a la marxa dels projectes d'acord amb el cronograma proposat.
17. Efectuar el seguiment i control dels projectes aprovats i informar el Comitè Tècnic de Recerca i l'Equip directiu.
18. Avaluar anualment el procés de recerca i informar del resultat de l'avaluació al Comitè Tècnic d'Investigació, a l'Equip directiu i al Consell Social.
19. Aplicar els resultats de la recerca en els processos de formació i avaluar la seva efectivitat.
20. Dissenyar els plans de formació del professorat.
21. Organitzar els plans de formació del professorat d'acord amb les directrius de l'Administració.
22. Les altres que li assigni l'Equip directiu i/o el Comitè Tècnic de Recerca.

Funcions del responsable de comunicació i col·laboració

1. Planificar, organitzar, dirigir i supervisar les activitats i programes de Comunicacions i Relacions Institucionals, Protocol i Imatge Corporativa.
2. Proposar, desenvolupar i implementar estratègies i instruments d'informació i comunicació a nivell intern i extern.
3. Aprovar el disseny dels processos i procediments de la seva àrea, en coordinació amb les altres àrees.
4. Elaborar el Pla anual d'activitats de relacions institucionals amb l'Equip directiu i sotmetre'l a consideració del Consell Social perquè l'aprovi.
5. Informar i resoldre en primera instància, administrativament, els procediments de registre i reconeixement de les organitzacions col·laboradores.
6. Organitzar i mantenir actualitzat el registre de les organitzacions col·laboradores, d'acord amb les normes del projecte funcional.

7. Acreditar als representants de les organitzacions empresarials i sindicals socials davant els òrgans de participació.
8. Organitzar, promoure i coordinar les accions de la participació de les empreses.
9. Organitzar, executar i promoure projectes, programes i altres activitats en atenció a les institucions col·laboradores.
10. Organitzar i mantenir actualitzat el quadre de necessitats de les diferents organitzacions socials.
11. Coordinar-se amb les àrees corresponents per a la realització de campanyes, programació de trobades i col·laboració amb les diferents organitzacions socials de l'àmbit de col·laboració.
12. Executar i supervisar el compliment dels projectes de la seva competència.
13. Informar periòdicament el Consell Social del desenvolupament dels projectes, programes i activitats.
14. Les altres que li siguin assignades pel director.

6. LÍNIES D'ACTUACIÓ DEL CRN SON LLEBRE

De l'anàlisi de l'articulat de les funcions dels CNR que es determinen en el Reial decret que els regula es va deduir que a partir de l'article 3 ja disposàvem, com a mínim, de respostes sobre les qüestions següents:

a) Respostes ja existents

1. Document de definició de sector, subsectors i relació amb la família professional i principals indicadors de la normalització de l'ocupació i l'activitat.
2. Pla d'observació de les necessitats de qualificació del sector a l'àmbit estatal d'acord amb la definició del punt anterior.
3. Document de comunicació de les propostes d'acord amb les possibilitats del Catàleg nacional.
4. Proposta de criteris de col·laboració amb l'Institut Nacional de Qualificacions.
5. Pla d'observació dels models utilitzats en ensenyament i aprenentatge en la formació professional.
6. Pla d'experimentació i validació d'adequació d'opcions formatives vinculades al Catàleg nacional de qualificacions professionals.

7. Document de definició sobre el subsistema formatiu en què es duran a terme aquestes accions.
8. Pla de recerca de didàctiques específiques aplicades i relacionades amb els continguts, metodologies i materials didàctics.
9. Document de definició dels projectes d'innovació en la formació professional pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge.
10. Document de definició de projectes d'informació i orientació del sistema integrat aplicables al sector en les condicions previstes en el punt 1.
11. Pla d'actuació i principals acords amb l'INEM sobre l'elaboració de nous certificats de professionalitat i dels procediments de les proves d'avaluació.
12. Document d'aportacions innovadores sobre el model de valoració de l'experiència.
13. Document de definició de les aportacions que es poden fer al Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional, amb la particularitat que tinguin valor en el marc del desplegament del sistema i no siguin les dels punts anteriors.
14. Pla de col·laboració amb les organitzacions empresarials i sindicals més representatives, amb les comissions paritàries en el marc de la negociació col·lectiva.
15. Document d'identificació de les institucions de formació i innovació, dels subsectors productius de la seva competència o àmbit pel qual estan autoritzats.
16. Pla d'enllaç amb les institucions del punt (2).
17. Pla de formació del professorat, dels orientadors, dels experts i dels avaluadors del sistema de reconeixement de l'experiència.
18. Pla de col·laboració amb les unitats administratives responsables de la valoració de l'experiència.
19. Pla de difusió del coneixement en l'àmbit de la formació professional.
20. Pla de recerca sobre el funcionament del sistema nacional i de les opcions de millora, amb el model de comunicació al Consell General de la Formació Professional.
21. Pla de participació en les iniciatives internacionals sobre els sectors.

A partir d'aquesta anàlisi vàrem elaborar l'estructura del CRN Son Llebre i es varen definir les funcions que semblaren clau per portar-lo a terme, així com la proposta d'actuacions.

b) Proposta d'actuacions del CRN

1. Observació i anàlisi, a l'àmbit estatal, de l'evolució de l'àrea professional d'atenció social.
2. Creació del dispositiu d'anticipació de les necessitats de competències, qualificacions i noves professions en l'àrea professional de l'atenció social.
3. Col·laboració en l'observació i avaluació del disseny i les actualitzacions de les qualificacions del sistema nacional.
4. Col·laboració en l'observació de l'aparició de noves ocupacions en l'àrea professional.
5. Col·laboració en l'observació dels canvis que es produeixen en la qualificació per a la incorporació de noves tecnologies i models d'organització.
6. Disseny i experimentació d'accions d'innovació.
7. Avaluació i transferència de les accions d'innovació. Col·laboració en el disseny dels certificats de professionalitat de l'àrea professional d'atenció social.
8. Col·laboració en els termes que es determinin en el Pla anual d'avaluació.
9. Col·laboració en les proves d'avaluació dels certificats de professionalitat de l'àrea professional d'atenció social.
10. Col·laboració en el seguiment de la qualitat i els procediments de millora de les accions formatives.
11. Estudi de la idoneïtat de la formació en el marc de l'àrea professional d'atenció social.
12. Estudi dels requisits mínims assignats a les accions formatives sobre els espais, instal·lacions i equipaments necessaris per al procés d'ensenyament-aprenentatge i l'adquisició de la competència professional corresponent.
13. Aplicació de les estratègies d'avaluació interna/externa pertinents que contribueixin de manera contínua a la millora de la qualitat.
14. Difusió i assessorament sobre instal·lacions i infraestructures necessàries i adequades, sobre la base per possibilitar l'òptim desenvolupament del projecte formatiu i l'accessibilitat a totes les persones sense distinció.
15. Activació de la participació a través del Consell Social.
16. Creació de models de participació de qualitat per als agents socials i les comissions paritàries.

17. Disseny de nous àmbits de participació vinculats a les persones i a les organitzacions.
18. Disseny i desenvolupament d'un diagnòstic de les necessitats i els objectius de la xarxa virtual de participació i comunicació.
19. Disseny de l'espai virtual per poder incloure totes les notícies, les activitats o els esdeveniments rellevants de l'àrea professional, tant d'altres comunitats autònomes de l'Estat com de la resta dels països.
20. Definició de l'organització i estructura de la col·laboració, la identificació de receptors i difusors de la recerca, la innovació i el desenvolupament de la formació professional.
21. Creació d'un observatori de pràctiques innovadores en matèria de formació professional que ens permetin mesurar l'impacte i l'abast de les accions educatives i formatives desenvolupades en l'àmbit de l'àrea professional de l'atenció social.
22. Desenvolupament d'actuacions en l'àmbit de les oportunitats d'educació i formació a la UE.
23. Desenvolupament d'actuacions en l'àmbit de la identificació de qualificacions en altres països per als treballadors i empreses, per així treballar més fàcilment a l'estranger.
24. Participació a la UE amb els documents Europass, que presenten les qualificacions en format normalitzat.
25. Difusió del marc europeu de qualificacions.
26. Participació en congressos i seminaris a l'àmbit internacional sobre l'àrea professional de l'atenció social.
27. Disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic per a professors de l'àrea professional d'atenció social.
28. Disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic per a orientadors, informadors i mediadors professionals d'atenció social.
29. Col·laboració en el procediment d'avaluació i acreditació de les competències professionals.
30. Col·laboració en els procediments de formació dels agents participants.

7. RELACIÓ DE LES FUNCIONS AMB LES PROPOSTES D'ACTUACIÓ. DESPLEGAMENT

Per a una més bona comprensió i anàlisi, es presenta a continuació la relació que s'estableix entre les funcions del centre previstes en l'article 4 de la norma i les propostes d'actuació, segons l'esquema següent:

Funció del centre de referència nacional prevista en la norma	
Propostes d'actuació	
Propostes derivades de la funció contextualitzades en l'àrea professional	
<p>Funció I Observar i analitzar, a l'àmbit estatal, l'evolució dels sectors productius, per adequar l'oferta de formació a les necessitats del mercat de treball.</p>	
Propostes d'actuació (I)	
<p>* Observació i anàlisi, a l'àmbit estatal, de l'evolució de l'àrea professional d'atenció social.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Variables bàsiques per a l'observació i l'anàlisi. ▪ Mida i grau de concentració del sector. ▪ Aspectes relacionats amb la qualificació dels treballadors. ▪ Situació en R+D+I. ▪ Evolució del sector. L'evolució de l'ocupació i els canvis tecnològics i organitzatius que es produeixen. ▪ Posició comercial. ▪ Aspectes econòmics. ▪ Aspectes financers. ▪ La qualitat i l'impacte de la formació professional sectorial. ▪ Posició nacional i internacional del sector. ▪ Percepció social del sector. ▪ La correspondència i eficàcia entre la qualificació professional exigida pel sistema productiu i els sistemes de classificació professional del sector. <p>* Creació del dispositiu d'anticipació de les necessitats de competències, qualificacions i noves professions en l'àrea professional de l'atenció social.</p>	

Funció I

Observar i analitzar, a l'àmbit estatal, l'evolució dels sectors productius, per adequar l'oferta de formació a les necessitats del mercat de treball.

Propostes d'actuació (II):

*Observació i anàlisi, a l'àmbit estatal, de l'evolució de l'àrea professional d'atenció social.

Camp d'observació derivats de la qualificació:

- Àmbit públic i privat.
- Prestació de serveis socials a persones en règim de permanència parcial, temporal o permanent en institucions de caràcter social.
- Domicilis particulars.
- Pisos tutelats.
- Servei d'atenció domiciliària.
- Centres o equipaments que prestin serveis de caràcter comunitari.
- Centres de serveis socials.
- Centres comunitaris.
- Associacions o serveis municipals.
- Centres o equipaments que prestin serveis d'inserció laboral.
- Centres d'inserció laboral de les persones amb discapacitat.
- Serveis subvencionats/concertats en diferents centres.
- Equipaments o serveis que atenguin persones, col·lectius o institucions en què es produeixin situacions susceptibles de generar conflicte.
- Serveis de mediació de les administracions locals o autonòmiques.
- Serveis de mediació en entitats lucratives i no lucratives.
- Serveis de mediació d'associacions i fundacions. Serveis que desenvolupen projectes d'intervenció amb persones sordes.
- Serveis d'intervenció amb persones sordcegues.
- Centres de recepció, emissió i gestió de trucades, gestió administrativa i documental, coordinació i mobilització de recursos personals, socials, sanitaris i d'emergència.

Principals ocupacions i/o llocs de treball:

- Cuidador de persones dependents en institucions.
- Gerocultor.
- Assistent d'atenció domiciliària.
- Cuidador de persones grans, discapacitades, convalescents en el domicili.
- Preparador laboral.
- Tutor de Treball amb Suport.
- Tècnic d'acompanyament laboral.
- Animador sociocultural.
- Dinamitzador comunitari.
- Assessor per al sector associatiu.
- Mediator intercultural.
- Mediator veïnal i comunitari.
- Tècnic comunitari.
- Gestor d'associacions.
- Agent de desenvolupament de la comunitat sorda.
- Tècnic en promoció, atenció i formació a persones sordes.
- Agent dinamitzador de la comunitat sorda.
- Agent social de la comunitat sorda.
- Agent de persones sordcegues.
- Cuidador de persones sordcegues.
- Educador de persones sordcegues.
- Teleoperador de teleassistència.
- Operador de teleassistència.
- Zelador.

Funció 2

Col·laborar amb l'Institut Nacional de les Qualificacions en l'actualització del Catàleg nacional de les qualificacions professionals.

Propostes d'actuació

* Col·laboració en l'observació i avaluació del disseny i les actualitzacions de les qualificacions del sistema nacional.

- Atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials.
- Atenció socio sanitària a persones al domicili.
- Dinamització comunitària.
- Inserció laboral de persones amb discapacitat.
- Mediació comunitària.
- Promoció, desenvolupament i participació de la comunitat sorda.
- Mediació entre la persona sordcega i la comunitat.
- Trasllat i mobilització en centres sanitaris.
- Gestió de trucades de teleassistència.
- Assistència personal.

* Col·laboració en l'observació de l'aparició de noves ocupacions en l'àrea professional.

* Col·laboració en l'observació dels canvis que es produeixen en la qualificació per a la incorporació de noves tecnologies i models d'organització.

Funció 3 (I)

Experimentar accions d'innovació formativa vinculades al Catàleg nacional de qualificacions professionals per validar la seva adequació i, si escau, elaborar continguts, metodologies i materials didàctics per proposar la seva actualització.

Propostes d'actuació

* Disseny i experimentació d'accions d'innovació en: L'organització de la formació.

- La tecnologia incorporada als processos de formació.
- Les didàctiques específiques relacionades amb la formació en:
 - Atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials.
 - Atenció socio sanitària a persones al domicili.
 - Dinamització comunitària.
 - Inserció laboral de persones amb discapacitat.
 - Mediació comunitària.
 - Promoció, desenvolupament i participació de la comunitat sorda.
 - Mediació entre la persona sordcega i la comunitat.
 - Trasllat i mobilització en centres sanitaris.
 - Gestió de trucades de teleassistència.
 - Assistència personal.
- La formació (pràctiques no laborals) en centres de treball.
- Les modalitats de l'oferta formativa.
- La col·laboració amb les empreses.
- L'atenció individualitzada.
- La resposta a determinats col·lectius, especialment els que es troben en situació de risc i/o dificultat d'inserció.
- La formació del professorat.

* Avaluació i transferència de les accions d'innovació.

Funció 3 (II)

Propostes d'actuació:
Experimentació d'accions d'innovació
Avaluació i transferència de les accions d'innovació.

L'extensió multidimensional de la innovació, en el marc del Sistema Nacional de Qualificacions, queda destacada entre altres contextos per:

- El de la formació innovadora.
- El d'estada formativa innovadora.
- El d'itinerari innovador.
- El d'innovació en l'organització de les estades en empreses nacionals i de la UE.
- El d'innovació en la filosofia, el model i la metodologia de l'orientació.
- El de transferència de la capacitat innovadora.
- El de comunicació de les bones pràctiques innovadores.

En cada un dels escenaris enumerats s'ha de considerar de manera transversal:

- La igualtat d'oportunitats.
- La transformació dels rols tradicionals.
- Els avenços científics i tecnològics.
- Els nous potencials de comunicació.
- Els nous espais per a un desenvolupament humà més complet i harmònic.
- La realitat canviant que demana ajustaments continus.
- Els nous esquemes organitzacionals.
- Les diferències en el si dels estats.
- Les diferències entre estats.
- Els sistemes i models de relació.
- Els valors socials.
- Els valors socials i patrons culturals determinats per:
 - L'organització social.
 - L'estructura d'informació i participació.
 - L'estructura de classes.
 - L'estructura ocupacional.
 - Els costums i tradicions.
 - La sensibilitat social.

Funció 4

Col·laborar i, si escau, realitzar estudis necessaris per elaborar certificats de professionalitat, així com participar en la realització, la custòdia, el manteniment i l'actualització de les seves proves d'avaluació

Propostes d'actuació

* Col·laboració en el disseny dels certificats de professionalitat de l'àrea professional d'atenció social.

* Col·laboració en els termes que es determinin en el pla anual d'avaluació.

* Col·laboració en les proves d'avaluació dels certificats de professionalitat de la seva àrea professional d'atenció social.

* Col·laboració en el seguiment de la qualitat i els procediments de millora de les accions formatives.

Funció 5

Estudiar la idoneïtat d'instal·lacions, equipaments i mitjans didàctics; desenvolupar tècniques d'organització i gestió de la formació i proposar l'aplicació de criteris, indicadors i dispositius de qualitat per a centres i entitats de formació.

Propostes d'actuació

* Estudi, en el marc de la formació en l'àrea professional d'atenció social, de la idoneïtat de:

- Instal·lacions
- Equipaments
- Mitjans didàctics
- Tècniques d'organització i gestió de la formació
- Criteris, indicadors i dispositius de qualitat

* Estudi dels requisits mínims assignats a les accions formatives sobre els espais, instal·lacions i equipaments necessaris per al procés d'ensenyament-aprenentatge i l'adquisició de la competència professional corresponent.

* Aplicació de les estratègies d'avaluació interna/externa pertinents que contribueixin de manera contínua a la millora de la qualitat.

* Difusió i assessorament sobre instal·lacions i infraestructures necessàries i adequades, sobre la base per possibilitar l'òptim desenvolupament del projecte formatiu i l'accessibilitat a totes les persones sense distinció.

Funció 6

Col·laborar amb les organitzacions empresarials i sindicals més representatives, així com amb les comissions paritàries constituïdes a l'empara de la negociació col·lectiva sectorial d'àmbit estatal.

Propostes d'actuació

* Activació de la participació, mitjançant el Consell Social, en:

- Els processos de recerca i innovació.
- Les prioritats de formació sectorial.
- Els plans de formació del sector, tant els adreçats a treballadors en actiu com a empresaris.
- L'acreditació vinculada a itineraris formatius.
- La relació entre les necessitats de les empreses i l'oferta formativa.
- La vinculació dels continguts de l'oferta de formació contínua al sistema nacional per al reconeixement de la formació o la incorporació a les qualificacions existents per a la seva possible modificació.

* Creació de models de participació de qualitat per als agents socials i les comissions paritàries.

* Disseny de nous àmbits de participació vinculats a les persones i a les organitzacions.

Funció 7

Establir vincles de col·laboració, incloent la gestió de xarxes virtuals, amb instituts i agències de qualificacions autonòmiques, universitats, centres tecnològics i de recerca, centres integrats de formació professional, empreses i altres entitats per fomentar la recerca, la innovació i el desenvolupament de la formació professional, així com per observar i analitzar l'evolució de les bases científiques i tecnològiques relacionades amb els processos de formació o amb el sector de referència.

Propostes d'actuació

* Disseny i desenvolupament d'un diagnòstic de les necessitats i objectius de la xarxa virtual de participació i comunicació.

* Disseny de l'espai virtual per poder incloure totes les notícies, activitats o esdeveniments rellevants de l'àrea professional, tant d'altres comunitats autònomes de l'Estat com de la resta dels països.

* Definició de l'organització i estructura de la col·laboració, la identificació de receptors i difusors de la recerca, la innovació i el desenvolupament de la formació professional.

* Creació d'un observatori de pràctiques innovadores en matèria de formació professional que ens permetin mesurar l'impacte i l'abast de les accions educatives i formatives desenvolupades en l'àmbit de l'àrea professional de l'atenció social.

Funció 8

Participar en programes i iniciatives internacionals en el seu àmbit d'actuació.

Propostes d'actuació

- * Desenvolupament d'actuacions en l'àmbit de les oportunitats d'educació i formació a la UE especialment en:
 - Foment i gestió d'estades en pràctiques en empreses d'altres països.
 - Foment i gestió de la cooperació entre els centres d'ensenyament i el professorat.
- * Desenvolupament d'actuacions en l'àmbit de la identificació de qualificacions en altres països per als treballadors i empreses, per així treballar més fàcilment a l'estranger.
- * Participació a la UE amb els documents Europass, que presenten les qualificacions en format normalitzat.
- * Difusió del marc europeu de qualificacions.
- * Participació en congressos i seminaris a l'àmbit internacional sobre l'àrea professional de l'atenció social.

Funció 9

Contribuir al disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic dirigits al personal docent o formador; experts i orientadors professionals, així com a avaluadors que intervinguin en processos de reconeixement de competències professionals.

Propostes d'actuació

- * Disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic per a professors de l'àrea professional d'atenció social.
 - Professors de la formació professional per a l'ocupació.
 - Professors de la formació professional del sistema educatiu.
 - Professors experts per a tots dos subsistemes.
 - Professors especialistes en atenció a la diversitat.
 - Avaluadors del procediment de valoració de l'experiència.
- * Disseny i desenvolupament de plans de perfeccionament tècnic i metodològic per a orientadors, informadors i mediadors professionals d'atenció social.

Funció 10

Col·laborar en el procediment d'avaluació i acreditació de les competències professionals, d'acord amb el desenvolupament de l'article 8 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional.

Propostes d'actuació

- * Col·laboració en el procediment d'avaluació i acreditació de les competències professionals en:
 - Disseny de les guies d'evidència.
 - Informació, orientació i assessorament.
 - Avaluació de les competències.
 - Procediment administratiu.
- * Col·laboració en els procediments de formació dels agents participants.

8. REFLEXIONS SOBRE ELS CRN A LES ILLES BALEARS

- a) En el portal del SEPE (*Servicio público de empleo estatal*), apareixen tres centres de referència nacional ubicats a les Illes Balears. En el seu dia, l'Administració autonòmica en presenta un altre de la família professional aeronàutica.

Illes Balears	9. Centro de Innovación y Formación Profesional de Turismo de las Islas Baleares. Mallorca	Hosteleria Y turismo		1. Turismo (HOTT)
	10. Centre del Mar Mahón. Menorca	Transporte y mantenimiento de Vehiculos		1. Náutica (TMVU)
	11. Centro Integrado Son Llebrenç. Mallorca	Servicios socioculturales y a la comunidad		1. Atención social (SSCE)

Font: portal del SEPE

- b) En el seu moment, alguns responsables autonòmics han volgut presentar els CRN com a centres de formació professional en competència amb els centres integrats. La realitat és que l'Administració central s'ha preocupat de situar els centres en el context que marca la llei. Valen com a exemple les manifestacions de la senyora Maravillas Rojo en la Permanent del Consell General de la Formació Professional.

En l'Acta de la Permanent del Consell General de dia 23 de setembre de 2009, la senyora Maravillas Rojo, directora general d'Ocupació (Estat), va fer el comunicat següent en relació amb els CRN:

«- El finançament dels CRN anirà a càrrec del Servei Públic d'Ocupació Estatal...

- Una característica important d'aquests centres és la seva constitució en xarxa, mitjançant la creació d'aliances estratègiques que permetin una visió global del conjunt d'Espanya i de referència per al conjunt del Sistema Nacional de les Qualificacions i Formació Professional.

- La funció principal dels centres de referència nacional és la d'analitzar tendències formatives, experimentar programes de formació i establir criteris de referència per a altres centres. No s'avaluen aquests centres pel nombre d'alumnes formats; per als centres de referència nacional, la seva valoració es realitzarà més en aspectes intangibles que tangibles...

- Els centres de referència nacional tenen vocació global d'impuls general en l'àmbit estatal en el sector adjudicat...

- Ser centre de referència nacional és tenir vocació global del conjunt d'Espanya...».

- c) El portal <TodoFP.es>, del Ministeri d'Educació, fixa la titularitat dels centres de manera majoritària a les administracions de Treball, la representació d'Educació és simbòlica. El full de ruta de la formació professional (2009) preveia com una de les actuacions principals la implantació d'una Xarxa de Centres de Referència Nacional de les 26 famílies professionals.


Uns centres, com va insistir la senyora Maravillas Rojo, que «seran referència per al conjunt del sistema de la formació professional, no solament per als centres de formació per a l'ocupació, sinó també per als centres del sistema educatiu».

- d) En aquest mateix portal, en la xarxa de centres de referència nacional a les Illes Balears tan sols apareixen el Centre del Mar de Menorca i el Centre d'Innovació i Formació Professional de Turisme de les Illes Balears, amb la titularitat de la conselleria de Treball i Formació. El CRN Son Llebre no hi figura.
- e) El Centre del Mar de Menorca, inaugurat el 3 de novembre de 2009, encara es troba en una situació d'indefinió sobre la seva activitat, amb la dificultat afegida que la seva àrea de referència és el manteniment dels vaixells en terra i està associada a la família de Transport i manteniment de vehicles i no a la família lligada a la mar. Ningú mai no ha qüestionat l'entorn econòmic i empresarial d'aquest centre.

	MAPB	BUCEO	Instituto Galego de Formación en Acuicultura (IGAFA). Isla de Arosa. Pontevedra. (C. A. de Galicia)
	MAPU	ACUICULTURA	
	MAPN	PESCA Y NAVEGACIÓN	Instituto Politécnico Marítimo Pesquero o Atlántico de Vigo. Pontevedra. (C. A. de Galicia)

Font: portal del SEPE

- g) El centre de turisme es troba en una situació semblant: el centre de formació on està ubicat no té cap tradició en l'àrea professional i consideram que té greus dificultats per oferir formació acreditable (l'oferta d'estudis pròpia es troba fora del Catàleg nacional de qualificacions).

	HOTA	ALOJAMIENTO	
	HOTJ	JUEGOS DE AZAR	Consorcio Centro Andaluz de Formación Integral de las Industrias del Ocio CIOMIJAS. Málaga. (C. A. de Andalucía)
	HOTR	RESTAURACIÓN	
	HOTT	TURISMO	Centro de Innovación y Formación Profesional de Turismo de las Islas Baleares. Mallorca. (C. A. de las Illes Balears)
	HOTU	AGROTURISMO	Centro de Hostelería de Mérida. Badajoz. (C. A. de Extremadura)

Font: portal del SEPE

- h) El CRN Son Llebre es troba a dia d'avui en situació d'espera. Això implica que aquest disseny tan sols va servir per passar una avaluació i ocupar l'espai públic del «jo també ho tinc».
- i) La nostra comunitat autònoma té un dèficit d'oferta de formació professional tan important (un 60% per davall de les necessitats reals avui en dia; en increment cada any) que no complirà cap previsió de creixement, entre altres, per manca de polítiques de recursos humans, fet que comportarà un baix nivell de qualificació general, una baixa productivitat i una competència

tecnològica per davall dels països del nostre entorn, la qual cosa afectarà les persones, les empreses i la societat de les Illes en general. Amb sentit comú, una comunitat no pot implicar-se en polítiques que tan sols comporten gests i despeses i cap benefici real. Els CNR són un invent del Govern central, sobre la distorsió permanent que generen el ministeris de Treball i Educació, una disputa basada en el «i jo més» o «jo també», sense cap fonament ni necessitat real, atomitzats en la seva gestió i costosos, com demostra el disseny que presentem; en realitat, són institucions de les quals s'esperen beneficis econòmics en forma d'inversions que no arribaran mai.

- j) Després d'anys de subvenció encoberta a sindicats i patronals amb accions complementàries de recerca, en el cas de les Illes Balears aquestes han passat en la seva gran majoria a empreses situades en altres comunitats, de manera que el benefici de la recerca tan sols ha quedat amb la part de gestió dels agents econòmics i socials. Ningú no coneix cap resultat d'aquestes investigacions, s'han gastat milions d'euros durant anys en una recerca que no aportava res: cap innovació, aplicació real o proposta de canvi. El més sorprenent és que, moltes vegades, el mateix informe degudament maquillat es pot trobar en accions complementàries de diverses comunitats o es pot veure que la proposta estava basada en documentació elaborada per funcionaris o en el sistema de qualificacions publicat en el BOE. Una bona part de la tasca dels CNR és aquest espai de recerca: observació de les qualificacions, desenvolupament sectorial, noves competències, treballs emergents, didàctiques específiques, desenvolupament curricular, experimentació i comunicació a les empreses i als centres de formació; tot això a l'àmbit estatal, encara que els polítics locals diguin el contrari; la senyora Maravillas Rojo ja ho deia: «aquest invent és meu»; la qüestió de la despesa no està tan clara. Conclusió final: els CNR no són cap solució per a la nostra comunitat, segurament les Illes Balears necessitin altres respostes.
- k) Per finalitzar, una pregunta i una resposta: Què fem amb els CNR de les Illes Balears? El centre de Menorca s'ha convertit ja en centre integrat de formació professional; els altres CNR sobren; hi ha centres de formació professional suficients que poden treballar en xarxa i faran un servei que pot cobrir com a centre integrat totes les necessitats, tan sols fa falta una ordenació en resposta a les necessitats de les Illes Balears.

Els programes de qualificació professional inicial de les Illes Balears. Bases per a un diagnòstic

Joan Amer Fernàndez

RESUM

Els programes de qualificació professional inicial (PQPI) tenen com a objectiu la prevenció de l'abandonament educatiu primerenc mitjançant una qualificació laboral que els alumnes podran acreditar en el mercat de treball. També, a través d'un mòdul voluntari, constitueixen una via alternativa per a l'obtenció del títol d'ESO. En contextos turístics com el de les Illes Balears, amb una incidència significativa de l'abandonament primerenc, aquests programes tenen una rellevància especial. En el present capítol, es duen a terme 30 entrevistes semiestructurades a alumnes, professors-tutors, pares i orientadors d'instituts de zones turístiques de totes les Illes Balears. Aquest treball de camp es duu a terme amb dos objectius: el primer objectiu és conèixer el funcionament dels PQPI a partir de les valoracions dels actors implicats i el segon objectiu és analitzar els discursos sobre l'educació del professorat-tutor del PQPI, discursos que es mouen principalment entre els models de l'educació com a tutela i l'educació com a relació mestre-aprenent.

RESUMEN

Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) buscan la prevención del abandono educativo temprano a través de garantizar una cualificación laboral que los alumnos podrán acreditar en el mercado de trabajo. También, mediante su módulo voluntario, constituyen una vía alternativa para la obtención del título de ESO. En contextos turísticos como el de las Illes Balears, con una incidencia significativa del abandono educativo temprano, estos programas tienen especial relevancia. En el presente artículo, se llevan a cabo 30 entrevistas semiestructuradas a alumnos, profesores-tutores, padres y orientadores de institutos de zonas turísticas de todas las Illes Balears. Este trabajo de campo se lleva a cabo con dos objetivos: el primer objetivo es conocer el funcionamiento de los PCPI a partir de las valoraciones de los actores implicados y el segundo objetivo es analizar los discursos sobre la educación del profesorado-tutor del PCPI, los cuales que se hallan principalmente entre los modelos de la educación como tutela y la educación como relación maestro-aprendiz.

I. INTRODUCCIÓ

Els programes de qualificació professional inicial (PQPI) constitueixen una mesura de flexibilització del sistema educatiu amb l'objectiu d'aconseguir que un percentatge d'estudiants més elevat finalitzi l'ensenyament obligatori. A la vegada, es tracta d'un dispositiu de transició tant en el sistema educatiu postobligatori com en el mercat laboral. En paraules de Marhuenda (2006, 17), els PQPI «cumpelen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral».

El primer objectiu del capítol és valorar el funcionament en conjunt dels PQPI a partir de les valoracions dels professors-tutors, els alumnes, els pares i els orientadors. El segon objectiu és recollir les reflexions dels professors sobre les seves pràctiques com a professors-tutors de PQPI. En aquest sentit, s'analitza quin pes atorguen als factors vocacional, acadèmic i flexible en l'aplicació del PQPI. Ambdós objectius s'emmarquen en l'objectiu més general d'estudiar els PQPI com a polítiques

compensatòries de l'abandonament escolar primerenc. La investigació es duu a terme en un context turístic, el de les Illes Balears, la comunitat autònoma de l'Estat amb més abandonament. Les entrevistes tenen lloc en instituts de zones turístiques per conèixer de prop quins discursos i pràctiques del PQPI tenen lloc en aquests escenaris amb alt abandonament escolar lligats a l'economia turística (Amer 2011; Calero 2006).

1.1 Els programes de qualificació professional inicial (PQPI)

Els programes de qualificació professional inicial (PQPI), establerts en el capítol 30 de la LOE (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació), són hereus dels programes de garantia social (PGS). La finalitat dels PQPI, segons la llei, és que els alumnes aprenguin les competències adequades per a una qualificació de nivell I del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i «que tinguin la possibilitat d'una inserció sociolaboral satisfactòria i amplii les seves competències bàsiques per continuar els seus estudis» (LOE 2006, article 30). Pel que fa a l'estructura i de cara a la implementació a les comunitats autònomes, la LOE determina que els programes PQPI han d'incloure tres tipus de mòduls: 1) uns mòduls específics de caràcter professional, vinculats a ocupacions o professions del Catàleg nacional de qualificacions professionals; 2) uns mòduls de caràcter general per a l'ampliació de competències bàsiques, i 3) uns mòduls voluntaris per obtenir el títol d'ESO.

A les Illes Balears, en la seva adaptació de la normativa estatal, els programes de qualificació professional inicial (PQPI) es dirigeixen a alumnes de la franja d'edat dels 15 als 21 anys. El Govern autonòmic determina, a través del seu butlletí oficial, que aquests programes tenen com a objectius, en primer lloc, facilitar que l'alumnat pugui continuar la seva formació; en segon lloc, connectar les necessitats del sistema educatiu i el productiu; en tercer lloc, proporcionar a l'alumnat una formació pràctica a l'empresa —perquè es familiaritzi amb la dinàmica del món laboral— i, en quart lloc, possibilitar a l'alumne l'obtenció del títol de l'educació secundària o encaminar-lo a l'obtenció del nivell I del Catàleg nacional de qualificacions professionals (*Butlletí Oficial de les Illes Balears*, BOIB, 50 extr., 6-IV-2009). També tenen com a finalitat subministrar a l'alumne una experiència i un entorn, de tipus laboral, en què se senti valorat, perquè potser això no succeeix quan està en el si de la institució escolar (<<http://formacioprofessional.caib.es>>). Els PQPI són impartits per centres escolars, mentre que fins al curs 2011-2012 també existien els equivalents CAPI (cursos d'aprenentatge professional inicial) que eren impartits per entitats privades sense ànim de lucre, associacions empresarials sense ànim de lucre, centres educatius privats sostinguts amb fons públics i ajuntaments.

Els programes de qualificació professional inicial estan destinats a (BOIB, 50 extr., 6-IV-2009):

- a) joves escolaritzats en greu risc d'abandonament escolar i/o en situació d'absentisme;
- b) joves desescolaritzats amb fort rebuig cap a la institució escolar que abandonaren de manera primerenca, però que ara mostren interès per reincorporar-se a l'educació regulada;
- c) joves sense titulació amb necessitat d'una qualificació professional per poder accedir ràpidament al mercat laboral;
- d) joves amb necessitats educatives especials, als quals es pugui facilitar una inserció laboral amb aquests programes.

QUADRE I. MATRICULATS I AVALUATS EN PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL A LES ILLES BALEARS. CURSOS 2009-2010 I 2010-2011

	Matriculats	Avaluats
2009-2010	882	850
2010-2011	990	938

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, Govern de les Illes Balears, 2011

A la taula I s'aporta informació en dades absolutes sobre l'abandonament d'aquests programes a les Illes Balears. En el curs 2009-2010, el percentatge d'abandonament de PQPI se situava en el 3,6%. En el curs 2010-2011, l'abandonament era del 5,3%. Aquestes dades no inclouen les xifres relatives als mòduls voluntaris de PQPI. Per fer-nos una idea del volum d'alumnes aollits en aquests programes, el total d'estudiants matriculats a 4rt d'ESO (nivell que correspondria cursar a la majoria dels participants de PQPI i CAPI) el 200-2008 era de 7.916. D'aquests, no s'avaluaren o no es promocionaren un total de 3.455, un 46,6%. Aquell mateix curs acadèmic el nombre d'alumnes en els PQPI va ser de 905 (Conselleria d'Educació i Cultura 2011).

Fernández Enguita et al. (2010) assenyalen que els programes de qualificació professional inicial (PQPI) de les distintes conselleries d'educació autonòmiques són programes de formació i no pròpiament escolars segons els estàndards de la Unió Europea. Aquests autors afegixen que cal tenir en compte, a més, l'inconvenient que suposa que aquests programes siguin computats per la UNESCO com a polítiques per a l'ocupació, no com a polítiques contra l'abandonament. Els PQPI són considerats programes de preparació per a l'ocupació i els alumnes que hi participen són computats per la UNESCO dins de l'abandonament escolar.

L'extensió de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys amb la LOGSE fa necessària la creació de dispositius específics per fer front a les noves tipologies d'abandonament i fracàs escolar lligades a la «retenció» dels alumnes fins als 16 anys. És en aquest context que sorgeixen primerament els programes de garantia social i després els PQPI. La prolongació de l'obligatorietat fins als 16 anys comportà posposar la separació de l'alumnat entre la via acadèmica i la via professional (abans de la LOGSE era als 14 anys), de manera que romanien a les aules joves de 15 anys amb poca predisposició a estudiar (Merino et al. 2006; Fernández Enguita et al. 2010).

Aramendi et al. (2011) determinen, en el seu estudi sobre els PQPI al País Basc, que l'alumnat de PQPI valora positivament aquest programa, en especial les tasques pràctiques, relacionades amb la realitat, la possibilitat d'elegir tasques i la possibilitat de canviar d'activitat. En relació amb l'alumnat, Vega i Aramendi (2010b) argumenten que hi predomina una sensació de falta d'adaptació i encaix en el sistema escolar. Els alumnes apunten poca entesa amb els professors a l'ESO i valoren l'atenció que troben als PQPI. En relació amb el professorat, Vega i Aramendi (2010b) assenyalen que es requereix que els docents tinguin un elevat nivell d'implicació en els programes i també que siguin conscients que constitueixen un referent per a l'alumnat. A l'últim, en l'estudi dels dispositius alternatius a la via ordinària de l'ESO, com els PQPI, també cal tenir en compte la perspectiva emocional i la de gènere (Hornillo 2009).

1.2 Els discursos i les pràctiques del professorat dels PQPI

Segons Bernad i Molpeceres (2006), el professorat es troba cada vegada més en la contingència de convertir-se en professionals polivalents, flexibles i adaptables, i se subratllen els seus rols de tutors, animadors pedagògics i orientadors. L'anàlisi d'aquests autors parteix de l'aplicació en l'àmbit educatiu de la perspectiva teòrica de Boltanski i Chiapello (2002), segons la qual la flexibilitat i la capacitat d'adaptació a objectius canviants constitueixen el nou discurs de l'economia global. Bernad i Molpeceres (2006) argumenten que els programes de garantia social i els PQPI, com a instruments contra el fracàs educatiu i instruments que se situen en els marges del sistema educatiu, són exemples de la flexibilització en l'àmbit educatiu.

El present capítol pren com a referència les línies discursives identificades per Bernad i Molpeceres (2006) entre el professorat de programes de garantia social del País Valencià i les aplica al cas dels professors de PQPI de les Illes Balears, amb l'objectiu de contrastar quins discursos es reproduïxen entre el professorat balear. Les línies discursives identificades pels autors de la Universitat de València són:

- 1) El discurs de l'educació com a relació de tutela: el docent exerceix un rol de guia i exemple. Importància dels hàbits.
- 2) El discurs de l'educació com a relació mestre-aprenent: l'objectiu és que l'alumne adquireixi hàbits productius i de disciplina.
- 3) El discurs de l'educació com a relació d'apoderament: pràctica docent orientada a la participació activa de l'alumnat.
- 4) El discurs de l'educació com a relació d'intermediació: centralitat del rol mediador del docent i de l'alumne com a emprenedor o «empresari de si mateix».

2. METODOLOGIA

Treball de camp. Es duen a terme 30 entrevistes qualitatives amb format obert semiestructurat, amb una disposició d'escolta activa i metòdica (Bourdieu 1999). Les entrevistes es distribueixen de la manera següent entre membres de la comunitat educativa de les Balears (instituts d'ensenyament secundari):

- 12 entrevistes a professors-tutors de PQPI
- 9 entrevistes a alumnat de PQPI, tant del mòdul bàsic com del mòdul voluntari
- 5 entrevistes a orientadors d'institut d'ensenyament secundari
- 4 entrevistes a mares i pares d'alumnat de PQPI

La mostra d'entrevistes és coherent amb l'objectiu de la investigació de prioritzar els instituts de zones turístiques o costaneres. Pel que fa a la distribució territorial per illes i de manera proporcional

a la població de cada una, es fan 11 entrevistes en instituts de la badia de Palma, 7 a Mallorca nord-levant, 4 a Menorca i 5 a Eivissa.

QUADRE 2. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE

	Alumnat	Professorat	Orientadors	Mares/pares
Dona	33% (3)	33% (4)	80% (4)	50% (2)
Home	66% (6)	66% (8)	20% (1)	50% (2)

En la distribució per gènere dels entrevistats influeix la presència més elevada d'alumnat masculí als PQPI. Succeeix el mateix amb el professorat, en part a causa del pes històric del professorat masculí en els mòduls específics de format taller (del tipus mecànica, electricitat...).

QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ DELS PROFESSORS-TUTORS ENTREVISTATS SEGONS EL MÒDUL

Mòdul específic	Mòdul de competències bàsiques	Mòdul voluntari
6	4	2

El PQPI conté un mòdul específic orientat a l'aprenentatge d'una professió i un mòdul de competències bàsiques que repassa continguts de matemàtiques, llengües, ciències naturals i socials de 1r i 2n d'ESO. El mòdul voluntari és un segon any orientat a l'obtenció del títol d'ESO i amb continguts principalment de 3r i 4t d'ESO.

Anàlisi de les dades. S'utilitza el programa NVivo9 per a l'anàlisi de contingut de les entrevistes a través del buidatge de les entrevistes a partir d'un arbre de continguts o ítems a estudiar.

3. RESULTATS

Els resultats es presenten en dos grans grups segons la seva relació amb el primer o el segon objectiu del capítol. El primer objectiu és la descripció del funcionament dels PQPI a partir de les aportacions dels entrevistats (tutors, alumnes, pares i orientadors). En relació amb aquest primer objectiu, es recullen les contribucions relatives al format i la utilitat del PQPI, el perfil de l'alumnat i les seves relacions amb els professors-tutors i, també, el rol de les famílies. El segon objectiu és analitzar els discursos dels tutors sobre les seves pràctiques en un entorn com el PQPI. En relació amb aquest segon objectiu, se subratllen els discursos de l'educació com a relació de tutela i com a relació mestre-aprenent.

3.1 El funcionament dels PQPI

Format i continguts dels PQPI

Pel que fa al format i els continguts del PQPI, tant els alumnes com els professors-tutors coincideixen a subratllar les diferències amb l'ESO i el seu contingut més accessible i flexible:

Està bé. No és difícil. Té un nivell que està bé i et dona sortides per a l'ESO. (Alumne 1, Menorca)

No té res a veure amb l'ESO. T'ajuden més. L'ajuda és millor i va bé. Els professors també estan més per tu perquè no és una classe tan gran i es poden centrar més en tu. (Alumne 1, Eivissa)

Un nivell baixet per a ells, perquè, és clar, ells han de progressar i, una vegada han progressat, comencen a posar-se al seu lloc. (Tutor 1, badia de Palma)

També s'assenyala els papers que tenen l'ofici i la pràctica en aquests programes: Jo per a la teòrica som dolent; a mi les coses teòriques no m'entren. Qualsevol cosa pràctica m'entra més, perquè ho veig, veig com ho faig o veig com ho fa el professor i jo ho faig [...]. Quan ens varen dur al taller ja vaig pensar «això m'agradarà», perquè al taller ja vàiem les eines, començàvem a tocar motors, cotxes dels professors que arreglàvem nosaltres. (Alumne 1, Mallorca nord-llevant)

Una variable important és que tenen un percentatge rellevant d'hores, diguem-ne, d'activitats no acadèmiques que, per ells, evidentment, són motivadores. Ja és un tema que els interessa més i, concretament a jardineria, que surten fora del recinte educatiu i s'esplaien... D'aquesta manera, els pots enganxar. (Orientador 3, badia de Palma)

Entre els motius d'elecció, l'alumnat destaca la utilitat del programa, especialment com a itinerari alternatiu per a l'obtenció del títol d'ESO:

En realitat està bé perquè guanyes més que amb l'ESO. Fent el PQPI tens el títol d'una professió en concret més l'ESO. (Alumne 3, Eivissa)

Em vaig apuntar en aquest per tenir un títol i treure'm el graduat. Per tenir qualche cosa [...]. Tens més possibilitats que t'agafin, si tens un títol de qualche cosa. (Alumne 2, badia de Palma)

Itinerari més fàcil, no tan exigent, una solució, una manera de tenir els alumnes escolaritzats, perquè tinguin una oportunitat. (Pare 1, Mallorca nord-llevant)

Ells el que volen és tenir el títol, tots, sense esforç, sense treballar i pensen que el PQPI és una via fàcil per treure's el títol. (Orientador 2, Mallorca nord-llevant)

Molts alumnes, si no estiguessin al PQPI, estarien fora del sistema educatiu. (Tutor 1, Eivissa)

Alguns pares decideixen que el seu fill o la seva filla faci el PQPI com a manera d'evitar que es quedi a casa sense fer res:

Important el tema dels hàbits; que es llevi al matí i hagi d'anar a qualche lloc, com nosaltres que hem d'anar a treballar. Que no es quedi a casa sense fer res, mirant el televisor. (Pares, badia de Palma)

El PQPI va ser una sortida, perquè jo de cap manera volia que deixàs els hàbits. (Mare 2, Mallorca nord-llevant)

Alumnat

A les entrevistes ha aparegut el debat actitud/aptitud, en què s'ha dit que els alumnes tenien poca motivació a l'ESO, malgrat que sovint són estudiants amb capacitat. Vegem-ne alguns exemples:

Com que tots diuen que el PQPI és de beneits... (Alumne 1, badia de Palma)

Joestic aquí no per no estudiar, sinó per ser gandul. (Alumne 3, Eivissa)

Els PQPI són nins que ja fracassaven a primària i que a secundària continuen fracassant. És una història de fracàs escolar reiterat i al final arriben aquí perquè realment mai els va anar bé l'estudi. (Orientador 2, badia de Palma)

En un PDC (programa de diversificació curricular) hi poses aquells alumnes que tenen interès i hàbits de treball però que els costa i, en canvi, dins un PQPI poses aquells alumnes molts dels quals no tenen cap problema cognitiu. De fet, fins i tot són nins brillants. Podrien ser brillants des del punt de vista de les seves aptituds. És clar que, per una problemàtica x, associada, són nins acadèmicament fracassats i, evidentment, amb abandonament. (Orientador 3, badia de Palma)

En relació amb la baixa autoestima i la inseguretat dels alumnes, Vega i Aramendi (2010a) afirmen en el seu estudi que l'experiència negativa viscuda en l'educació primària i secundària comporta dubtes sobre les seves pròpies capacitats. A les nostres entrevistes es troben resultats similars relatius a les inseguretats dels alumnes:

Necessiten molt suport. Venen dient «jo no en sé, jo no puc». Sí que pots, intenta-ho. (Tutor 2, Eivissa)

Jo el que veig, dels que queden, perquè n'abandonen molts, és que tenen una inseguretat tremenda. I tota aquesta inseguretat dona lloc a tota la conflictivitat que trobam dins l'aula. (Tutor 2, Menorca)

Relacions professor-alumne

A les entrevistes, es destaca la relació diferent i més propera que tenen els professors-tutors amb l'alumnat de PQPI. Les afirmacions dels alumnes entrevistats van en una direcció semblant als resultats de l'estudi de Vega i Aramendi (2010b) en el sentit que, en conjunt, estan contents amb la manera de treballar dels seus professors en aquests programes:

D'estar tantes hores amb ells, els tenim confiança. Moltíssim millor que tenir cada professor una hora. Els professors també estan més per tu. Al no ser una classe tan gran, es poden centrar més en tu. (Alumne 1, badia de Palma)

Ens ho contam tot i parlam de tot amb ells. I sempre parlam i parlam. (Alumne 3, badia de Palma)

També els professors-tutors avaluen les seves relacions amb els alumnes:

Tenc un caràcter bastant distanciat dels alumnes. Això aquí no ho he pogut fer, és impossible. No funciona, no funciona com un 4rt d'ESO normal on les normes han de ser moltíssim més estrictes i ningú pot parlar, aquí no. I és clar, que tinguin més confiança amb jo significa que hi ha més comentaris i que la classe va un poc d'aquella manera. (Tutor 1, Mallorca nord-llevant)

Ser molt flexible amb els alumnes. Com més dur t'hi poses, els resultats són molt pitjors. Has de flexibilitzar molt. Has de negociar molt amb ells, saber negociar. (Tutor 3, badia de Palma)

Alguns professors parlen dels distints resultats segons si el professor adopta un rol de «pastor» o de «sergent»:

Fas de pastora, guiant-los, pel camí que han de fer o que tu creus que han de fer. Quan veig alguna cosa que està malament, intent que ells ho assimilin; això no es fa perquè pot tenir aquestes conseqüències. (Tutora 2, Eivissa)

Va ser difícil triar un paper davant els alumnes. Al principi, quan vaig veure el panorama, vaig dir: «he fer de sergent, els he de disciplinar». Vaig intentar mantenir-los a ratlla, però no funcionava perquè aquesta no és la meua personalitat i, al final, va en funció de la teua personalitat. (Tutor 2, Menorca)

El rol de les famílies

Tutors i orientadors coincideixen a assenyalar l'escassa implicació de les famílies en bona part dels casos, escassa implicació relacionada en part amb els historials de fracàs escolar de l'alumnat i els freqüents perfils d'exclusió social:

Els alumnes que vénen aquí no vénen només amb problemes de la part acadèmica, vénen amb problemes de la part econòmica de ca seva, amb problemes de la part emocional de ca seva. (Tutor 2, Mallorca nord-llevant)

Totes les famílies estan d'acord amb el PQPI perquè són famílies que normalment ja passen olímpicament dels al·lots, vull dir, són nins amb pares que ja no saben què fer-ne d'ells, en tots els aspectes. I és clar, tu els vens el PQPI com allò que és: la possibilitat de recuperar aquell nin i fins i tot reconduir-lo cap a un cicle formatiu. (Orientador 3, badia de Palma)

Hi ha poca implicació familiar. Els al·lots que arriben al PQPI arriben després d'una història de fracàs escolar que comença a primària. Per tant, els pares quan arriben aquí també són pares cremats de tenir males notícies de l'escola, dels al·lots que treuen males notes. (Orientador 2, badia de Palma)

3.2 Els discursos de l'educació en els PQPI

Pel que fa al segon objectiu de l'article, l'anàlisi dels discursos dels professors-tutors de PQPI, hem trobat a les entrevistes elements del discurs de l'educació com a relació de tutela i com a relació mestre-aprenent, tal com el plantegen Bernad i Molpeceres (2006). En canvi, no s'hi han trobat elements significatius dels discursos de l'educació com a relació d'apoderament i com a relació d'intermediació, també assenyalades pels professors valencians.

El discurs de l'educació com a relació de tutela

En els components del discurs de l'educació com a relació de tutela trobats a les entrevistes, té centralitat l'aprenentatge dels hàbits:

M'estim més que es formin com a persones que no com a jardiners. Són alumnes que tenen unes mancances emocionals, unes mancances afectives brutals. M'estim més que se centrin més a ser

educats, a saber estar en un lloc. Molts no saben ni entrar en una aula ni dir bon dia i asseure's, ni saben què han de treure per fer una classe. Et pot parèixer surrealista, però hi ha alumnes que vénen sense paper ni bolígraf ni res. És tracta més d'educar que d'ensenyar. (Tutor 3, badia de Palma)

Els necessiten molta rutina, les coses molt quadriculades, tot molt visual, tot molt estructurat, encara que sigui a un nivell molt baix, perquè a ells a vegades els falten estructures. (Tutor 2, Mallorca nord-llevant)

Els continguts gairebé són el menys important; es tracta de treballar hàbits i motivar la gent perquè treballi. El que vull és que puguin estar unes hores asseguts i que, si jo els faig fer una tasca, siguin capaços de fer-la. (Tutor 2, badia de Palma)

Crec que el tema dels hàbits és prioritari per a aquesta gent i, després, el tema dels continguts cal anar-lo camuflant un poc [...]. Cal tenir en compte qui són. Que estiguin dins d'una aula ja és un èxit brutal. Després intentar que vegin la importància de certs hàbits, coses que no veuen en el seu grup d'amics, ni a ca seva. Jo vull fer tal cosa. Idò he de pensar com ho he de demanar, com m'he de dirigir a una altra persona. (Tutor 1, Mallorca nord-llevant)

El discurs de l'educació com a relació mestre-aprenent

L'aprenentatge d'un ofici i la puntualitat en la feina són aspectes que surten a les entrevistes, principalment entre els professors dels mòduls específics, però no exclusivament. També podem trobar aquest discurs entre professors dels mòduls de caràcter general:

És el que et deia dels hàbits: si tu no ets capaç d'arribar puntual a classe, què m'assegura que seràs capaç d'arribar puntual a la feina? (Orientador 1, badia de Palma)

Jo no som el professor, jo som en P, el xef de cuina. El meu objectiu és que tu acabis a la cuina. (Tutor 1, badia de Palma)

Arribes a l'hotel i ell [l'alumne] és una persona en pràctiques però col·labora com a treballador amb els altres. S'hi incorpora fent el que fan els altres. No és un treballador, està en pràctiques, però no està mirant, perquè les pràctiques són tallar, fer, cuinar. (Tutor 1, badia de Palma)

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

El present capítol tenia com a fi dos objectius. El primer objectiu, més general, era avaluar el funcionament dels PQPI a partir de les aportacions dels agents implicats i el segon analitzar els discursos del professorat.

En relació amb el primer objectiu, el conjunt dels membres de la comunitat educativa entrevistats subratlla les diferències amb l'ESO i el seu contingut més flexible, amb la incorporació d'una part pràctica i d'aprenentatge d'un ofici. Els alumnes assenyalen com a principal motiu per a l'elecció del PQPI el fet que sigui una alternativa a la via ordinària per a l'obtenció del títol d'ESO. A les entrevistes es destaca la baixa autoestima i la inseguretat

dels alumnes, així com el bon funcionament de les relacions professor-alumne basades en l'empatia i la proximitat.

Per a la descripció del format del PQPI i la seva operativitat a partir de les aportacions dels entrevistats, s'han agafat com a referència els estudis de Vega i Aramendi (2010b) i Aramendi et al. (2011) per al País Basc. Malgrat que les Balears i el País Basc són dos contextos bastant diferents (una economia turística versus una economia industrial i un alt índex d'abandonament escolar versus un baix índex), s'obtenen resultats semblants pel que fa a la satisfacció de l'alumnat amb la utilitat i el funcionament dels PQPI.

En relació amb el segon objectiu, el capítol prenia com a model l'estudi de Bernad i Molpeceres (2006) quant als discursos del professorat sobre la pràctica educativa. A diferència de Bernad i Molpeceres (2006), a les entrevistes només s'identifiquen els discursos de l'educació com a relació de tutela (en la manera de subratllar la centralitat de l'aprenentatge d'hàbits) i l'educació com a relació mestre-aprenent (en la manera d'atorgar importància a l'aprenentatge d'un ofici i als hàbits disciplinaris propis d'un ambient laboral). Els discursos de l'educació com a apoderament i l'educació com a intermediació no s'han pogut identificar a les entrevistes dutes a terme. L'educació com a apoderament necessita una participació activa de l'alumnat i l'educació com a intermediació necessita un alumne emprenedor o «empresari de si mateix».

El context de crisi econòmica, el deballestament de l'estat del benestar i la desinversió en matèria educativa tenen conseqüències sobre la definició i el disseny dels programes del tipus PQPI. D'una banda, hi ha mesures tècniques com l'augment de la ràtio d'alumnes en aquests programes i la disminució de la varietat de l'oferta, que poden afectar la qualitat d'aquests programes. D'altra banda, el fet que les polítiques educatives només impulsin aquests programes per la seva flexibilitat i l'orientació eminentment envers la inserció laboral pot accentuar els discursos i les pràctiques que prioritzin la formació de treballadors i deixin en un segon terme l'educació dels ciutadans.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Amer, J. (2011). «Educación y sociedad turística en Baleares. Las políticas públicas educativas ante el impacto de la economía de servicios turísticos en el abandono escolar». A: *Investigaciones Turísticas*, 2, 66-81.
- Aramendi, P.; Vega, A.; Santiago, K. (2011). «Los programas de atención a la diversidad en la educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado». A: *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Bernad, J. C.; Molpeceres, M.A. (2006). «Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo». A: *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Boltanski, L.; Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid, Fundación Alternativas, document de treball 83/2006.
- Conselleria d'Educació i Cultura (2011). *Dades estadístiques. Programes de qualificació professional inicial i cicles formatius*. Document de la Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, Obra Social Fundació la Caixa.
- Hornillo, I. (2009). *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en programas de garantía social*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). BOE, núm. 106, dijous, 4 de maig de 2006.
- Marhuenda, F. (2006). «Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social». A: *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Merino, R.; García, M.; Casal, J. (2006). «De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales». A: *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Vega, A.; Aramendi, P. (2010a). «Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial». A: *Educación XXI*, 13(1), 39-63.
- Vega, A.; Aramendi, P. (2010b). «La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los "fracasados"». A: *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 157-170.

Estabilització de l'alumnat estranger i augment de la demanda de formació d'adults

Lluís Vidaña Fernández

RESUM

El present article està compost de dues parts:

En el primer bloc, presentem l'estat de la qüestió en relació amb l'evolució de l'alumnat estranger present en el sistema educatiu de les Illes Balears, en nivells d'estudis no universitaris. Així, observem una evident estabilització del nombre total d'alumnes, coincidint amb la tendència dels tres darrers cursos marcats per la crisi econòmica (2009-2012).

En el segon bloc, analitzem la presència d'alumnat de nacionalitat estrangera als centres d'ensenyament de règim especial i, concretament, dins l'educació de persones adultes. En l'actualitat la formació permanent és un dels eixos de la política de la Unió Europea, tant per mantenir el nivell de competitivitat econòmica com per liderar la societat del coneixement i de la integració intercultural mundial. En aquest sentit, la presència cada vegada més gran, als centres de formació de persones adultes de les Illes, d'alumnat provinent de quasi un centenar de països del món és una gran oportunitat per aconseguir aquests objectius de desenvolupament en la línia de la millora del coneixement, la preparació i la integració intercultural.

RESUMEN

El presente artículo está compuesto de dos partes:

En el primer bloque, presentamos el estado de la cuestión en relación con la evolución del alumnado extranjero presente en el sistema educativo de las Illes Balears, en niveles de estudios no universitarios. En consecuencia, observamos una evidente estabilización del número total de alumnos, coincidiendo con la tendencia de los tres últimos cursos marcados por la crisis económica (2009-2012).

En el segundo bloque, analizamos la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en las enseñanzas de régimen especial y, específicamente, en la educación de personas adultas. En la actualidad la formación permanente es uno de los ejes de la política de la Unión Europea, tanto para mantener el nivel de competitividad económica como para liderar la sociedad del conocimiento y de la integración intercultural mundial. En este sentido, la presencia cada vez mayor, en los centros de formación de personas adultas de las Illes Balears, de alumnado procedente de casi un centenar de países del mundo es una gran oportunidad para conseguir los objetivos de desarrollo en la línea de la mejora del conocimiento, la preparación y la integración intercultural.

I. LES DADES DEMOGRÀFIQUES GENERALS**I.1. Les dades demogràfiques de l'Estat espanyol corresponents a l'exercici 2011**

La població espanyola, el gener de 2012, era de 47.190.493 habitants. En relació amb l'any anterior, l'augment ha estat únicament del 0,4%, la qual cosa significa que hi ha 169.462 persones més. Al conjunt de l'Estat espanyol, el nombre d'estrangers ha augmentat lleugerament, amb un descens dels no comunitaris de l'1,2%. Per lloc de procedència, els estrangers de països de la Unió Europea

han augmentat en 45.186 persones (1,9%) fins a arribar als 2.395.358 residents, mentre que els no comunitaris han descendit en 41.433 residents i són 3.356.129 persones.

Segons les dades del padró municipal, un total de 41.439.006 habitants tenen nacionalitat espanyola i 5.751.487 són estrangers. La comunitat de ciutadans europeus més gran és la romanesa (865.707), seguida per la britànica (391.194) i l'alemanya (195.987). Entre els estrangers no comunitaris, destaquen els marroquins (773.995), els equatorians (360.710) i els colombians (273.176).

Les dades reflecteixen que aproximadament tres de cada deu ciutadans (32,2%) viuen en capitals de província, mentre que el gruix dels empadronats (67,8%) figura en altres localitats d'entre 100.000 i 400.000 habitants.

Per autonomies, en termes absoluts, Andalusia ocupa el primer lloc, amb 8,4 milions d'habitants, seguida de Catalunya, amb 7,5 milions.

Les dades sobre migració de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) mostren que, per primera vegada en 30 anys, en el conjunt d'Espanya, l'emigració supera la immigració. El balanç representa per primera vegada un saldo migratori negatiu de 50.090 habitants.

La xifra del retorn d'estrangers als seus països d'origen de l'any 2011 ha estat de 445.130 persones i la d'emigrants espanyols de 62.611. De la suma, en resulta un davallada total de 507.740 persones a causa de l'emigració.

La immigració durant el mateix període ha estat de 457.650 persones (417.523 estrangers i 42.128 espanyols).

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DEL SALDO MIGRATORI A ESPANYA (2007-2011)

Any	Espanyols	Estrangers	Saldo migratori
2007	7.973	708.274	716.257
2008	2.036	441.894	443.930
2009	-4.143	51.505	47.362
2010	-2.168	64.324	62.156
2011	-20.484	-29.606	-50.090

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

QUADRE 2. SALDO MIGRATORI PER COMUNITATS AUTÒNOMES ESPANYOLES (2011)

Comunitat autònoma	Saldo migratori
Catalunya	-36.313
Comunitat de Madrid	-21.952
País Basc	-17.261
La Rioja	-720

continua

Comunitat autònoma	Saldo migratori
Navarra	-80
Cantàbria	-12
Castella - la Manxa	63
Illes Balears	403
Ceuta	435
Melilla	486
Comunitat Valenciana	511
Galícia	522
Múrcia	1.095
Extremadura	1.129
Principat d'Astúries	1.374
Aragó	1.827
Castella i Lleó	2.214
Andalusia	5.699
Illes Canàries	10.490

Font: INE

I.2. Les dades demogràfiques de la comunitat autònoma de les Illes Balears corresponents a l'exercici 2011

La població de les Illes Balears, segons les dades publicades per l'INE, el gener de 2012 arriba a 1.113.114 residents, la qual cosa representa un increment del 0,64% en relació amb l'exercici anterior. En xifres absolutes representen 7.065 residents més.

A Eivissa la taxa de creixement és del 1,37% i la població total de l'illa és de 132.637 habitants. A Formentera el creixement és elevat, del 4,05%, i el nombre de residents de 17.027.

A Mallorca l'increment és del 0,5%, amb una població de 869.067 habitants, i a l'illa de Menorca l'augment és del 0,52%, amb un nombre d'habitants de 94.383.

En termes percentuals, cada vegada hi ha un nombre menor de ciutadans de les Balears que resideixen a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística, el 53,6% de la població total de la comunitat autònoma ha nascut a les Balears. El 22,03% del total procedeix d'altres comunitats autònomes i el 24,33% ha arribat a les Illes des d'altres països, és a dir, els estrangers ja superen en nombre els residents procedents d'altres comunitats autònomes.

La crisi i el descens de la immigració han fet que durant l'any 2011 un total de 18 municipis de les Illes Balears hagin perdut habitants segons el padró municipal d'habitants.

Així, davalla el nombre de residents als municipis de Capdepera, Pollença, Muro, Son Servera, Banyalbufar, Campanet, Deià, Fornalutx, Lloret, Lloseta, Llubi, Petra, Sencelles, Valldemossa i Vilafranca, en el cas de Mallorca. A Eivissa davalla la població d'Eivissa vila i Sant Joan de Labritja i a Menorca el municipi que perd població és es Migjorn Gran.

Als municipis més poblats de Mallorca continua augmentant lleugerament la població i el nombre de residents és el següent: Palma, 405.318; Calvià, 52.451; Manacor, 40.873; Lluçmajor, 36.959; Marratxí, 34.385, i Inca, 29.966.

A Palma, malgrat que la població experimenta el creixement indicat anteriorment, el nombre d'estrangers residents davalla de 83.739 persones (el 2010) a 82.934 (el 2011).

Aquesta mateixa situació es produeix en altres municipis com: sa Pobla, Alcúdia, Capdepera, Lluçmajor o Manacor, etc.

Durant el darrer exercici ha davallat significativament l'entrada d'immigrants estrangers i només es manté la procedent de països de l'Europa de l'est, concretament de romanesos i búlgars, i de xinesos. Alhora es detecta el retorn als països d'origen de persones d'altres nacionalitats, especialment llatinoamericanes.

En aquest fenomen de retorn s'observa un predomini dels homes, ja que molts treballaven a la construcció, per damunt del nombre de dones, empleades en treballs que es mantenen, com la cura d'ancians, el treball domèstic, la neteja, etc. Probablement aquest fet pot explicar que el retorn de menors als països d'origen es manté en taxes baixes ja que les mares continuen treballant a les Illes.

Un altre factor a tenir present de cara als propers anys és l'assimilació de la taxa de natalitat de les dones estrangeres a la de les espanyoles tant per motius de tipus pragmàtics, per tenir més llibertat laboral, com de mentalitat.

La mitjana d'edat d'inici de la maternitat es retarda tant en el cas de les dones espanyoles (31,96 anys) com de les estrangeres (28,83 anys). La taxa de natalitat de les dones espanyoles se situa en el 33% i la de les estrangeres en el 64%.

L'INE també destaca el nombre elevat de naixements de mares fadrines, tant espanyoles (34,4%) com estrangeres (39,9%).

Les dades del padró municipal d'habitants publicades per l'INE mostren clarament que el ritme de creixement de la població estrangera a les Illes Balears s'ha debilitat de manera substancial durant els dos darrers exercicis. Destaca especialment el retorn als països d'origen de moltes famílies i individus d'origen llatinoamericà. L'evolució a la baixa d'aquest col·lectiu ha estat la següent: 57.608 (2009), 64.889 (2010) i 60.693 (2011).

Només durant el darrer any el diferencial negatiu ha estat de 4.206 persones d'origen llatinoamericà, que afecta la majoria de nacionalitats, a excepció de la cubana que ha crescut de 2.233 a 2.257 residents

com a conseqüència de la situació excepcional per què passa actualment aquest país. Destaca el descens del nombre d'argentins, de 10.899 a 10.096; d'equatorians, de 13.152 a 11.977; de colombians, de 10.224 a 9.428, i de bolivians, de 7.018 a 6.397.

Cal recordar que a diferència de la forta crisi econòmica d'Espanya, molts d'aquests països, com ara l'Argentina o el Brasil, actualment presenten un creixement important, la qual cosa afavoreix el retorn als països d'origen dels emigrants i dels menors que els han acompanyat en el procés migratori.

En sentit contrari, la colònia d'estrangers europeus a les Illes Balears ha crescut durant el darrer any, atès que ha passat de 132.700 persones a 136.721. Per nacionalitats, destaca l'increment dels residents alemanys (de 36.003 a 36.681), britànics (de 23.561 a 23.698), italians (de 16.800 a 17.569) i romanesos (de 12.594 a 13.311).

A excepció de la romanesa, les diferents nacionalitats no experimenten un increment significatiu de presència de menors (alumnat) per les característiques tant d'edat com de models demogràfics d'aquests països caracteritzats per un cert estancament, amb poca presència de població jove.

La població immigrada procedent de l'Àfrica continua augmentant i ha passat de 35.843 a 36.162 residents durant l'any 2011. La nacionalitat més representativa és la marroquina, que ha passat de 23.922 a 24.041 residents a les Illes Balears.

I, a l'últim, la població procedent del continent asiàtic ha crescut de 8.499 a 9.010 persones.

En síntesi, a diferència d'anys anteriors, el creixement de la població estrangera (0,22%) és inferior a l'augment de població espanyola (0,75%) durant l'any 2011.

En xifres absolutes, hi ha 242.812 estrangers i 870.302 espanyols a les Illes Balears.

2. LA POBLACIÓ ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS DEL CURS 2011-2012

2.1. L'alumnat estranger de nivells no universitaris dins el sistema educatiu de les Illes Balears

En relació amb l'alumnat estranger present en el sistema educatiu de les Illes Balears, l'alumnat estranger de nivells no universitaris ha experimentat un descens important, de **1.458** alumnes, fet que constata la unitat de convalidacions de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. La feina d'aquesta unitat ha augmentat durant el darrer any per la demanda de moltes famílies estrangeres d'homologació dels estudis fets a les Illes, per poder continuar el procés educatiu als seus països d'origen en el nivell corresponent.

La dinàmica que s'observa és de continuïtat en la davallada d'alumnat estranger iniciada de manera perceptible el curs anterior, 2010-2011, i constatable també durant l'actual. Únicament s'observa un cert estancament de la població escolar de nacionalitat estrangera en les etapes postobligatòries.

En xifres globals, això significa que l'evolució del nombre d'alumnes estrangers presents en el sistema educatiu de les Illes Balears, en nivells no universitaris, ha estat la següent:

Curs 2008-2009: 28.568

Curs 2009-2010: 26.975

Curs 2010-2011: 27.871

Curs 2011-2012: 26.413

Les dades demogràfiques generals confirmen la continuïtat del procés de retorn als països d'origen de col·lectius de diferents països, sobretot de la zona de Llatinoamèrica, acompanyats pels fills d'edat escolar compresa entre 3 i 16 anys, a causa de la crisi econòmica i de la manca de feina.

En el quadre següent es recullen les dades de l'alumnat total matriculat als centres educatius de les Illes per nivells educatius i etapes educatives.

QUADRE 3. ALUMNAT MATRICULAT ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS, PER NIVELLS O MODALITATS EDUCATIUES I TIPOLOGIA DE CENTRES. CURS 2011-2012

Etapes educatives	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
E. infantil	22.389	268	10.803	33.460
E. primària	40.972	249	21.240	62.461
ESO	24.645	173	14.312	39.130
Batxillerat	10.510	180	2.869	13.559
CFG mitjà i superior	10.187	425	858	11.470
PQPI	2.028	18	529	2.575
Altres	14.308			14.308
TOTAL	125.039	1.313	50.611	176.963

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Cal recordar que no tots els centres privats de les Illes Balears proporcionen les dades d'alumnat a la base de dades de la Conselleria d'Educació.

En el quadre resum 4 es representa el percentatge d'alumnat estranger en relació amb el total de l'alumnat de les Illes Balears, així com la distribució percentual per Illes.

En el conjunt de la comunitat de les Illes Balears, l'alumnat estranger representa el 14,91% del total, quasi un punt menys que el curs anterior.

Formentera és l'única illa en què ha augmentat el percentatge d'alumnat estranger fins al 21,63%. Mallorca se situa en la mitjana balear, 14,48%. La presència d'alumnat estranger a Eivissa és del 17,40% i, a l'últim, Menorca presenta un tant per cent inferior, xifrat en el 12,18%.

**QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES.
CURS 2011-2012**

Illla	Total d'alumnes	Alumnat estranger	% d'alumnat estranger
Mallorca	139.304	20.700	14,48
Menorca	16.968	2.063	12,18
Eivissa	19.508	3.395	17,40
Formentera	1.183	256	21,63
Total	176.903	26.413	14,91

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives

En relació amb el curs anterior, en el curs 2011-2012 la pèrdua d'alumnat estranger per illes és la següent:

A Mallorca, es passa de 21.593 alumnes en el curs 2010-2011 a 20.700, la qual cosa suposa una pèrdua de 894 alumnes.

A Menorca, es passa de 2.493 alumnes en el curs 2010-2011 a 2.063, la qual cosa suposa una pèrdua de 430 alumnes.

A Eivissa, la davallada és inferior i representa una pèrdua de 161 alumnes; dels 3.556 alumnes estrangers matriculats en el curs 2010-2011 es passa a 3.395 alumnes.

L'única illa on augmenta el nombre d'alumnat estranger és Formentera, que incrementa en 27 el total; de 229 matriculats en el curs 2010-2011 es passa a 256.

En general, la pèrdua d'alumnat estranger ha estat menys important a les Pitiüses que la registrada a les illes més grans: Mallorca i Menorca.

Seguidament, desglossem les dades de l'alumnat estranger a partir de diferents variables, com la distribució per etapes educatives, el sexe, la nacionalitat, etc.

A) La població en edat escolar obligatòria

La perspectiva històrica per etapes educatives en l'evolució de l'alumnat estranger aporta una informació útil per a la planificació educativa i, en general, per comprendre el canvi de tendència que expliquem en el present treball. El quadre 5 presenta aquesta evolució des del curs 2004-2005 fins a l'actual.

**QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE
NACIONALITAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES.
PERÍODE 2004-2012**

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2004-2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005-2006	3.297	8.719	5.124	4.758

continua

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2006-2007	3.311	9.450	5.768	5.279
Curs 2007-2008	3.662	9.667	6.764	6.017
Curs 2008-2009	4.111	11.034	7.408	6.015
Curs 2009-2010	3.862	9.686	7.620	5.807
Curs 2010-2011	2.417	9.188	8.272	7.994
Curs 2011-2012	1.849	8.309	8.148	8.107

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives

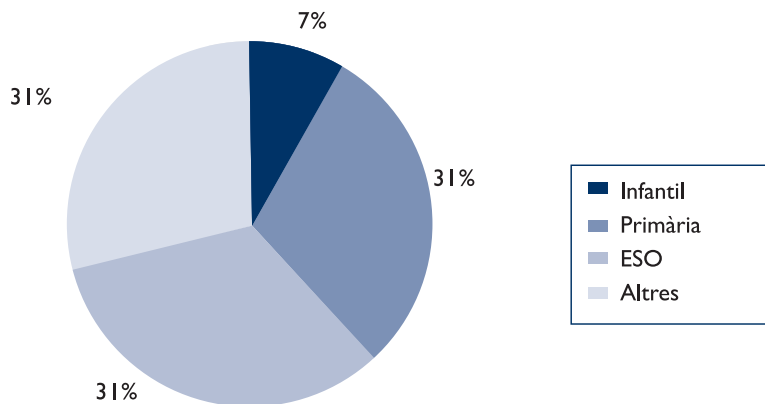
De l'observació de l'evolució de la distribució de la població escolar de nacionalitat estrangera a les Illes Balears per etapes educatives durant el darrer curs escolar, s'observa que la davallada de 1.458 alumnes estrangers afecta, especialment, el sistema educatiu obligatori i que únicament augmenta el nombre d'alumnes estrangers en els nivells postobligatoris.

En l'etapa d'educació infantil la disminució ha estat de 568 alumnes. En l'etapa d'educació primària la disminució d'alumnat estranger ha estat de 879 alumnes i, a l'últim, en l'etapa d'ESO la davallada ha estat de 124 alumnes.

En relació amb la resta de nivells d'estudis, s'observa un increment de 101 alumnes, tendència que pràcticament s'estanca respecte a l'observada en l'exercici anterior.

En conclusió, l'impacte del retorn als països d'origen de les famílies estrangeres ha afectat el conjunt del sistema educatiu de les Illes i confirma la tendència que es va iniciar el curs anterior.

GRÀFIC I: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2011-2012

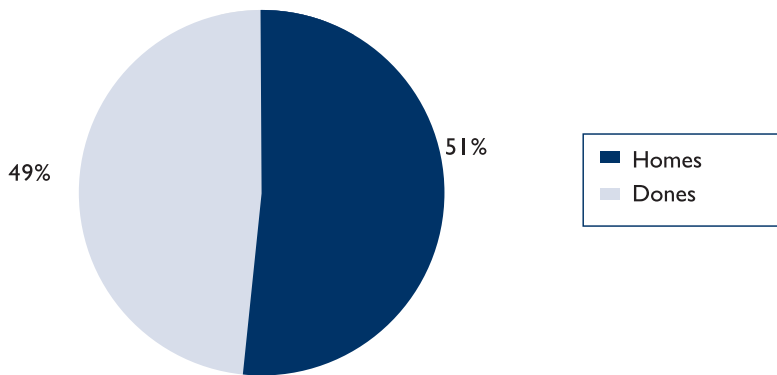


Font: Vidaña, 2012

El gràfic 1 il·lustra molt bé les dades anteriors. En relació amb el curs anterior, s'hi observa que en l'educació infantil davalla el percentatge d'alumnat estranger del 8 al 7%. A primària la disminució és del 33 al 31%. A l'ESO el percentatge es manté en el 31%. I, a l'últim, la resta d'alumnat estranger present en els estudis postobligatoris representa el 31%.

El gràfic següent representa la distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears en el curs 2011-2012 per sexe. El nombre d'homes és de 13.370 (51%), lleugerament superior al de dones, 13.043 (49%). Per tant, aquesta variable es manté en els mateixos termes que en els cursos anteriors.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER SEXE . CURS 2011-2012



Font: Vidaña, 2012

QUADRE 6. INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS EN EL PERÍODE 1991-2012

Curs escolar	Total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182

continua

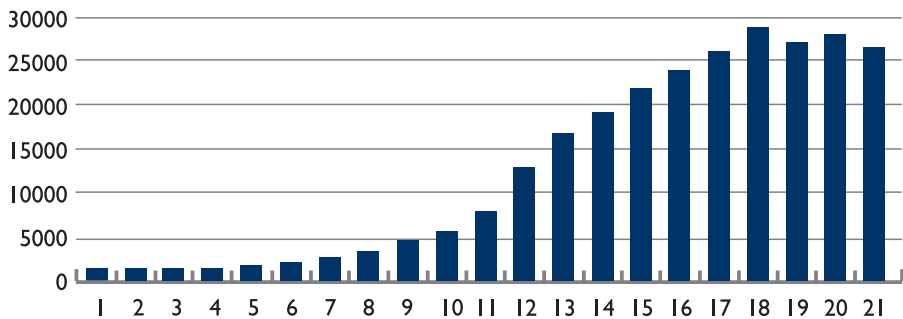
Curs escolar	Total d'alumnat estranger
2002-2003	12.951
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006-2007	23.802
2007-2008	26.110
2008-2009	28.568
2009-2010	26.975
2010-2011	27.871
2011-2012	26.413

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

El quadre anterior i el gràfic 3 mostren un descens significatiu de l'alumnat estranger en relació amb el curs anterior (1.458 alumnes), la qual cosa confirma la tendència descendent de la taxa d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes.

Els efectes de la continuïtat i l'agreujament de la crisi econòmica afecten de manera important els sectors socials en una situació socioeconòmica precària, com ara moltes famílies estrangeres que, com a sortida, opten pel retorn als països d'origen.

GRÀFIC 3: EVOLUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS. 1991-2012



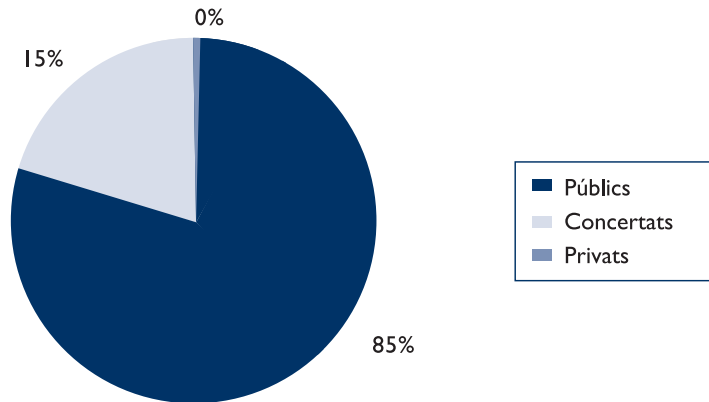
Font: Vidaña, 2012

B) La distribució de l'alumnat estranger per centres educatius

En relació amb el curs anterior, podem observar que durant l'any acadèmic 2011-2012 continua la concentració majoritària de l'alumnat estranger als centres públics de les Illes, és a dir, 22.248 alumnes estrangers (85%) estudien als centres públics i 4.165 alumnes estrangers (15%) als centres concertats i privats.

Un total de 1.223 alumnes estrangers s'ha donat de baixa dels centres públics i 225, dels centres privats i concertats.

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2011-2012



Font: Vidaña, 2012

En el cas de les Illes Balears, la presència d'alumnat estranger als centres públics (85%) supera en tres punts la mitjana espanyola que és el 82%.

QUADRE 7. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPUS DE CENTRE 2005-2012

Centre	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Públic	82%	82%	85%	84%	84%	84%	85%
Concertat i privat	18%	18%	15%	16%	16%	16%	15%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

En el quadre 7 s'observa un increment d'un punt percentual de l'alumnat estranger escolaritzat als centres públics en relació amb el percentatge dels tres cursos anteriors i, per tant, un retorn a les dades del curs 2007-2008.

Si bé molts centres concertats han superat els factors de caire ideològic, cultural i social per admetre aquest alumnat, els factors de caire econòmic encara representen un handicap important. Les taxes a pagar per diferents serveis i materials als centres concertats suposen una dificultat afegida per moltes famílies estrangeres de nivell econòmic baix, especialment en els moments de crisi econòmica com l'actual.

C) Distribució de l'alumnat estranger per illes

QUADRE 8. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES I NIVELLS EDUCATIUS. CURS 2011-2012

Illa	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	Altres	TOTAL
Mallorca	1.053	6.890	6.493	1.404	4.860	20.700
Menorca	289	450	603	68	652	2.063
Eivissa	453	845	989	248	860	3.395
Formentera	54	124	63	15		256
BALEARNS	1.849	8.309	8.148	1.735	6.372	26.413

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

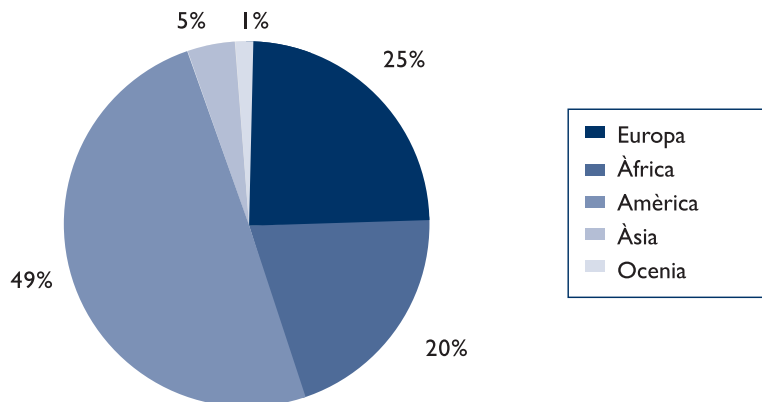
L'illa de Mallorca, amb 20.700 alumnes estrangers, n'acull el 78,37%, seguida de l'illa d'Eivissa, amb 3.395 alumnes estrangers, que suposen el 12,85%. A l'illa de Menorca, en trobem 2.063, que representen el 7,81%, i la resta, 256 alumnes, es troben a l'illa de Formentera i representen el 0,96%.

D) La procedència geogràfica de l'alumnat

Durant el curs escolar 2011-2012, la distribució de l'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència és la següent:

Del continent americà, hi ha 14.013 alumnes matriculats; del continent europeu, 6.856; del continent africà, 5.480; del continent asiàtic, 1.390, i d'Oceania, 132.

GRÀFIC 5: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2011-2012



Font: Vidaña, 2012

Pel que fa als percentatges, l'alumnat estranger d'origen europeu es manté en el 25% del total. L'alumnat del continent africà també manté el percentatge, que representa el 20%. En relació amb la resta d'alumnat estranger, l'alumnat originari del continent americà davalla un punt i passa del 50% al 49%. Augmenta un punt l'alumnat procedent de l'àrea geogràfica d'Àsia i Oceania, fins a representar el 6% del total.

Pel que fa a la diversitat de l'alumnat estranger que conviu als centres educatius de les Illes Balears, una altra aproximació interessant és la gran quantitat i varietat de països de procedència. En relació amb aquesta variable, s'observa una petita davallada en el conjunt de les Illes de dues nacionalitats menys. D'aquesta manera, les nacionalitats presents als centres educatius de les Illes són 142 (quadre 9).

QUADRE 9. NACIONALITATS DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS (2002-2012)

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19
2004-2005	119	107	58	67	20
2005-2006	117	106	57	69	19
2006-2007	126	124	52	63	20
2007-2008	127	126	57	74	22
2008-2009	131	131	63	78	22
2009-2010	137	132	72	78	26
2010-2011	144	138	77	73	30
2011-2012	142	131	71	74	28

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives

De l'anàlisi quantitativa de l'alumnat estranger per nacionalitats, es poden extreure conclusions importants i, posteriorment, prendre mesures d'actuació dins el conjunt del sistema educatiu de les Illes.

A partir de l'observació de les 15 nacionalitats amb més presència d'alumnat estranger, establim una classificació possible:

- Amb més de 2.000 alumnes: Marrroc, Equador, Argentina i Colòmbia.
- Amb més de 1.000 alumnes: Alemanya, Romania (que passa davant el Regne Unit) i Regne Unit.
- Amb més de 500 alumnes: Uruguai, Bolívia, Bulgària, Xina, Brasil, Xile, República Dominicana i Rússia.

En conjunt, els 15 països sumen un total de 20.834 alumnes, que representen el 78,87% de l'alumnat estranger present en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2011-2012.

QUADRE 10. PRINCIPALS PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS. CURS 2011-2012

Països	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	4.005	3.093	285	595	32
Equador	3.100	2.309	291	493	7
Argentina	2.369	1.903	153	265	48
Colòmbia	2.130	1.741	154	201	34
Alemanya	1.242	1.033	34	163	12
Romania	1.139	758	64	301	16
Regne Unit	1.082	671	218	193	
Uruguai	988	826	38	117	7
Bolívia	941	812	106	22	1
Bulgària	779	722	24	33	
Xina	703	591	48	62	2
Brasil	622	441	82	94	5
Xile	607	530	15	52	10
R. Dominicana	601	469	61	68	3
Rússia	526	441	54	30	1

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Les nacionalitats més representatives a cada illa són les següents:

Així, a l'illa de Mallorca són: Marroc, Equador, Argentina, Colòmbia, Alemanya, Uruguai, Bolívia, Romania i Regne Unit.

A l'illa de Menorca: Equador, Marroc, Regne Unit, Argentina, Colòmbia, Bolívia i Brasil.

A l'illa d'Eivissa: Marroc, Equador, Argentina, Colòmbia, Romania, Regne Unit, Alemanya i Uruguai.

I, a l'últim, a l'illa de Formentera destaquen: Argentina, Marroc, Colòmbia, Romania i Alemanya.

És interessant veure dins aquests 15 països quins són els que presenten un nombre més elevat de baixes d'alumnat. En aquest sentit, només tres dels 15 països presenten un increment d'alumnat respecte al curs anterior: Bulgària, amb 72 alumnes més; la República Dominicana, amb 71 alumnes més, i Rússia, amb 37 alumnes més.

Els 13 països restants perden alumnat dins el sistema educatiu balear: Argentina (-310); Equador (-225); Colòmbia (-132); Marroc (-120); Uruguai (-101); Alemanya (-99); Brasil (-91); Bolívia (-68); Xile (-63); Regne Unit (-57); Xina (-14), i Romania (-13).

En conjunt, aquestes nacionalitats, amb una pèrdua conjunta de **1.173** alumnes, representen el **80%** dels 1.458 alumnes estrangers que es donen de baixa durant el curs 2011-2012.

Per finalitzar aquest capítol de l'article, hi incloem el quadre 11 amb la relació de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears per països d'origen, nombre d'alumnes i distribució per illes.

QUADRE 11. ALUMNAT ESTRANGER EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS PER PAÏSOS D'ORIGEN, NOMBRE D'ALUMNES I DISTRIBUCIÓ PER ILLES. CURS 2011-2012

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Afganistan	8				8
Albània	4				4
Alemanya	1.033	34	163	12	1.242
Algèria	67	9	11	5	92
Andorra	13		1		14
Angola	8				8
Antilles Neerlandeses	1				1
Aràbia Saudita	1				1
Argentina	1.903	153	265	48	2.369
Armènia	5		6		11
Austràlia	7		1		8
Àustria	35	1	6		42
Bangla Desh	28				28
Bèlgica	39	5	2	21	67
Benín	3				3
Bielorússia	6	1	1		8
Bolívia	812	106	22	1	941
Bòsnia i Hercegovina	8	6			14
Brasil	441	82	94	5	622
Bulgària	722	24	33		779
Burkina Faso	13	2			15
Burundi	1				1
Camerun	27	2			29
Canadà	20	1			21
Cap Verd	1				1
Colòmbia	1.741	154	201	34	2.130
Corea del Sud		3			3
Costa d'Ivori	3				3
Costa Rica	9	1	1		11
Croàcia	5				5
Cuba	298	40	14	2	354
Dinamarca	16		3		19
Dominica	33	1			34
Egipte	3		1		4
El Salvador	24	1	3		28

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Unió dels Emirats Àrabs	3				3
Equador	2.309	291	493	7	3.100
Eslovàquia	22	4	2	7	28
Eslovènia	5				5
Estats Units d'Amèrica	131				131
Estònia	10	1	1		12
Etiòpia	12	4	3	5	24
Filipines	86	27	81		194
Finlàndia	6				6
França	141	29	55	6	231
Gabon	1				1
Gàmbia	21	5	1		27
Geòrgia	2				2
Ghana	10		9		19
Grècia	6				6
Guatemala	11				11
Guinea	56	1	2		59
Guinea Bissau	4				4
Guinea Equatorial	61	12	2	1	76
Hondures	23	1	1		25
Hongria	23		10		33
Índia	177	5	9	2	193
Indonèsia	9			2	11
Iran	4				4
Iraq	1				1
Irlanda	20	2	5	2	29
Israel	7	2	10		19
Itàlia	234	41	93	21	389
Iugoslàvia	3				3
Japó	8	1	6		15
Jordània	4				4
Kazakhstan	5	1	1		7
Kenya	9				9
Kuwait	2				2
Letònia	9	3			12
Líban	4	1			5
Líbia		3			3
Liechtenstein	1				1
Lituània	22	1	2		25
Luxemburg	10				10
Macau	1				1
Madagascar	2	1			3
Malàisia	2	1			3

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Mali	81	1			82
Malta	3		1		4
Marroc	3.093	285	595	32	4.005
Martinica			1		1
Maurici	2				2
Mauritània	3	13	1		17
Mèxic	62	8	7		77
Moçambic	1		1		2
Moldàvia	29		3		32
Mònaco			1		1
Namíbia	1		1		2
Nepal	20	2	2		24
Nicaragua	16	3	2		21
Níger	15				15
Nigèria	326		1		327
Noruega	13		2		15
Nova Zelanda	7				7
Països Baixos	79	13	62		154
Pakistan	103				103
Panamà	9	1	2		12
Paraguai	155	10	103		268
Perú	316	80	33		429
Polinèsia Francesa	1				1
Polònia	251	3	30	2	286
Portugal	104	14	27		145
Puerto Rico	5		2		7
Regne Unit	671	218	193		1.082
República de Macedònia	8				8
República del Congo	5				5
República Dominicana	469	61	68	3	601
República Txeca	26	2	4		32
Romania	758	64	301	16	1.139
Rússia	441	54	30	1	526
Rwanda	2				2
Sàhara Occidental	10			1	11
São Tomé i Príncipe	3				3
Senegal	299	20	18		337
Sèrbia	13				13
Seychelles	1				1
Singapur	1				1
Síria	2		1		3
Sri Lanka	8		2		10
Sud-àfrica	17	5	2		24

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Suècia	36	3	7		46
Suïssa	53	6	20	1	80
Tailàndia	14	1	5	2	22
Tunísia	1				1
Turkmenistan	1				1
Turquia	14	2			16
Ucraïna	143	7	10		160
Uganda		2			2
Uruguai	826	38	117	7	988
Uzbekistan	2				2
Veneçuela	225	31	12		268
Vietnam	2				2
Xile	530	15	52	10	607
Xina	591	48	62	2	703

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

3. L'IMPACTE DE LA IMMIGRACIÓ ESTRANGERA EN L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES DE LES ILLES BALEARS, CURS 2011-2012

El canvi de mil·lenni ha coincidit en el temps amb l'entrada en l'anomenada societat del coneixement, i una de les seves implicacions de cara a la població en general és la necessitat d'actualitzar els coneixements i de mantenir un nivell de formació permanent al llarg de la vida.

L'educació permanent inclou un subgrup molt important de la societat balear, que són les persones adultes, i té dos grans àmbits d'actuació: el formal o institucional, generalment amb implicacions en el món laboral, i el no formal, de caràcter voluntari, que se centra més en el concepte de formació permanent per mantenir un nivell suficient de coneixements que permetin un nivell suficient d'integració social, cultural, tecnològic, etc.

En aquest estudi farem referència a les persones de nacionalitat estrangera matriculades als centres de persones adultes de les Illes Balears, la immensa majoria de les quals vol aconseguir una titulació de cara a la integració al món laboral. Per tant, es tracta de persones en edat laboral, també anomenades productives o actives.

Al nostre article de l'anuari de l'any 2011 s'observava una davallada de l'alumnat estranger matriculat als nivells educatius obligatoris, que continua i s'accentua durant el curs present, i, en sentit contrari, un augment de l'alumnat estranger matriculat als nivells educatius postobligatoris, entre els quals destaca l'educació de persones adultes.

3.1. Oferta formativa d'educació per a persones adultes a les Illes Balears

En el conjunt de les Illes Balears hi ha diferents centres d'adults segons les modalitats d'estudis que imparteixen: centres d'educació de persones adultes (CEPA), instituts amb estudis d'educació

secundària per a persones adultes (ESPA), centres privats amb formació d'adults, etc.

3.1.1. Centres d'educació de persones adultes (CEPA)

Els CEPA són centres educatius on s'imparteixen les diferents modalitats de formació de persones adultes. La terminologia i les sigles que s'utilitzen per definir l'oferta d'estudis dels diferents centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears són les següents:

Llegenda Modalitats de formació de persones adultes

EI:	Ensenyaments inicials
ES:	Educació secundària per a persones adultes
AS:	Accés als cicles formatius de grau superior
AU:	Accés a la universitat
CT:	Català
CS:	Castellà per a estrangers
IE:	Idiomes estrangers
I:	Informàtica
FP:	Formació professional

Segons l'oferta educativa de les Illes Balears per al curs 2011-2012, tot seguit presentem l'oferta dels CEPA de les Illes Balears:

Illa d'Eivissa

CEPA Pitiüses
CEPA Sant Antoni

Illa de Mallorca

CEPA Alcúdia (Alcúdia)
CEPA Artà (Artà)
CEPA Mancomunitat des Raiguer (Binissalem)
CEPA Sud (Campos)
CEPA Francesc de Borja Moll (Inca)
CEPA Calvià (Calvià)
CEPA Llevant (Manacor)
CEPA Amanecer (Centre Penitenciari de Palma)
CEPA Camp Rodó (Palma)
CEPA La Balanguera (Palma)
CEPA Son Canals (Palma)
CEPA S'Arenal (Palma)
CEPA Sa Pobla (sa Pobla)
CEPA Mancomunitat des Pla (Vilafranca de Bonany)

Illa de Menorca

CEPA Ciutadella (Ciutadella)

CEPA Joan Mir i Mir (Maó)

3.1.2. Aules que ofereixen ensenyaments de persones adultes

A més dels centres d'adults (CEPA), l'oferta s'amplia amb les **aules** on s'imparteixen ensenyaments de persones adultes, adscrites o no als CEPA del municipi corresponent.

Eivissa

Aula Eivissa (extensió del CEPA Pitiüses)

Aula Santa Eulària

Sant Josep de sa Talaia

Formentera

Formentera

Mallorca

Aula Andratx

Aula Felanitx

Aula Sóller (adscrita al CEPA Can Redó)

Aula Son Servera

Pobles de Mallorca amb oferta d'ensenyaments de persones adultes:

Alaró	Costitx	Palmanova	Santa Eugènia
Algaida	Lloret	Peguera	Santa Margalida
Búger	Lloseta	Petra	Santa Maria
Campanet	Llubí	Pollença	Santanyí
Can Picafort	Llucmajor	Porreres	Selva
Capdellà	Mancor de la Vall	Port d'Andratx	Sencelles
Capdepera	Maria de la Salut	Portocolom	Sineu
Colònia de Sant Pere	Marratxí	Porto Cristo	Son Caliu
Consell	Montuïri	S'Arracó	Son Ferrer
	Muro	Sant Joan	Son Servera
		Sant Llorenç	Portals Nous
		Santa Ponça	

Menorca

Aula Ferreries

Aula Maó (adscrita al CEPA Joan Mir i Mir)

Alaior Es Castell

Es Mercadal

Es Migjorn Gran

Sant Lluís

3.1.3. Centres públics que ofereixen educació de persones adultes

A més de les modalitats formatives del bloc anterior adreçades a les persones adultes, també hi ha altres centres (públics i privats) que ofereixen ESPA (presencial i semipresencial) i batxillerat.

Aquests tipus d'estudis responen a la terminologia següent:

Llegenda Modalitats formatives

ES:	Educació secundària per a persones adultes
BAD:	Batxillerat d'arts plàstiques, disseny i imatge a distància
BHD:	Batxillerat d'humanitats i ciències socials a distància
ED:	Educació secundària per a persones adultes semipresencial
BCD:	Batxillerat de ciències i tecnologia a distància

Els centres públics que imparteixen aquestes modalitats de formació de persones adultes són els següents:

IES Santa Maria (Eivissa)
IES Marc Ferrer (Sant Francesc de Formentera)

IES Antoni Maura (Palma)
IES Aurora Picornell (Palma)
IES Joan Ramis i Ramis (Maó)

3.1.4. Centres privats que imparteixen educació de persones adultes

A les Illes Balears hi ha un únic centre privat que imparteix estudis d'ESPA:

Acadèmia Fleming (Palma)

3.2. Legislació autonòmica de l'educació de persones adultes

La normativa que regula l'educació de persones adultes de les Illes Balears és la Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears (BOIB 6-IV-2006) (BOE 12-5-2006).

Aquesta llei autonòmica té com a marc de referència la LOGSE (Llei 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu i les competències en matèria d'ensenyament) i la LOCE (Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació). En conseqüència, es publica de manera prèvia a l'actual llei d'educació, LOE (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació).

La Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears, en el títol I, article 2, defineix l'**educació de persones adultes** de la manera següent:

«S'entén com a educació permanent de persones adultes el conjunt d'actuacions i processos d'aprenentatge que, realitzats al llarg de tota la vida, tenen com a finalitat oferir a les persones adultes residents a les Illes Balears que han superat l'edat màxima d'escolarització obligatòria, un cop esgotades

totes les possibilitats de permanència que permet la normativa vigent, l'accés a diferents programes formatius que els permetin ampliar les seves competències bàsiques, tècniques o professionals, i d'aquesta forma millorar les condicions d'inserció i de promoció laboral, l'accés als béns culturals i la capacitat per jutjar i participar críticament i activament en la realitat social, cultural i econòmica.»

Dins el text també s'assenyalen les **prioritats** d'aquesta formació, que són:

- a) Adquirir i actualitzar la formació bàsica i facilitar l'accés als distints nivells del sistema educatiu.
- b) Millorar la qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.
- c) Desenvolupar la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica.

En conseqüència, la Llei determina els **col·lectius** als quals van destinades les accions prioritàries (títol I, article 9):

- les persones que no tenen assolits els coneixements mínims o previs per poder cursar la formació ocupacional i contínua,
- les persones que no han obtingut el títol d'ESO,
- les persones en situació d'atur o amb dificultats per a la seva inserció o reinserció laboral, així com les persones que estiguin subjectes a processos de reconversió laboral,
- les persones o els col·lectius necessitats d'una formació de caire tecnològic o en idiomes.

També és interessant la definició que fa la llei en el capítol I, article 11, d'**educació no formal**:

«Els ensenyaments no formals comprenen aquells que no s'ajusten a les condicions que condueixen a una titulació i s'orientaran, preferentment, a la preparació de proves lliures establertes per a les persones adultes i proves d'accés a altres ensenyaments. Igualment possibilitaran l'adquisició de les capacitats, habilitats i actituds que permeten millorar les capacitats d'accés al treball, d'adaptació a la societat de la informació i del coneixement i de participació en els béns culturals, així com l'exercici de la ciutadania activa i l'aprenentatge permanent.»

Com a desenvolupament d'aquesta llei, cal esmentar l'Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 23 de juny de 2009 per la qual es regulen els ensenyaments de batxillerat en règim a distància a les Illes Balears. Aquesta ordre adequa l'estructura del batxillerat establerta pel Decret 82/2008 a les característiques de l'alumnat que pot cursar aquests ensenyaments a distància.

L'edat és un factor important a tenir en compte. Segons la normativa, als centres de persones adultes s'hi poden matricular alumnes amb 18 anys complerts o alumnes amb 16 anys o més però amb el requisit que presentin un contracte de feina.

3.3. L'alumnat estranger matriculat als centres d'adults de les Illes. Curs 2011-2012

Segons les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears, durant el curs 2011-2012, un total de 13.690 persones (quadre 12) estan matriculades a la xarxa de centres de formació de persones adultes.

QUADRE 12. ALUMNAT DE NACIONALITAT ESTRANGERA MATRICULAT A LES DIFERENTS MODALITATS D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES DE LES ILLES BALEARS. CURS 2011-2012

Nacionalitats	B	C	D	E	F	G	H	K	L	M	N	O	P	Q	R	Total
Afganistan					3											3
Albània				1												1
Alemanya	1	1	94	32	5	4	1					3	2	10		153
Algèria	1		3	4	1	1	1	2	2			1	1	1		18
Angola		2		2				1	1							6
Argentina		16		113	29	6	6	1	3	2	2	17	13	38		246
Armènia	1															1
Austràlia			3													3
Àustria			5	1										2		8
Bangla Desh		1														1
Bèlgica			7	1	1							1		3		13
Bielorússia			2											1		3
Bolívia		9		57	10	5		1	3	5		1		7	1	99
Bòsnia i H.				2	1									1		4
Brasil	3	5	14	27	15	1	1		1	1		7	2			77
Bulgària	13	1	26	33	8			1				1	1	6		90
Burkina Faso				2				1								3
Burundi									1							1
Canadà			2	2										1		5
Camerun	1															1
Colòmbia		18		179	25	5	4	1	2	5		11		39	1	290
Corea				1		1								1		2
Croàcia														2		2
Cuba		3		23	4	2	1			1		3		18		55
Dominica									1					1		2
El Salvador				2	1		1									4
Equador		16	1	216	43	22	1	11	1	16	2	22	3	36	2	397
Eslovàquia			1											2		3
Eslovènia			2													2
EUA	1				1									1		2
Estònia		3		2												3
Filipines			12	4	1	1						1		1		20
Finlàndia			1													1
França	1	1	16	20	6	4	2					1		5		56
Gàmbia			4	5				2								11
Ghana	2															2
Guatemala					1											1
Guinea Bissau			1	1	1				2							3

continua

Nacionalitats	B	C	D	E	F	G	H	K	L	M	N	O	P	Q	R	Total
Guinea Equatorial	1	1		12	1			1	1	1				3	1	22
Hongria			8	2										1		11
Hondures		2		5				1				1	1	1		11
Índia	4	2	10	5	1			1		1				1		25
Indonèsia	1															1
Iran			2													2
Iraq			1													1
Irlanda			5	2	1											8
Israel			1													1
Itàlia			11	5	4	2	2						2	1	1	28
Japó			1											1		2
Jordània														1		1
Kazakhstan				2												2
Letònia			5													5
Líbia			3													3
Lituània	1		2	2												5
Luxemburg			1													1
Malàisia			1	2												3
Mali	1	1	3					3		3						11
Malta			1													1
Marroc	18		168	102	46	16	12	155	15	5	3	9	4	22	1	576
Martinica								1								1
Maurici			2					1								7
Mauritània		1	8	1						1				1		11
Mèxic		2			1									3		5
Moldàvia			1													1
Nepal			8	1	2											11
Níger		1		2						1						3
Nigèria	4	2	8	6	2	1			2			1		2		28
Noruega			2													2
Nova Zelanda			1													1
Paraguai		1			7	2	1			1						12
P. Baixos	1		15	5										2		23
Pakistan			14	2										1		17
Panamà				2												2
Paraguai				2										2		4
Perú		2		22	9	2	1					2	5	11		54
Polònia			21	2	9			3					1			36
Portugal				10												10
Regne Unit	1		144	18	6		2					5		10		186
Rep. Dominicana			5	28	4	2	2	7		2	1	4	1	9		65

continua

Nacionalitats	B	C	D	E	F	G	H	K	L	M	N	O	P	Q	R	Total
Romania			13	21	12	2	1						1	10	1	61
Rússia	3	1	13	12	9	1							1	6	1	47
Sàhara Occid.					2						1					3
Senegal	1	11	47	22	7	1	2	11		1				3		106
Sèrbia	1		3											3		4
Sri Lanka			2													2
Sud-àfrica			2			1								1		4
Suècia			3			1								1		5
Súissa			12	5		1										17
Tailàndia			3											1		4
Turquia			1		1									1		3
Ucraïna	4		4	9	2	1							1	3		24
Uganda			1													1
Uruguai		4		36	14	4	1			6		5	4	1	1	76
Veneçuela		2		19	4									8	1	34
Vietnam			1			1	1									3
Xile		1		36	13	4	1			2		4	1	8		70
Xina	14		18	1				2								39
TOTAL	79	110	769	1.131	313	94	44	207	35	54	10	99	44	294	11	3.294

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Llegenda del gràfic

- B: Acollida lingüística en castellà
- C: Acollida lingüística en català
- D: Castellà per a estrangers
- E: ESPA
- F: Idiomes
- G: Informàtica
- H: Mòdul I
- K: Nivell 1. Alfabetització
- L: Nivell 2. Consolidació
- M: Nivell 3. Preparatori
- N: Preparació per a cicles formatius de grau mitjà
- O: Preparació per a cicles formatius de grau superior
- P: Preparació de proves per a més grans de 25 anys
- Q: Preparació de proves de català
- R: Preparació de proves lliures de graduat en ESO

Nivell 1. Alfabetització

Forma part de la formació inicial i va adreçada a les persones que necessiten aprendre a llegir i escriure i a resoldre petits problemes de la vida quotidiana aplicant les operacions bàsiques (suma, resta, multiplicació i divisió).

Nivell 2. Consolidació

Es tracta d'un curs que permet consolidar la formació del nivell anterior. Es treballen les matèries de matemàtiques, llengua castellana, llengua catalana i socials.

Nivell 3. Preparació

És un curs de formació bàsica de preparació per poder accedir a l'educació secundària per a persones adultes.

Educació secundària (ESPA)

Les persones més grans de 18 anys, o de 16 anys amb un contracte de feina, poden assistir a les classes d'ESPA (1r, 2n, 3r i 4t) per aconseguir el graduat en ESO. Les matèries s'hi organitzen per àmbits de coneixement: lingüístic, social, científic-tecnològic. Aquests cursos s'organitzen en períodes quadrimestrals (d'octubre a gener i de febrer a juny).

Preparació de proves d'accés als cicles formatius de formació professional (grau mitjà i/o superior) per a més grans de 25 anys

Proporcionen una formació per poder presentar-se a les proves d'accés a les diferents modalitats d'estudis. Són molts els alumnes que opten per aquests tipus de formació i assisteixen a les classes als centres d'adults per adquirir una formació bàsica necessària per superar de les proves lliures que els permetran matricular-s'hi.

Cursos de català

Hi ha una varietat de cursos que van de l'acollida lingüística en català a la preparació de les proves de llengua catalana del Govern de les Illes Balears, nivells: A, B i C.

Idiomes

Generalment l'idioma més sol·licitat és l'anglès, seguit de l'alemany i el francès.

Llengua castellana per a estrangers

A través de dos nivells és permet a l'alumnat a adquirir unes competències bàsiques en l'ús oral i escrit de la llengua castellana.

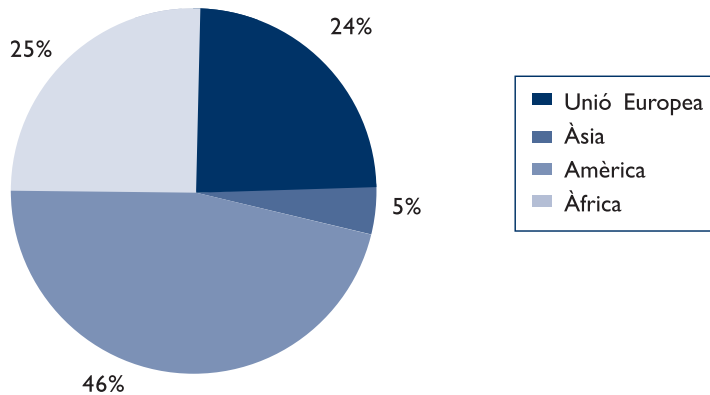
La majoria de CEPA, a més de l'oferta formativa reglada, ofereix una **oferta complementària** d'activitats culturals, lúdiques, esportives, etc., adreçades a una població variada. Les més habituals són: gimnàstica, ball de bot, ioga, informàtica bàsica, ball de saló, Pilates, dansa del ventre, sevillanes, txi-kung i conversa d'anglès.

Dels 13.689 alumnes que cursen estudis reglats de les diferents modalitats d'educació de persones adultes, 10.395 (75,93%) són de nacionalitat espanyola i **3.294 (24,06%)** de nacionalitat estrangera. En total actualment en el sistema educatiu de persones adultes de les Illes Balears hi ha persones d'un total de 97 nacionalitats distintes.

El gràfic 6 representa la distribució percentual de l'alumnat estranger matriculat a les diferents modalitats de formació de persones adultes de les Illes Balears durant el curs actual. Els alumnes

del continent americà, amb 1.519 persones, representen el 46,11%; els del continent africà, amb 810 persones, representen el 24,59%; els del continent europeu, amb 791 persones, representen el 24,01%, i els del continent asiàtic, amb 174 persones, el 5,28%.

GRÀFIC 6: DISTRIBUCIÓ PER ÀREES DE PROCEDÈNCIA MUNDIAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAR A ENSENYAMENTS D'ADULTS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2011-2012



Font: Vidaña, 2012

S'hi observa una correlació pràcticament total amb la distribució de l'alumnat estranger en nivells educatius obligatoris (gràfic 5).

Les 15 nacionalitats amb un nombre més elevat de matrícules en centres d'adults sumen un total de 2.515 alumnes, que representen el 76,35% del total. Les altres 82 nacionalitats en conjunt representen el 23,65% i sumen un total de 779 alumnes.

QUADRE 13. PRINCIPALS NACIONALITATS MATRICULADES A LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES DE LES ILLES BALEARS. CURS 2011-2012

País	Alumnat	% del total d'alumnat estranger
Marroc	576	22,90
Equador	397	15,70
Colòmbia	290	11,53
Argentina	246	9,78
Regne Unit	186	7,39
Alemanya	153	6,08
Senegal	106	4,21

País	Alumnat	% del total d'alumnat estranger
Bolívia	99	3,93
Bulgària	90	3,57
Uruguai	76	3,02
Xile	70	2,78
Romania	61	2,42
França	56	2,22
Cuba	55	2,18
Perú	54	2,14
TOTAL	2.515	76,35

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

QUADRE 14. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A LES DIFERENTS MODALITATS DE FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES DE LES ILLES BALEARS. CURS 2011-2012

Modalitat de formació	Alumnat estranger	%
Educació secundària per a persones adultes (ESPA)	1.131	34,33
Castellà per a estrangers	769	23,34
Idiomes	3.134	9,50
Preparació per a les proves de català	294	8,92
Nivell 1. Alfabetització	207	6,28
Acollida lingüística en català	110	3,33
Preparació per a les proves d'accés a cicles formatius de grau superior	99	3,00
Informàtica	94	2,85
Acollida lingüística en castellà	79	2,35
Nivell 3. Preparatori	54	1,63
Preparació per a les proves d'accés a la UIB per a més grans de 25 anys	44	1,33
Modul genèric I	44	1,33
Proves lliures de graduat en ESO	10	0,30
Preparació per a les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà	11	0,33
TOTAL	3.294	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

3.4. Motivacions de l'alumnat estranger per matricular-se a les escoles d'adults

A partir de la nostra experiència com a professor d'educació secundària de persones adultes (ESPA) a l'IES Aurora Picornell de Palma i de la comunicació directa amb l'alumnat matriculat durant

el curs 2011-2012, hem pogut recopilar tota una sèrie de motivacions o causes que expliquen la seva matriculació a aquests centres d'ensenyament.

En línies generals, podem agrupar en quatre grups els factors que expliquen la matriculació de l'alumnat en general i, de manera més específica, del procedent de l'estranger als centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears:

A) Factors o motivacions de caire laboral

L'increment d'alumnat durant els darrers cursos als centres d'educació de persones adultes, a les aules i als IES que imparteixen aquests ensenyaments, té una explicació evident en la situació del món laboral, per una banda, i en la incorporació de persones procedents de l'estranger, per l'altra.

La crisi econòmica ha fet que molts de joves que feien feina a la construcció i altres sectors complementaris hagin perdut la feina i que aprofitin aquesta situació per aconseguir una titulació que els permeti aconseguir una feina en un altre sector d'activitat.

Crida l'atenció l'elevat nombre de joves estrangers que s'han matriculat recentment als centres d'adults per millorar les possibilitats d'aconseguir una feina a curt termini. La seva experiència els diu que sense una titulació és més difícil aconseguir una feina al sector de serveis, al turisme o en altres àmbits laborals de les Illes.

A les aules d'adults de les Illes solem trobar situacions molts diverses, per exemple, alumnat estranger que es matricula a instàncies de les famílies per millorar la seva situació acadèmica i també com una alternativa a estar sense fer res. També es pot donar el cas que el company de pupitre manifesti un estat de cansament o fatiga com a conseqüència de la dificultat de compaginar la feina i l'estudi, la compatibilitat d'horaris i la disponibilitat de temps per assistir a les classes presencials. De vegades, aquests estudiants tenen obligacions familiars que els lleven temps: tenir cura de la llar, de germans petits, etc.

B) Factors o motivacions personals i familiars

Tant els joves que ja han treballat com aquells que cerquen una feina per primera vegada a les Illes, en la conjuntura actual, manifesten que les seves famílies els recomanen que es matriculin a qualque modalitat d'estudis perquè estiguin ocupats i a la vegada aprofitin el temps estudiant, o bé per obtenir el títol de graduat en ESO o bé simplement per millorar la formació general en àmbits de coneixement com l'anglès, el català, les matemàtiques, etc.

De vegades, trobem persones adultes joves (entre 18 i 25 anys) que es matriculen a un CEPA o a un IES a instàncies de les parelles que tenen formació superior, amb l'objectiu final de millorar els coneixements i la titulació.

També hi ha organismes, com l'exèrcit, que afavoreixen la formació contínua dels seus efectius fora dels quaters, amb reduccions horàries, etc. I altres feines en les quals la millora de salari

o l'adquisició de tasques de més responsabilitat dels treballadors van lligades a l'obtenció d'una titulació.

C) Factors o motivacions administratives i legals

Dins el col·lectiu de persones adultes de nacionalitat estrangera immigrada, durant els darrers anys a les Illes la matriculació en centres d'adults esdevé una via més àgil d'obtenir el títol d'ESO o batxillerat per les dificultats burocràtiques, econòmiques i de temps que suposa la convalidació d'estudis i titulacions cursades a l'estranger.

És freqüent trobar persones que manifesten tenir un nivell d'estudis superior a una determinada titulació espanyola però que no han pogut aconseguir la convalidació, o bé per manca de papers o bé per dificultats al consolat, etc. En conseqüència, opten per la via de la matrícula en un centre de persones adultes a l'espera d'aconseguir els papers o bé perquè no tenen altres coses per fer i són conscients de la importància de la seva formació, tant per motius personals com per influència de les famílies.

La qüestió econòmica, pel que fa a la matrícula i despeses per material, etc., també esdevé per moltes persones una dificultat afegida.

D) Factors o motivacions de cara a afavorir la integració

La majoria d'alumnes estrangers matriculats als centres de persones adultes de les Illes, o bé perquè no han finalitzat amb èxit els estudis obligatoris o bé per les circumstàncies assenyalades en els apartats anteriors, no manifesten sentir-se ciutadans de les Illes. El seu procés migratori és bastant recent i, a més, l'adolescència no és la millor època per afavorir la integració dels nousvinguts.

No obstant això, molts s'adonen que la integració millora amb la cultura en tots els àmbits. Tal vegada, l'exemple més evident són les etapes que s'observen en relació amb l'estudi i la parla de la llengua catalana. Els estrangers que arriben a les Illes solen experimentar tres fases en relació amb la llengua catalana:

a) Una fase de sorpresa inicial perquè molts desconeixen l'existència del català, com a llengua cooficial de l'arxipèlag balear.

b) Una segona fase, majoritàriament, de rebuig per les dificultats que implica l'estudi d'una altra segona llengua en l'àmbit acadèmic i en l'àmbit social i per la manca de cohesió social de la població balear vers la llengua catalana, que fa que encara no sigui un element clau per a la integració, a diferència del que s'observa a Catalunya.

c) I, una darrera fase, en què es produeixen un ampli ventall de situacions relacionades amb els avantatges que suposa el coneixement i l'expressió en català, que va del coneixement de les paraules bàsiques a l'assoliment del nivell llindar. Cada vegada més persones d'altres nacionalitats arriben a tenir un domini normalitzat d'aquesta llengua.

Al marge de la llengua, moltes persones estrangeres solen manifestar una certa desconfiança cap a les persones desconegudes o de nacionalitats diferents, però, amb la convivència, poden superar-la. De vegades, el contacte amb altres persones en el marc d'un centre educatiu esdevé un mecanisme important d'integració cultural però també social, ja que se'ls obren moltes possibilitats i perspectives. Moltes afirmen que dins l'àmbit familiar o personal mantenen poc contacte amb la població autòctona, centres culturals, artístics, etc., de les Illes.

Observen una diferència important entre el rol dels professors, en general, de les Illes i dels seus països d'origen, on recorden que actuen amb més autoritarisme. De vegades, descriuen casos de càstig físic, etc. D'altra banda, el mestre o professor té un pes i un rol social més importants que aquí.

3.5. Aspectes curriculars i metodològics

Les matèries curriculars, com les ciències socials, naturals, les matemàtiques, etc., no difereixen gaire dels conceptes estudiats als països d'origen dels estudiants estrangers, per tant, no impliquen greus dificultats. Les dificultats provenen de l'àmbit lingüístic, especialment per a l'alumnat de llengües no romàniques.

Un recurs molt adient per treballar i facilitar la competència lingüística són les noves tecnologies (diccionaris, traductors, etc.) que permeten la comprensió, el treball del vocabulari i la motivació de l'alumnat.

Un denominador comú important és l'actitud, en general, de l'alumnat estranger vers la institució educativa (CEPA, IES, etc.) i els seus membres (professorat, companys, personal administratiu, etc.), en ocasions més respectuosa que el comportament de cert alumnat autòcton.

Tampoc és freqüent l'existència de conflictes com a conseqüència de la gran diversitat d'alumnat matriculat al centre d'adults. Tal vegada, podem destacar com a element negatiu la baixa integració de persones de nacionalitats diverses en els moments complementaris de la classe (esbarjo, entrades, sortides, etc.), ja que tendeixen a compartir aquests moments amb els compatriotes. La tasca docent és important en aquest sentit ja que pot motivar i provocar la comunicació, l'intercanvi d'idees, dubtes, experiències, etc.

L'heterogeneïtat del grup per edat esdevé un instrument molt important per a l'adaptació —sobretot beneficia els més joves— a les normes existents al centre educatiu i també pot ajudar l'alumnat més jove com a exemple de motivació, dedicació i interès per a la formació contínua.

Tots els docents que treballen amb adults valoren molt positivament la presència a l'aula de persones de 40, 50 o més anys, ja que col·laboren en la tasca educativa i formativa dels adults més joves a partir de la seva experiència vital i de la seva maduresa.

La comunicació i l'intercanvi d'idees, coneixements, punts de vista, etc. són fonamentals en el treball a les aules de persones adultes. El treball de tècniques de grup, de conversa, de participació de tots els membres del grup fomenta les relacions interpersonals i potencia l'autoestima.

A l'últim, cal recordar que vivim en la societat del coneixement, en un món tecnificat, globalitzat i intercultural. En aquest sentit, els centres d'adults de les Illes poden esdevenir llocs d'integració acadèmica, social i cultural sempre que es potenciï el coneixement mutu, l'enriquiment personal, el reconeixement de la diversitat humana i de les cultures que hi són presents, dins el marc de referència: la cultura i la llengua balear.

4. CONCLUSIONS

1. Durant el curs 2011-2012 es consolida la tendència a la davallada del nombre d'alumnat estranger matriculat en el sistema educatiu de les Illes Balears, de 26.413 alumnes, que és similar al del curs 2007-2008.
2. L'aturada de la immigració de famílies estrangeres i la intensificació del procés de retorn als països d'origen són una manifestació clara de la crisi econòmica que afecta l'Estat espanyol i la comunitat de les Illes Balears. El retorn de les famílies llatinoamericanes i dels seus fills als països d'origen destaca de manera significativa respecte del de la resta de les àrees mundials representades a les Illes Balears.
3. L'oferta formativa adreçada a les persones adultes té una forta acceptació per part de la població estrangera resident a les Illes. Així, els 3.294 alumnes estrangers matriculats a la xarxa de centres d'adults de les Illes Balears representen el 25% del total d'alumnat adult. De la mateixa manera que succeeix amb la població espanyola, en temps d'incertesa i de crisi econòmica, la formació i el reconeixement de les titulacions esdevenen recursos de millora i de promoció personal i laboral per a molts estrangers residents a la comunitat autònoma de les Illes Balears.
4. Els centres de persones adultes de les Illes com a lloc de trobada de persones de moltes nacionalitats (98) són lloc de contacte i coneixement entre diferents cultures i, en conseqüència, poden contribuir a la integració intercultural sempre que siguin lloc d'intercanvi d'idees, de participació democràtica, d'enriquiment mutu, de sensibilització i valoració de la llengua i la cultura de les Illes Balears, etc.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

DELORS, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. UNESCO. Santillana.

FLECHA, R. (1999). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.

LATORRE, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

REQUEJO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona. Ariel.

SANZ, F. (coord.) (2004). *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafío futuro*. Madrid. UNED.

El paper de les associacions de pares i mares d'alumnes en el sistema educatiu de les Illes Balears

M. Antònia Gomila Grau

RESUM

La participació de les famílies en l'escola és un element cabdal en un sistema que promou la implicació col·lectiva de la comunitat educativa en la construcció d'una societat més justa, democràtica i igualitària. En aquest sentit, el paper que fan les associacions de pares i mares d'alumnes mereix una atenció especial tant de les institucions que sostenen el sistema educatiu com de la investigació en educació. L'article proposa, doncs, una ràpida mirada a les associacions i al seu pes en el sistema educatiu, que viu un moment socioeconòmic difícil.

RESUMEN

La participación de las familias en la escuela es un elemento crucial en un sistema que promueve la implicación colectiva de la comunidad educativa en la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria. En este sentido, el papel que juegan las asociaciones de padres y madres de alumnos merece una atención especial tanto por parte de las instituciones que sostienen el sistema educativo como por parte de la investigación en educación. El artículo propone, pues, una rápida mirada a las asociaciones y a su peso en el sistema educativo, que vive un momento socioeconómico difícil.

I. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES A L'ESCOLA

Pocs posen en dubte avui que un dels factors que té una incidència més positiva no sols en els resultats escolars individuals dels infants sinó en el funcionament global dels centres educatius i en un sistema educatiu de qualitat és un nivell elevat de participació de tots els membres de la comunitat educativa i de coordinació entre aquests (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, 2007; GARRETA, 2008; MONTAÑÉS, 2008; COMELLES, 2009). L'Administració educativa reconeix la seva importància en la mateixa normativa. La LOE,¹ per exemple, en els principis establerts a l'article 1 assenyalava

¹ <<http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758>>. Disposició final primera. Modificació de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació. «1. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

“1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

- A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.
- A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.
- A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.
- A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.
- A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.
- A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde:

- Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.
- Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.
- Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
- Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.
- Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
- Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
- Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.”»

específicament l'esforç compartit entre famílies, alumnat, professorat, centres i Administració i la responsabilitat de tota la comunitat educativa en l'organització, la gestió i el funcionament del sistema educatiu. A la disposició final primera estableix els drets de les famílies i parla de la participació de les famílies en l'educació dels infants en termes oberts, que es tradueixen en una implicació en l'educació dels infants però que deixen la iniciativa de la coeducació als centres o, com a molt, a la normativa autonòmica. La Llei 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, a l'article 3, estableix que els pares tenen dret a ser informats sobre el progrés d'aprenentatge i la integració socioeducativa dels seus fills, com també a ser escoltats en les decisions que n'afectin l'orientació acadèmica i professional. Així mateix, i com a primers responsables de l'educació dels fills, els correspon de conèixer l'evolució del seu procés educatiu i de donar-hi suport, en col·laboració amb els professors i els centres. Hi ha també diverses ordres sobre avaluació de les diferents etapes i els diferents nivells educatius en les quals s'estableix l'obligació de donar informació a les famílies de manera regular o periòdica.

Malgrat que aquesta convicció és assumida per tothom, la realitat actual mostra que les dificultats per dur endavant aquesta participació d'una manera efectiva i pràctica són encara moltes. Per començar, la mateixa normativa, tot i que reconeix la seva importància, tampoc no demostra una idea clara del que significa la implicació de les famílies en l'educació dels infants, o ho estableix en termes molt generals i oberts a la iniciativa particular d'uns i altres. En resum, els factors que incideixen en la participació de les famílies són múltiples i complexos i són tant externs (contextuals i socials, com la disponibilitat horària de les famílies, el nivell educatiu dels pares, les circumstàncies socioeconòmiques, les barreres culturals, etc.) com interns (coneixement dels drets i deures, actituds de competència entre professorat i família, manca de canals de comunicació adequats, manca de formació del professorat per manejar la relació amb les famílies, una tradicional desconfiança entre professorat i famílies, etc.).

Així mateix, tot i que és reconeguda la importància del paper de la família en la responsabilitat de l'educació dels fills i alhora és reconegut també (no sense reserves) el seu dret a participar en l'organització, el funcionament, el govern i l'avaluació dels centres educatius (per normativa: MONTAÑÉS, 2007, pàg. 62), sembla que hi ha una tendència al món educatiu de posar el centre en la participació individual més que en la col·lectiva.

Les APIMA representen l'òrgan de participació col·lectiva de les mares i els pares dels alumnes d'un centre educatiu. A través de les APA les famílies poden abordar de forma col·lectiva els problemes i organitzar solucions que permetin millorar diversos àmbits de l'educació dels fills als centres (MONTAÑÉS, 2007, pàg. 62) i assolir objectius comuns. És, com diu Garreta, la forma més visible i institucionalitzada de relacionar-se amb el centre educatiu (GARRETA, 2008, pàg. 10). Tanmateix, la seva dinàmica d'organització i funcionament és complexa d'analitzar, i les fronteres de la seva participació en l'àmbit escolar tampoc no estan clarament definides. Però l'objectiu d'aquest article no és tant analitzar-ne el funcionament i definir quins són aquests obstacles, fronteres i problemàtica que han d'afrontar, sinó analitzar quin és el seu paper al sistema educatiu, no sols com a simples proveïdores de recursos i serveis sinó des de la seva actuació en el manteniment i millora del sistema educatiu. No voldríem avançar sense reiterar que analitzar el paper de les famílies en un sistema educatiu no es limita a conèixer-ne el nivell de participació i implicació tant en l'escola com

en l'educació dels fills. Estudiar el paper de les famílies comporta analitzar la manera com participen en un marc relacional amb tota la comunitat educativa (amb l'equip directiu, amb els docents, amb les institucions educatives, amb els altres pares i mares...). És això el que defineix un model determinat de participació, i amb això, una concepció de l'educació i del valor de l'escola com a institució en la societat.

Tal com s'ha esmentat abans, l'anàlisi del funcionament de les APIMA és complicada. La mateixa naturalesa i dinàmica de les APIMA dificulta la recollida de dades i obliga a un treball de revisió constant d'aquestes. Aquest article és sols una breu incursió en l'àmbit de les APIMA a les Illes Balears, que ha estat molt poc estudiat en l'anàlisi sociològica del nostre sistema educatiu. La metodologia aplicada —partir de l'anàlisi de dades recollides a través d'enquestes a APIMA de les Illes Balears,²dades proporcionades per la Conselleria i la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes i algunes entrevistes als membres d'APIMA— no permet una anàlisi quantitativa rigorosa. Lluny d'això, el treball sols pretén situar l'esforç de les famílies en el marc actual del sistema educatiu balear i donar-hi més visibilitat.

2. LES APIMA A LES ILLES BALEARS

La participació col·lectiva de les famílies sembla que segueix pautes bastant generalitzades i planteja problemàtiques molt comunes. Les APIMA de les Illes Balears no s'escapen de dificultats com la manca d'homogeneïtat, una gran mobilitat dels membres responsables; desconeixement i manca d'informació respecte a la normativa, el funcionament dels centres i de les pròpies associacions i funcions; manca de comunicació amb els equips directius i en general, manca de tradició de participació.

Amb tot això, dur un registre actualitzat que permeti una anàlisi quantitativa que comptabilitzi les APIMA, amb el nombre de socis, les quotes i la seva activitat és molt complicat. Molt més difícil és saber amb exactitud el nombre de membres realment actius (no els que constitueixen la junta directiva) en el si de les associacions o, per dir-ho d'una altra manera, distingir entre els diferents nivells de participació que implica l'associació. En general, la participació de les famílies als centres a través de les APIMA ha estat sempre baixa (GARRETA, 2008, pàg. 24). Fernández Enguita (1993) l'ha qualificat com un moviment dèbil estructuralment a causa, precisament, del tipus de relacions que ha mantingut tradicionalment amb l'escola i els professionals (relació accidental i puntual de les famílies amb l'escola, poca tradició de participació i democratització als centres educatius, relació conflictiva o dependent i subordinada respecte al professorat...).

Les xifres sobre afiliació a les APIMA a les escoles de les Illes Balears són molt irregulars. L'afiliació sol ser més elevada als centres d'infantil i primària i molt menor als centres de secundària, com també la participació activa.³ Les diferències entre unes associacions i altres no estan tant en funció de la quota a pagar, que generalment sol ser baixa (entre 40 i 10 euros l'any), sinó més aviat en

² Les enquestes enviades a les APIMA associades a la FAPA les han respost un total de 18 APIMA.

³ De la mateixa manera, s'observa també una remarcable diferència en la participació en funció de l'origen cultural/ètnic de les famílies. Les minories (gitanos, immigrants) presenten un nivell de participació molt inferior.

els beneficis que representa l'associació, el temps que fa que funciona l'associació o la capacitat de dinamització dels membres de la junta⁴. Així, mentre hi ha APIMA que amb prou feines arriben a un 20% de famílies associades, n'hi ha d'altres que en tenen el 100%. El volum de dades de la nostra enquesta no ens permet oferir xifres concretes. Les dades de la FAPA ens mostren que hi ha 15 APIMA que tenen únicament d'1 a 50 associats, i 147 APIMA tenen més de 100 associats (4 APIMA tenen més de 500 famílies associades). Segons les dades que maneja Garreta, en el seu estudi de 2008, la mitjana d'inscripció de famílies sol ser del 57,5%⁵. Únicament el 19% dels centres té una proporció de famílies inscrites a l'APA inferior al 25% de les famílies, mentre que poc més del 31% dels centres té més del 75% de famílies associades (GARRETA, 2008, pàg. 111-112).

Caldria fer, emperò, una primera distinció entre l'associació, que implica el pagament d'una quota anual i un nivell d'implicació més elevat, que significa la participació activa en la gestió i organització d'actuacions. Tot i que la normativa permet un mínim de tres vocals fins a un màxim de dotze, als quals s'afegeixen els quatre càrrecs principals (presidència, vicepresidència, secretariat, tresoreria), la majoria d'APIMA funciona amb l'empenta d'un petit grup de quatre o cinc persones de mitjana. Garreta subratlla que la principal dificultat que tenen els centres en relació amb la participació de les famílies, és precisament la baixa participació a les reunions, a les activitats i a la inscripció a les APIMA. Segons els seus resultats, únicament el 18,3% de les famílies sol participar d'una manera activa i regular a les reunions i activitats organitzades per les APIMA (GARRETA, 2008, pàg. 105). El Dictamen 7/2009 de l'educació secundària a les Illes Balears corrobora aquestes dades. Segons l'informe, el 19,3% de pares declara que participa de forma activa a l'APIMA, mentre que sols el 7,3% declara que participa al consell escolar⁶. Això no està en cap cas relacionat amb l'interès que mostren les famílies per l'educació dels fills, ja que la participació, l'interès i les expectatives sobre l'educació dels fills tenen també altres espais més individualitzats.

Federació	Nre. d'APIMA federades	Percentatge sobre el total d'APIMA
COAPA	264	79,7
CONFAECIB	37	11,17
FAIB-CONCAPA	25	7,5
FAPA Col·legis Franciscans	5	1,5

Font: Dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives.

En aquest marc, emperò, si ens regim per les xifres actualitzades del curs 2011-12 de la Conselleria, es podria afirmar que el nivell d'associació de les famílies a les APIMA dels centres dels seus fills i sobretot el d'associació de les APIMA a les federacions és bastant elevat. El 86,19% dels centres educatius té una APIMA federada en alguna de les 6 federacions i 2 confederacions existents a les Illes Balears. Garreta ja detecta aquesta diferència entre l'afiliació a les APIMA i l'afiliació d'aquestes

⁴ Val a dir que l'existència d'algun conflicte, bé amb el centre, bé amb l'Administració, sol ser un potent mecanisme de dinamització de les famílies.

⁵ Tot i que el mateix Garreta remarca la gran diversitat en relació amb la comunitat autònoma. Així, Catalunya té una mitjana de participació del 73,77%, molt elevada si la comparem amb Andalusia (48,84%) o les Canàries (48,8%).

⁶ Les dades fan referència únicament a l'ensenyament secundari. Les xifres són més elevades a infantil i primària.

a les federacions, amb un grau de participació molt més elevat en les darreres (GARRETA, 2008). De les escoles públiques, gairebé el 80% estan federades a la confederació majoritària a les Illes: COAPA.⁷ Aquesta federació té també associades el 20% d'escoles concertades. Són precisament les APIMA d'escoles concertades les que mostren una major dispersió pel que fa a la federació, en funció, en gran part, del seu projecte. Així, les cooperatives escolars estan federades a COAPA, i les APIMA d'escoles catòliques estan federades a la Confederació d'Escoles Catòliques (CONFAECIB), que aglutina l'11,7% del total d'APIMA, i a la Federació de Col·legis Franciscans, formada per les APIMA dels 5 col·legis franciscans, que representa l'1,5% de les APIMA federades. L'altra federació (FAIB⁸) té associades un reduït nombre d'APIMA (7,5%), la majoria d'escoles concertades. Tot i les dificultats de funcionament intrínseques a les associacions de pares, el nivell d'associacions federades és molt elevat. Fins i tot dels centres concertats, el 75,5% de les APIMA estan associades a una federació.

Així i tot, el nivell d'associació és encara baix si el comparem amb altres comunitats. Així, a Catalunya hi ha 4 federacions importants, dues de l'escola pública. La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya aglutina el 93% de les escoles d'infantil i primària públiques i el 45% dels instituts de secundària, amb més de 2.050 APIMA. La resta de centres de secundària públics estan federats a la FAPAES (Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Educació Secundària). L'escola concertada es concentra a la Confederació Cristiana d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de Catalunya (CCAPAC). A la comunitat d'Aragó, hi ha dues federacions: FAPAR, que aglutina el 85% de les APA de centres de la xarxa pública, i FECAPARAGÓN, que aglutina el 15% d'APIMA, totes de centres concertades.

3. LES FUNCIONS DE LES APIMA I EL SEU PAPER EN EL SISTEMA EDUCATIU

L'Ordre I 10/2002, de 27 de setembre, de la Llei orgànica d'educació,⁹ encara vigent, reconeix a les APIMA les funcions següents:

- a) Fer propostes al Consell Escolar per a l'elaboració i la modificació del:
 - Projecte de gestió
 - Reglament o normes de funcionament
 - Projecte educatiu, que inclou:
 - el reglament d'organització i funcionament,
 - el projecte lingüístic,
 - altres projectes de la programació general anual (PGA), respectant els aspectes pedagògicodocents que són competència del claustre.
- b) Fer propostes per a la realització d'activitats extraescolars, que, una vegada acceptades, han de

⁷ Que a la vegada està associada a la Confederació Espanyola d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes.

⁸ Associada a la Confederació Catòlica Nacional de Pares de Família i Pares d'Alumnes.

⁹ Reglament orgànic ROF, Títol VI. Associacions de pares i mares d'alumnes. Art. 70: Constitució i funcions de les associacions de pares i mares d'alumnes.

figurar en la programació general anual. (Les activitats complementàries de l'escola com ara sortides a biblioteques, excursions, visites a granges, exposicions..., són competència exclusiva del professorat, i han d'estar recollides a les programacions didàctiques.)

- c) Informar el Consell Escolar d'aquells aspectes del funcionament del centre que considerin oportú.
- d) Elaborar informes per al Consell Escolar, per iniciativa pròpia o a petició d'aquest.
- e) Presentar candidatures diferenciades a les eleccions de representants de pares i mares del Consell Escolar i, quan es tracti de les associacions de pares i mares d'alumnes més representatives, designar representants per formar part del Consell Escolar, en les condicions previstes en aquest reglament.
- f) Utilitzar gratuïtament les instal·lacions del centre, en els termes establerts en la normativa vigent.
- g) Rebre un exemplar del projecte educatiu, i de les seves modificacions, així com de la programació general anual i de la memòria de final de curs, una còpia del projecte lingüístic, del reglament de funcionament, del projecte de gestió i de les normes de convivència.
- h) Rebre informació del Consell Escolar sobre els temes tractats, i rebre l'ordre del dia de les reunions del Consell abans que tinguin lloc, per tal de poder elaborar propostes.
- i) Rebre informació sobre els llibres de text i els materials didàctics adoptats pel centre.
- j) Conèixer els resultats acadèmics i la valoració que en faci el Consell Escolar i participar en els processos d'avaluació externa i interna del centre.
- k) Informar la comunitat educativa de la seva activitat.
- l) Fomentar la col·laboració entre els pares, les mares o tutors legals d'alumnes i el professorat del centre, i les associacions d'alumnes (en el cas d'educació secundària), amb la finalitat de millorar-ne el funcionament.
- m) Fomentar la col·laboració entre el professorat i la mateixa associació de pares i mares d'alumnes.
- n) En els casos en què l'associació gestioni les activitats extraescolars, aquestes es realitzaran sota la supervisió del Consell Escolar del centre i del coordinador d'activitats extraescolars.
- o) Exercir totes les facultats i funcions que siguin establertes a la normativa vigent.

Tot i que les funcions de les APIMA estan ben definides a la normativa, no hi ha un coneixement precís de quines són aquestes, tant per part seva (la mateixa APIMA) com per part dels centres. La mateixa dinàmica dels centres i de les APIMA ha fet que algunes d'aquestes funcions s'hagin anat desvirtuant i ha dut a la situació que les APIMA assumeixin funcions que no els corresponen pròpiament, i que,

en canvi, oblidin o en descuidin altres que sí que els són pròpies (BALLARÍN, 2012). La manca d'un traspàs correcte (traspàs d'informació, traspàs de documentació...) en el procés de transició d'una junta directiva a una de nova és un dels factors que han contribuït a aquesta situació. Això fa que moltes APIMA hagin de començar de bell nou a recollir informació i aprendre el funcionament cada vegada que es canvien els membres de la junta. En altres casos, han estat els mateixos centres que han delegat en les APIMA funcions que els corresponien a ells, especialment en àrees de gestió que impliquen unes condicions que les APIMA, per les seves característiques, no compleixen (en tant que associació)¹⁰ o no tenen previstes als seus estatuts. Aquesta circumstància és en gran part la causant d'un estat d'opinió general que les principals funcions de les APIMA són organitzar activitats extraescolars, però també la causant que moltes APIMA assumeixin la gestió d'àrees la responsabilitat de les quals correspon a l'Administració. L'estudi de Garreta de 2008 sobre les APIMA a tot l'Estat revela que gran part de la concepció que tenen les famílies sobre les funcions de les associacions és precisament la prestació de serveis (activitats extraescolars, menjador...). Així, el 87,9% dels pares afirma que correspon a les APIMA l'organització de les activitats extraescolars. Altres serveis com l'escola matiner i el menjador són concebuts com a serveis del centre (sols el 3% pensa que correspon a les APIMA gestionar i organitzar un menjador escolar, i el 2,4%, l'escola matiner). La construcció d'aquesta idea de les associacions com a gestores de serveis es va forjant des de començament dels anys noranta, quan seguint estratègies de racionalització econòmica l'Administració deixa d'oferir serveis inclosos en el sistema educatiu (menjadors i activitats extraescolars) i passen a ser considerats serveis «externs» a aquest. Per cobrir aquestes necessitats les associacions es generalitzen i comencen a orientar gran part de la seva tasca a aquests serveis (GARRETA, 2008, pàg. 60).

D'aquesta manera, tot i que les APIMA no tenen l'obligació de gestionar cap servei dels centres, a Mallorca hi ha 21 menjadors escolars gestionats per les APIMA (5 a Palma i 16 a la Part Forana), 3 dels quals tenen cuina pròpia i fan el menjar allà mateix. A Menorca hi ha també una APIMA que gestiona el menjador de l'escola. A la resta de centres que disposen de menjador, aquest és gestionat pel mateix centre a través d'empreses especialitzades que poden (o no) aportar personal (monitors, personal de cuina i neteja). El cas de l'APIMA del CEIP Rafal Vell és paradigmàtic, ja que gestiona un menjador amb cuina pròpia que acull una mitjana de 200 infants fixos per curs, amb 14 monitors. En aquest cas, com en altres que es troben en situació similar, la qualitat del servei constitueix un element bàsic que pot haver influït en la decisió d'assumir el cost i l'esforç que representa la gestió d'un menjador escolar d'aquestes característiques. En alguns d'aquests centres, el fet que l'APIMA tingui la responsabilitat de la gestió d'un menjador escolar ha estat fruit d'una dinàmica iniciada temps enrere,¹¹ que ha anat funcionant de manera gairebé automàtica fins avui dia. Amb l'ànim d'oferir un servei de millor qualitat o de cobrir necessitats que ni l'Administració ni el centre estaven cobrint, algunes d'aquestes APIMA assumien les condicions que posava la Conselleria sense adonar-se del risc que això podia presentar en circumstàncies econòmiques globals poc favorables. Precisament, l'ajuda financera proporcionada per l'Administració a través de les beques de menjador a l'alumnat amb dificultats econòmiques va propiciar, en un determinat moment, que algunes APIMA acceptassin condicions que, si bé en aquell moment podrien fàcilment assumir per la situació conjuntural, representaven un risc molt elevat i un sobre esforç considerable.

¹⁰ Com és, per exemple, l'exigència de constituir-se en empresa per gestionar certs serveis, com els de menjador.

¹¹ En moltes ocasions en la dècada dels noranta.

D'aquesta manera, alguns convenis entre la Conselleria i les APIMA deixaven a les associacions de pares la responsabilitat de garantir l'assistència d'un nombre d'usuaris suficient per mantenir el cost del servei, la responsabilitat d'assumir per complet els requisits sanitaris i de Seguretat Social del personal contractat, etc. En cursos anteriors al 2010-11, el retard en la resolució i recepció de les ajudes va fer que moltes famílies optassin per no fer ús d'aquest servei, atesa la impossibilitat d'avançar els diners i la incertesa de l'ajuda. Per poder seguir mantenint el servei, les APIMA gestores han hagut de cobrir el dèficit mitjançant recursos provinents d'altres fonts o endeutant-se amb la promesa de rebre aquestes beques. El curs 2010-11, la quantia destinada a les beques de menjador va desaparèixer,¹² i a causa d'això, també el nombre de beneficiaris, precisament per les condicions establertes per la Conselleria per poder accedir a aquestes beques.¹³ Algunes APIMA han pogut assumir el cost a través d'altres fonts de finançament, però en altres associacions els membres de la junta directiva han hagut de respondre amb el seu propi patrimoni per poder fer front a les despeses generades pel menjador escolar. És el cas de l'APIMA del CEIP Es Pont de Son Gotleu, on, durant el curs 2009-10, el retard en la percepció de les ajudes i l'elevat nombre d'impagats¹⁴ va suposar que els membres de la junta, amb la solidaritat del professorat, haguessin d'aportar fins a 400 euros del seu patrimoni particular per poder fer front a les despeses, fet que va generar que el curs proper el servei estigui en risc de desaparèixer.

Pel que fa les activitats extraescolars, en la normativa s'estableix que les APIMA poden fer propostes i fins i tot gestionar-les, amb l'acord del Consell Escolar. La mateixa Conselleria reconeix la dificultat de saber amb exactitud el nombre d'APIMA que gestionen directament les activitats extraescolars, tot i que afirma que són les de la majoria de centres públics. És l'APIMA la que contracta els monitors i elegeix les activitats directament o encarrega a les empreses que facin aquesta gestió. També en la majoria de centres conviuen activitats organitzades per l'associació i altres activitats organitzades per organismes esportius municipals (IME en el cas de Palma) i/o clubs esportius privats i empreses especialitzades (idiomes, matemàtiques, activitats lúdiques...).

A l'escola concertada, és també l'APIMA qui gestiona les activitats de l'horabaixa (les del migdia estan gestionades majoritàriament pels centres mateixos). La Conselleria reconeix també que els darrers anys les empreses dedicades a organitzar activitats extraescolars estan substituint les APIMA en aquestes tasques. La raó principal és la necessitat de posar en marxa iniciatives originals per reduir el cost de les activitats per la disminució de les sol·licituds a causa de la crisi.

Les dades de les enquestes realitzades a les APIMA federades a FAPA Mallorca no ens permeten oferir xifres ni percentatges concrets, ja que únicament ens han respost 18 centres. Així i tot, la tendència és clara i corrobora les informacions de la Conselleria. En general, tots els centres d'infantil i primària ofereixen activitats extraescolars. Els centres de secundària, en canvi, majoritàriament no n'ofereixen, i quan ho fan és sempre l'APIMA qui les gestiona. Els preus i la proporció d'alumnat que utilitza el servei varien molt entre un centre i un altre. Així, l'IES Calvià

¹² Ha quedat reduïda únicament a educació especial.

¹³ Utilitzar el servei com a mínim un 70% des del 10 de gener al 22 de juny. Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 13 de desembre de 2010 per la qual es convoquen ajudes individualitzades de menjador per als alumnes que estudien als centres docents no universitaris durant el curs escolar 2010-11. <<http://boib.caib.es/pdf/2010183/mp49.pdf>>

¹⁴ Molts dels quals amb la idea que accedirien a beques de menjador que després, a causa d'una modificació en el barem, no han percebut.

ofereix únicament 2 activitats (a 24 euros els socis i 30 euros els no socis), a les quals assisteix un 1,15% de l'alumnat total. En canvi, l'IES Sureda i Blanes ofereix 10 activitats diferents, amb un 15% d'alumnat del centre inscrit en alguna. També el CEIP Rafal Vell de Palma ofereix 9 activitats diferents a 14 euros, i té una assistència del 22% del total de l'alumnat. Fora de Palma sembla que l'assistència dels alumnes a les activitats extraescolars és més gran.

Tot i que la majoria de centres afirmen que els preus de les activitats cobreixen el cost d'aquestes, no tots es veuen en la mateixa situació. Així, l'APIMA del CEIP de Santa Catalina de Palma ha d'aportar 400 euros anuals a fons perdut per cobrir el cost de les activitats a causa de l'opció de mantenir-les a un nivell baix que permeti a totes les famílies (incloses les que tenen més dificultats econòmiques) accedir al servei. Actualment més del 33% d'infants del centre assisteix a aquestes activitats. Un altre cas és el de l'APIMA del CEIP Escola Graduada, que fa aportacions entre 2.800 i 3.000 euros anuals a fons perdut per poder mantenir el servei a un cost inferior a 30 euros mensuals per activitat. Ambdues APIMA reben una ajuda de l'Ajuntament per poder finançar el cost d'aquestes activitats.

Un altre dels serveis que gestionen algunes APIMA són les escoles matineres. En alguns d'aquests casos, el servei compta amb la presència de voluntaris en lloc de monitors contractats, ja que, si no és l'escola la que ho gestiona directament, no hi ha aportació de la Conselleria. En altres casos, el servei es dona mitjançant empreses privades especialitzades, que cobreix l'APIMA o bé amb recursos del centre mateix (a través de factura) o bé amb recursos propis. En qualsevol cas, gran part del cost del servei és cobert per les famílies usuàries, i el preu varia en funció de l'ús del servei (esporàdic o regular), si les famílies són sòcies de l'APIMA i del preu que es fixa a través del CE. Les escoles matineres que gestiona el mateix centre, i no l'APIMA, cobreixen el seu cost a través de la Conselleria, que assigna el finançament a partir de la presentació d'un projecte pedagògic. Les darreres instruccions per al curs 2012-13 presenten la novetat que aquests recursos aportats no es poden destinar a cobrir les despeses del personal (sigui professorat, a través de complements, siguin monitors, si es gestiona a través d'una empresa), i així s'incrementa el pes sobre les famílies usuàries, que veuran augmentar els preus per poder mantenir el servei.¹⁵

Sovint, la càrrega de gestió que van assumint algunes APIMA les esgota i les deixa molt poc temps per exercir altres funcions que els corresponen. L'exercici d'aquestes no sempre és tasca fàcil, i més enllà de la convicció dels avantatges de la participació de les famílies en l'educació dels fills i l'escola, hi ha altres factors que hi incideixen. Pel que fa, per exemple, a la participació en els òrgans de gestió i organització dels centres (consells escolars, comissions), nombrosos treballs confirmen l'escassa participació dels pares (FERNÁNDEZ ENGUITA 1993, 2007; Dictamen 7/2009). El funcionament estructural dels consells escolars ha deixat tradicionalment un paper molt marginal a les famílies, a qui ha utilitzat com a simples espectadors de decisions que s'han acordat prèviament als claustres o als equips directius. La por de molts dels pares de no ser «competents» per decidir sobre qüestions de gestió del centre o qüestions pedagògiques (per exemple, l'elaboració de la PGA) s'afegeix a la sensació que ja està tot decidit i que un desacord amb les idees consensuades representaria un conflicte amb el centre.

¹⁵ http://www.caib.es/govern/sac/visor_proc.do?codi=846571&lang=ca&coduo=36

Una altra de les funcions de les APIMA és cobrir les necessitats formatives dels mateixos associats. En un context social de reconeixement de la importància de la funció educativa de la família, es parla cada vegada més de la necessitat de traçar un bon projecte educatiu en la família, de la responsabilitat dels pares, de la necessitat de dedicar-hi temps, recursos i reflexió, de la incidència de la seva implicació en l'èxit de la «carrera» escolar dels fills, etc. I tot això en un context on els agents de socialització són múltiples, més complexos i difícils de controlar que mai. Aquesta situació sovint deixa en els pares i mares el dubte sobre les seves competències i habilitats per exercir el rol parental de forma positiva (MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2009, pàg. 15), i d'aquí el sentiment dels mateixos pares i mares de necessitar eines «extra» per dur endavant aquestes funcions. La major part d'aquestes necessitats formatives estan relacionades amb les pròpies competències i capacitats com a pares i mares, que a la vegada comprenen múltiples àmbits i estan molt segmentades en funció d'aspectes culturals, geogràfics, socioeconòmics, educatius, etc. Les temàtiques fan referència a la necessitat d'adquirir pautes educatives i relacionals.¹⁶ Tot un altre bloc formatiu, del qual també se solen encarregar les federacions, està relacionat precisament amb el funcionament, organització i dinamització de les associacions de pares i mares. La FAPA, per exemple, ofereix periòdicament cursos de gestió comptable d'APIMA, cursos per a pares i mares consellers escolars i cursos de funcionament i dinamització d'APIMA per a membres de juntes directives.

La formació que ofereixen les APIMA, amb formats adaptats a les particularitats i necessitats de les famílies, constitueix —més enllà de tenir una funció formativa-informativa— un potent element cohesionador i dinamitzador d'un moviment molt dispers de mena. La formació dels pares i mares és un element cabdal en la capacitació d'aquests en el mateix procés educatiu dels fills, però també és bàsica per participar de forma activa en el sistema educatiu, no sols a partir de la reivindicació de millores i canvis sinó també de la seva capacitat de desenvolupar projectes en col·laboració amb els propis centres que millorin la qualitat d'ensenyament i de funcionament. Així i tot, d'acord amb la dinàmica de participació, l'assistència a les escoles de pares i als cursos de gestió de la federació sol ser baixa o, si més no, bastant irregular, i no es tracta tampoc d'una oferta formativa estructurada i permanent. Tot i que s'ofereix formació a partir de certs programes institucionals i privats (generalment d'associacions concretes), l'oferta d'escoles de pares sol dependre molt de la pròpia iniciativa de l'APIMA i de la seva capacitat d'organització i dinamització. Durant el curs 2010-11 va tenir lloc una iniciativa d'estructurar una oferta formativa en l'àmbit de les Illes Balears amb el Pla de formació de famílies organitzat conjuntament per la COAPA i l'Institut de Ciències de l'Educació, finançat per la Conselleria i coordinat amb múltiples institucions (públiques i privades) de diversos àmbits, que va permetre una oferta temàtica bastant completa (educació per a la salut, noves tecnologies, aspectes relacionals, psicopedagògics i d'habilitats socials, necessitats educatives especials, etc.). Segons les dades de la memòria, el nombre d'assistents als tallers de pares dels

¹⁶ Les principals temàtiques són:

- Normes i límits
- Pautes i rutines
- Convivència i relacions pares-fills
- Habilitats socials
- Orientació educativa i/o professional
- Pautes de salut (alimentació, esport, prevenció de conductes addictives, salut afectivosexual...)
- Noves tecnologies i utilització de la xarxa
- Suport a l'aprenentatge dels fills (tècniques d'estudi, dificultats d'aprenentatge com TDAH, dislèxia i altres...).

diversos temes proposats¹⁷ va oscil·lar entre 5 i 25 persones (exceptuant dos casos puntuals en què l'assistència va ser massiva), però al llarg del curs escolar l'assistència fou de prop de 1.500 persones a les 185 sessions formatives que es realitzaren a les 4 illes. El balanç positiu d'aquest programa ha permès fer visible la necessitat i la demanda de les famílies de programes estructurats i coordinats de formació i, sobretot, la necessitat d'oferir un major suport a iniciatives orientades a la formació i capacitació dels pares i mares. El desenvolupament d'un programa estable queda, emperò, subjecte a les possibilitats de finançament.

4. EL PAPER DE LES APIMA EN EL «SOSTENIMENT» ECONÒMIC DELS CENTRES

Per a la realització de totes aquestes tasques de gestió, com també per a l'organització de les activitats i els serveis que presten les associacions, la Conselleria proposa dues modalitats de subvencions, per a despeses de funcionament i per a activitats, més una línia de subvencions per a les federacions que està en relació amb el nombre d'associats. Els darrers cursos, fins al curs 2009-10, que va ser el darrer any en què es varen concedir aquestes subvencions, la Conselleria ha destinat un total de 204.000 euros a les APIMA, quantitat que s'ha anat reduint progressivament fins als 150.000 euros del curs 2009-10. Així i tot, no es cobriren el 100% de les sol·licituds ni totes les APIMA sol·licitaren la subvenció. El curs 2006-2007 sols es va gastar el 81% de la partida destinada, el curs 2007-2008, el 78%, el 2008-2009, el 83%, però el curs 2009-10 sols es va gastar el 55% de la partida destinada a subvenció de les APIMA. Les causes d'aquest romanent en la partida no s'han de cercar tant en la necessitat i/o l'interès de les APIMA per rebre les ajudes, sinó en les condicions exigides per la Conselleria per poder accedir-hi i en les enormes dificultats burocràtiques que implica fer la sol·licitud. Es desconeix on va el romanent d'aquesta partida, però no consta que reverteixi directament a les associacions, ja que no hi ha cap altre mecanisme de finançament d'àmbit autonòmic. Així mateix, hi ha altres fonts de finançament de les administracions locals (ajuntaments¹⁸) que permeten complementar les ajudes que proporciona la Conselleria.

A part de les subvencions, les APIMA reben la part més important del seu pressupost de les quotes dels socis. Ja s'ha dit abans que, tot i que la participació activa és en general baixa, l'afiliació sol ser elevada en la majoria de centres, a causa precisament del benefici que representa ser soci de l'APIMA en les activitats complementàries que organitzen el centre i la mateixa APIMA. En realitat, moltes de les associacions poden oferir descomptes als associats en activitats organitzades pel centre precisament perquè aporten recursos al mateix centre per fer aquestes activitats.

Una altra part del finançament de les APIMA prové de les comissions d'alguns dels serveis que poden prestar (venda de llibres, gestió de les activitats extraescolars...), però no manegen mai grans quantitats, precisament perquè la majoria es reinverteixen en els mateixos serveis o directament en els centres.¹⁹ De fet, les seves aportacions han estat, en el marc d'un sistema

¹⁷ Educació per a la salut: alimentació i hàbits saludables, sexualitat, prevenció de conductes addictives; xarxes socials; relacions i comunicació familiar i dificultats de l'aprenentatge (TDAH, dislèxia...).

¹⁸ Oscil·len entre els 100 i els 800 euros segons l'Ajuntament i la modalitat de l'ajuda (per a projectes, per a activitats...).

¹⁹ Cal recordar que les APIMA són associacions sense ànim de lucre, per tant, els beneficis sempre es reinverteixen en actuacions (lúdiques, educatives o de gestió) del centre.

educatiu amb un finançament crònicament insuficient (mai no s'ha arribat al 5% en l'àmbit estatal i mai no s'ha superat el 3,5% en l'àmbit autonòmic, quan els organismes internacionals recomanen el 6% del PIB), no ja importants sinó estrictament necessàries. L'estudi de Garreta mostra que més del 70% dels centres reconeixen el suport de la seva APIMA (en aquest cas, no únicament financer, sinó de tot tipus). Les aportacions financeres que fan les APIMA als centres varien molt en funció dels recursos de què disposen i la capacitat de gestionar-los (i aconseguir-los). Per tant, no es tracta d'aportacions fixes, tot i que poden arribar a ser regulars (anuals). Així, ens trobam APIMA que no aporten cap quantitat i altres que afirmen que fan contribucions al centre de fins 12.000 euros. La mitjana de les aportacions oscil·la, emperò, entre els 1.000 i els 4.000 euros anuals. Aquestes aportacions van destinades no sols a complementar el material de l'escola (material esportiu, material didàctic, recursos bibliogràfics, infraestructura i activitats extracurriculars que organitza el centre mateix) sinó fins i tot, en molts casos, a cobrir certes despeses de funcionament ordinari dels centres (llum, telèfon, fotocòpies, paper higiènic...) pel retard i la insuficient dotació de l'Administració. Aquest fet fa paleses diverses circumstàncies: la primera és la manca de la mateixa Administració de dotar com caldria i amb la celeritat necessària els centres educatius. La segona, la desigualtat que representa pel que fa als recursos per als mateixos centres en un sistema educatiu que hauria d'oferir una igualtat de condicions i un nivell equitatiu de qualitat, almenys a tots els centres sostinguts amb fons públics. Així, centres amb APIMA amb forta capacitat de mobilització de recursos (bé per les pròpies condicions socioeconòmiques de les famílies, bé per la capacitat d'aconseguir recursos) es trobaran en millor situació que centres amb APIMA poc dinàmiques o amb poca capacitat. Finalment, aquesta realitat mostra la complexitat i una certa dispersió d'un sistema de finançament que deixa en mans de les famílies (i en aquest cas, de les APIMA) una part important del funcionament dels centres. En aquest sentit, la desaparició de les subvencions per a les APIMA i federacions i de les ajudes individuals a les famílies (per a llibres, per a menjador, per a transport...) no fa sinó augmentar la càrrega econòmica de les famílies i posar en risc la realització de moltes de les activitats i serveis (complementaris i extraescolars) que han ofert fins ara als centres a baix cost i que permetien que les famílies amb poca capacitat econòmica en poguessin fer ús. Les famílies dels centres concertats, tot i que en menor mesura, ja que l'aportació d'aquestes al manteniment dels serveis complementaris i extraescolars sol ser major que als centres públics, també s'han vist afectades per la desaparició i reducció de les ajudes públiques, especialment la que afecta els llibres escolars i les beques de menjador.

5. PERSPECTIVES DE FUTUR I NOUS REPTES

Des del curs 2010-11 la inversió pública destinada al suport de les activitats i el funcionament de les APIMA s'ha suprimit completament, com també l'ajuda destinada a les federacions. Els recursos provinents dels ajuntaments, tot i que no han desaparegut, s'han reduït dràsticament, i tot això, en un moment en què les progressives retallades en la inversió pública en el sistema educatiu deixen molts de centres sense la capacitat no ja d'oferir serveis complementaris com ara sortides, activitats extraescolars, escola matinerana o menjador, sinó fins i tot serveis bàsics per assolir uns nivells acceptables d'èxit escolar, com els programes d'orientació i reforç educatiu i altres programes socioeducatius destinats a la millora de la convivència, atenció a la

diversitat, etc.²⁰ La desaparició de les subvencions i les retallades del finançament han fet perillar serveis tan necessaris per a les famílies com són escoles matineres, activitats extraescolars, menjador i fins i tot les escoles de pares. La reducció de la capacitat de les APIMA per cobrir una part del cost d'aquests serveis, que permetia oferir preus baixos i, per tant, ampliava les possibilitats que més famílies se'n beneficiassin, deixa ara tot el pes econòmic a les famílies. No escapa a ningú que, davant la perspectiva d'haver de pagar preus elevats per uns serveis que els són necessaris, moltes famílies deixaran de fer-ne ús recorrent a altres estratègies (potser fins i tot sense la garantia de qualitat desitjable), per tal de conciliar els horaris escolars amb els laborals i d'oferir un suport educatiu als fills.

Les estratègies actuals de «reajustament financer» en educació sembla que van en la direcció de voler diferenciar l'àmbit social de l'àmbit purament pedagògic en el sistema educatiu, deixant a les famílies tot el pes, tant financer com de gestió, d'aquelles àrees que no són estrictament l'organització i l'ensenyament de continguts curriculars. Tot això, en el marc d'un sistema educatiu que necessita relacionar-se i integrar-se amb el context social en el qual es desenvolupa per poder arribar no sols a nivells acceptables (dins la mitjana europea almenys) d'èxit escolar, sinó a la cohesió social. Els principis sobre els quals suposadament se sustenta el model de sistema educatiu espanyol (recollits a l'article I de la LOE i que recull la mateixa normativa autonòmica):²¹ igualitari, democràtic, inclusiu, amb una comunitat educativa integrada i cohesionada, amb famílies més participatives, que «actui com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials», contradiuen moltes de les actuacions que s'estan posant en marxa des de l'Administració pública. Moltes d'aquestes mesures vénen a reestructurar àmbits d'actuació i condicions consensuades des de feia temps i suposen l'enduriment de les condicions en què es desenvoluparà la tasca educativa (augment de ràtios, reducció de professorat, reducció d'alguns importants mecanismes de suport...).

L'evolució històrica del sistema educatiu i del moviment associatiu de pares i mares d'alumnes ens mostra que els processos d'inclusió i exclusió de serveis complementaris als centres escolars estan molt en funció de la conjuntura econòmica i condicionen l'actuació (i la mateixa naturalesa) de les APIMA. Garreta ja explica que els anys noranta té lloc una emergència important de les APIMA com a estratègia per cobrir aquestes necessitats de conciliació familiar i d'equilibri social que representen els serveis complementaris, a canvi, emperò, de perdre de vista els objectius que històricament havien estat importants per a aquest moviment (GARRETA, 2008, pàg. 60). Sembla, doncs, que ens

²⁰ - Desaparició dels programes PISE-ALTER CAPI i PROA el curs 2011-12.

- Reducció del programa de reforç escolar Èxit (Ajuntament de Palma) el curs 2011-12.

- Desaparició de les figures dels educadors socials en molts d'ajuntaments, els quals exercien una important tasca socioeducativa als centres, el curs 2011-12.

- Reducció del 30% del professorat de suport a l'atenció de l'alumnat (EAP i EOEP) prevista per al curs 2012-13, segons dades de FE-CCOO.

²¹ «Una educació de qualitat per a tots els ciutadans és aquella que respon a les noves demandes socials de manera eficaç i que proporciona, a més d'un increment en la qualitat de vida, igualtat, justícia i oportunitats per a tothom. És en aquest context que s'ha reconegut la contribució de les activitats complementàries i extraescolars per aconseguir una formació plena de l'alumnat. Per altra banda, aquest tipus d'activitats permet una major participació de la comunitat educativa, especialment dels alumnes i de les seves famílies, potencia la implicació d'aquests sectors en la vida del centre i desenvolupa valors relacionats amb la socialització, la participació i la cooperació», a les Instruccions per a l'obertura a la comunitat educativa de centres públics d'educació infantil, educació primària i/o educació especial en horari no lectiu els matins abans de començar la jornada escolar, per al curs 2012-13 (<http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1170078>).

tornam a trobar de nou en el punt en què les famílies s'han de mobilitzar per garantir un futur als fills que depèn més que mai dels propis recursos privats. Si les APIMA han de fer-se càrrec d'aquests serveis o no, en el marc de les seves funcions i en benefici d'una major participació, és ja una qüestió política i/o, en tot cas, discutible. Alguns autors pensen que és precisament aquí on han de centrar els seus esforços els pares i mares, en un context socioeconòmic que incrementa les necessitats d'aquests serveis per a les famílies i amb unes polítiques que tendeixen cap a un liberalisme que desproveeix l'Estat d'una part important de les seves competències. Altres veus són de l'opinió que les APIMA són les més ben situades per desenvolupar accions i programes comunitaris que ajudin i complementin l'acció educativa dels professionals dels centres i ajudin a garantir un major èxit escolar (BOLÍVAR, 2006). Per això, emperò, cal precisament que les APIMA es vegin lliures d'una càrrega de gestió molt pesada i centrin els esforços i recursos en el desenvolupament i dinamització d'un projecte educatiu que fomenti la participació democràtica de la comunitat educativa, o en tot cas, que rebin un suport econòmic per poder garantir l'èxit dels serveis que presten.

Tanmateix, el context social, econòmic i polític no és el mateix que el que es va viure els anys noranta, i no escapa a ningú que segueixi mínimament els mitjans de comunicació que l'acció reivindicativa de les famílies s'ha incrementat de forma evident a partir de les mesures que ha pres l'Administració central i autonòmica referents a l'organització del sistema educatiu dels cursos 2011-12 i 2012-13. Tant arreu de l'Estat espanyol com en concret a les Illes Balears, s'han reproduït múltiples i creatives formes de protesta impulsades per la comunitat educativa (professorat, alumnat i famílies). La constitució de la Plataforma Crida (<http://plataformacrida.blogspot.com/>) i les nombroses manifestacions organitzades tant de manera federada per la COAPA com individualment per les APIMA de centres concrets (bàsicament públics però també alguns de concertats) ha estat la tònica durant tot el curs 2011-12. No s'ha d'oblidar que una de les principals aportacions de la participació de les famílies al sistema educatiu és precisament la seva funció de control i reivindicació de millores que garanteixin no sols el futur dels propis fills sinó el futur d'una societat sencera.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BALLARÍN FORCADA, J. (2012). «Participación de las familias a través de las APAs en los centros escolares». Consultat a: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/02/27/participacion-familias-traves-apas-centros-escolares-15301.html> (23/06/2012)

BOLÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pàg. 119-146

COMELLES, M. J. (2009). *Familia i escola. Compartir l'educació*. Barcelona: Graó

Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). «Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad». A: GARRETA, J. *La relación familia y escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida

GARRETA, J. (2007). *La relación familia y escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida

GARRETA, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de padres y madres del alumnado*. Madrid: CEAPA. <http://www.educaweb.com/noticia/2012/02/27/participacion-familias-traves-apas-centros-escolares-15301.html>

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de Sanidad y Política Social. Secretaría General de Política Social y Consumo. Dirección General de Política Social de las Familias y de la Infancia

MONTAÑÉS, F. (2007). «La participación de madres y padres en los centros escolares». A: GARRETA, J. *La relación familia y escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.

Població universitària d'Eivissa i Formentera (2011): passat, present i futur de l'educació superior a les illes Pitiüses

Gemma Tur Ferrer

Marina Arrabal Cormenzana

RESUM

En aquest treball es presenten una sèrie de dades referents a l'alumnat universitari d'Eivissa i Formentera que ha estudiat durant el curs 2010-11. Aquestes dades, que també van acompanyades d'algunes reflexions, s'han complementat amb d'altres, com un històric de dades, per poder tenir una visió més detallada de la situació educativa. També es vol remarcar la importància de l'educació superior per a la societat, i la transmissió de la cultura que desenvolupen les universitats presents a les illes Pitiüses.

RESUMEN

En este trabajo se presentan una serie de datos referentes al alumnado universitario de Ibiza y Formentera que ha estudiado durante el curso 2010-11. Estos datos, que también van acompañados de algunas reflexiones, se han completado con otros, como un histórico de datos, para poder tener una visión más detallada de la situación educativa. También se quiere remarcar la importancia de la educación superior para nuestra sociedad, y la transmisión de la cultura que desarrollan las universidades presentes en las Pitiüses.

I. INTRODUCCIÓ

En aquest document mostrem les dades i evolució de la població d'Eivissa i Formentera que durant l'any acadèmic 2010-11 cursava algun estudi universitari a les nostres illes o a fora. Tot i que el que volem és fer una descripció de dades, hem fet algunes reflexions a partir de tota la informació que hem obtingut i de la nostra realitat educativa i social.

Per poder fer aquesta feina ens hem posat en contacte amb totes les institucions que imparteixen educació superior presents a les Pitiüses, i és per això que des d'aquestes línies volem agrair el seu esforç, implicació i paciència des del primer moment.

Les dades que oferim entorn de la població universitària d'Eivissa i Formentera són en relació amb les quatre institucions d'educació superior presents a l'illa d'Eivissa:

- Escola de Turisme del Consell d'Eivissa, adscrita a la UIB des de l'any 1999.
- Universitat de les Illes Balears, Seu d'Eivissa i Formentera, des de l'any 1997.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia, centre associat de les Illes Balears, extensió d'Eivissa, amb dependències a Eivissa des de l'any 1984.
- Universitat Oberta de Catalunya, Punt de Suport de la UOC a les Illes Pitiüses, obert des de l'any 2003.

A més, també s'han considerat les dades referents a altres universitats de l'Estat espanyol. Totes les xifres incloses en les taules d'aquest treball han estat cedides per les institucions corresponents.

Tot i que ens hem centrat en el curs 2010-11, hem volgut començar amb un històric de dades on podem veure el nombre total d'alumnes matriculats a les nostres institucions educatives des de

l'any 1997. Hem triat aquesta data perquè aquest any va començar a funcionar la Seu universitària d'Eivissa i Formentera, que llavors es coneixia com a Extensió Universitària d'Eivissa i Formentera.

En tots els apartats en què ens ha estat possible, hem intentat oferir dades separades i parlar d'alumnes d'Eivissa i d'alumnes de Formentera, perquè entenem que són dues realitats diferenciades.

Observam l'augment d'estudiants al llarg dels anys, una dada que per a nosaltres demostra la necessitat que ha tingut la nostra societat de poder accedir a estudis universitaris i formació complementària sense haver de sortir de l'illa.

2. HISTÒRIC DE DADES

En edicions anteriors de l'Anuari, s'han elaborat dos articles que estudien la situació educativa d'Eivissa i Formentera, a càrrec de García Muñoz i Torres Mora (2005), i Fernández Otero (2010). També en altres articles de l'Anuari sobre l'educació superior a les Illes Balears, es poden trobar referències a les illes Pitiüses (Ballester, 2004, 2007, 2009; Ballester i Nadal, 2005). Tanmateix, encara no s'havia tractat concretament la qüestió universitària a Eivissa i Formentera, que és el que pretén fer aquest article. Per aquest motiu, hem considerat que com a introducció era necessari fer un recull de dades generals, que ens ofereixin una visió global, ja amb la perspectiva històrica que tretze anys ens poden donar.

QUADRE I. HISTÒRIC D'ALUMNAT DE LES UNIVERSITATS PRESENTS A EIVISSA DES DEL CURS 1997-98

Curs	Escola de Turisme	UIB	UNED	UOC
1997-98	225	53	352	3
1998-99	224	121	336	12
1999-2000	234	203	355	25
2000-2001	197	238	322	29
2001-2002	271	226	345	48
2002-2003	220	216	344	56
2003-2004	178	227	379	103
2004-2005	161	255	406	99
2005-2006	147	295	403	123
2006-2007	130	334	436	136
2007-2008	150	329	538	153
2008-2009	119	329	445	168
2009-10	111	349	515	185
2010-11	139	388	506	200
TOTAL	2.367	3.175	5.176	1.142

L'any 1997 va començar a la Seu universitària d'Eivissa i Formentera el primer curs dels estudis de Mestre, especialitat d'Educació Infantil. És a partir d'aquesta data que hem fet un històric de l'evolució de l'educació superior a les illes Pitiüses. En aquesta taula podem observar com el nombre d'alumnes matriculats a Eivissa i Formentera ha anat augmentant cada any de manera considerable, i com només en algunes ocasions molt concretes les universitats han pogut sofrir una lleu regressió respecte de l'any anterior. Aquesta regressió coincideix amb el descens moderat que sofreix la matrícula, segons Ballester i Nadal (2005) i Ballester (2007), a totes les universitats del territori espanyol a mitjan primera dècada del segle XXI. Tanmateix, en el nostre cas, sembla més bé un moment puntual que una tendència, ja que en realitat la tendència de les universitats amb presència a Eivissa, com mostren les xifres, és d'augment i no de descens.

L'únic retrocés generalitzat que viu una institució d'educació superior a les illes Pitiüses és l'Escola de Turisme, que el 2011 passa a un poc més de la meitat de la matrícula que tenia el curs 1997-98. La hipòtesi que podria ser més òbvia per explicar aquest fet seria senzillament l'augment de l'oferta formativa que la introducció de les altres universitats ha produït, per la qual cosa la matrícula no s'ha reduït tant a un sol centre.

3. DADES GENERALS SOBRE LA POBLACIÓ UNIVERSITÀRIA EL 2011

QUADRE 2. POBLACIÓ UNIVERSITÀRIA DE LES UNIVERSITATS PRESENTS A EIVISSA

Curs	Escola de Turisme	UIB	UNED	UOC	Total
2010-11	139	388	506	200	1.198

Una vegada vista la progressió de més d'una dècada, ens centram ja en el curs 2010-11, objecte d'estudi d'aquest Anuari. En primer lloc, destaca el fet que des del curs 1997-98 fins al curs 2010-11 el nombre de matriculats pràcticament es dobla. La taula mostra les quatre universitats que tenen presència a Eivissa. Es pot observar com les dues universitats públiques són les que tenen més alumnes. Així, durant 2011, la Universitat que comptava amb més alumnat de les Pitiüses era la UNED, pública i d'educació a distància, amb més de cinc-cents alumnes, seguida de la Seu d'Eivissa i Formentera de la UIB, pública i d'educació semipresencial (De Benito, Pérez i Garcias, Salinas, 2004; Salinas, 2011), amb més de tres-cents alumnes. La UOC, privada i d'educació a distància, té la important xifra de dos-cents alumnes. Finalment, tot i que l'Escola de Turisme, privada i d'educació presencial, queda en darrer lloc quant a nombre d'alumnes, aquest nombre absolut agafa importància quan es considera en termes relatius: tenint en compte la seva oferta, es pot valorar que més de cent alumnes d'un sol estudi és una quantitat molt important.

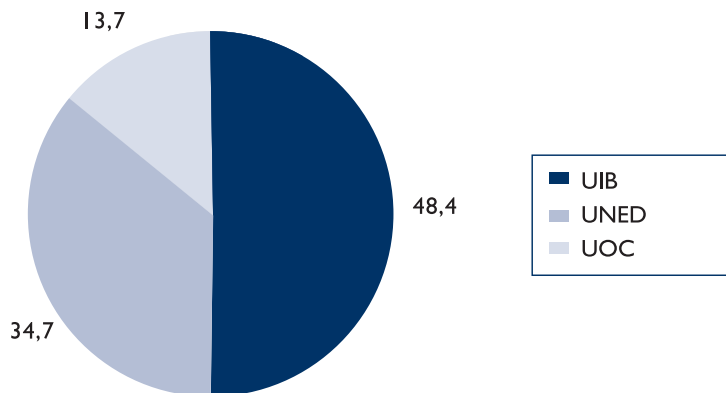
QUADRE 3. POBLACIÓ TOTAL UNIVERSITÀRIA D'EIVISSA I FORMENTERA

Curs	Escola de Turisme	UIB Seu Eivissa	UIB campus Palma	UIB en línia	UNED	UOC	Traslats expedient altres universitats 2010-11	Traslats expedient altres universitats 2007-10	Total
2010-11	139	388	209	14	506	200	214	604	2.274

Aquesta taula inclou tot l'alumnat universitari d'Eivissa i Formentera, els que estudien a Eivissa i els que han decidit estudiar en altres llocs, a la UIB al campus de Palma o en qualsevol altra universitat de la Península. En aquesta darrera variable, amb xifres exactes, només podem acostar-nos a la realitat considerant els trasllats d'expedient que s'han fet el 2011, i els tres anys anteriors —entenent que així podem calcular el nombre d'alumnes que durant 2011 cursaven des de primer a quart d'un estudi de grau. Com es veurà a l'apartat corresponent, aquesta dada no està exempta de problemes.

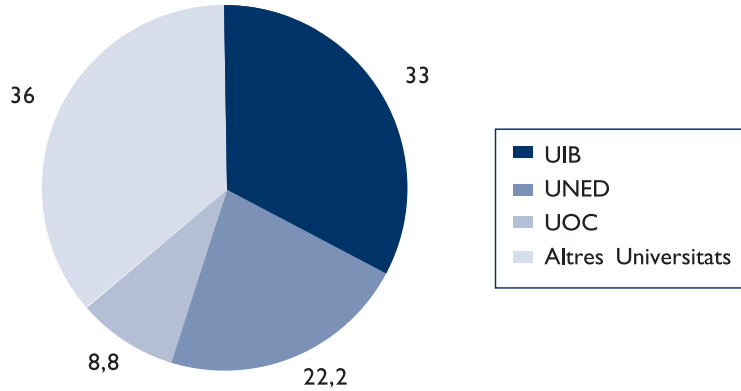
Observant el nombre d'alumnes total en cada universitat present a les Illes Balears, podem notar que la major part de la població universitària de les illes Pitiüses estudia a la Universitat de les Illes Balears, amb un total de 1.456 alumnes, que representa quasi la meitat del total, seguida de la UNED i la UOC.

GRÀFIC I



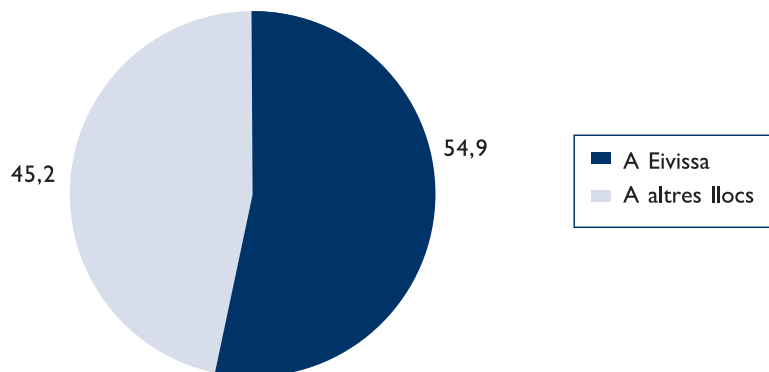
Tot i les dificultats per a l'obtenció de dades en relació amb totes les universitats de l'Estat, com s'explica més endavant, podem obtenir un percentatge que s'atraca a la realitat sobre la distribució per universitats, tant presents a Eivissa i a les Illes Balears com en el conjunt d'Espanya. Així, la majoria de l'alumnat es divideix entre la Universitat de les Illes Balears i la resta d'universitats espanyoles. Tanmateix, el conjunt d'universitats espanyoles té una matrícula lleugerament superior al total de la UIB.

GRÀFIC 2



Tenint en compte la ubicació de les universitats, podem observar que la majoria de població universitària d'Eivissa i Formentera cursa els estudis a les universitats que tenen presència a Eivissa, tot i que la diferència és poca. Com es pot veure, aproximadament un 55% del total estudia a Eivissa, i un 45% estudia fora de l'illa, bé al campus de Palma de la UIB, bé en altres universitats de l'Estat espanyol. Com es pot observar a la taula d'estudiants en altres universitats, la majoria dels que se'n van a fora és perquè decideixen estudiar carreres que no es poden fer des d'aquí. Són una minoria els que, tenint l'oferta a l'illa, decideixen estudiar a fora. Els motius pels quals aquest alumnat pren aquesta decisió ja queden fora dels objectius d'aquest anuari, tot i que seria interessant poder investigar-ho amb més profunditat.

GRÀFIC 3



La taula següent mostra la població total de les illes Pitiüses el 2011 segons dades publicades a la pàgina web de l'Institut Nacional d'Estadística:

Població d'Eivissa 2011	134.460
Població de Formentera 2011	10.365
Total població de les illes Pitiüses 2011	144.825

Tenint en compte el total de la població a les nostres illes, la població universitària només representa, aproximadament, un 1,5% de la població total, la qual cosa és, sense pal·liatius, una proporció ínfima respecte de la població general.

4. UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

La Universitat de les Illes Balears té una «posició privilegiada» (Ballester, 2004, 132) en el conjunt de les Illes Balears, ja que és l'única Universitat pública, presencial i generalista de les Illes. L'oferta de les universitats privades o a distància és en el conjunt de les Illes Balears una oferta complementària (Ballester, 2007). Aquesta valoració general de la UIB a la nostra comunitat autònoma és, d'alguna manera, extensiva també a la situació que viu la UIB a les illes Pitiüses. Tanmateix, la seva oferta, en ser considerablement més reduïda a la Seu d'Eivissa, fa que les altres universitats presents amplïïn el ventall de l'oferta universitària a Eivissa i Formentera.

4.1. Seu universitària d'Eivissa i Formentera

L'alumnat de la Seu d'Eivissa i Formentera de la UIB té l'oferta formativa següent:

	Estudis
Diplomatura	Administració i Direcció d'Empreses
	Ciències Empresarials
	Infermeria
	Mestre. Educació Especial
	Mestre. Educació Infantil
	Educació Social Online
Llicenciatura	Dret
Grau	Administració d'Empreses
	Dret
	Educació Infantil
	Infermeria
	Educació Social Online

Durant el curs 2010-11, coincidien a la Seu diversos plans d'estudis, uns a extingir i un pla en procés d'instauració corresponent al procés de Bolonya. En els plans a extingir, hi havia quatre diplomatures i una llicenciatura. De la diplomatura de Mestre, a més, coincidien dues especialitats, ja que per

la idiosincràsia de la Seu, es van implantant per rotació, per la qual cosa, en algun curs, es donen simultàniament dues especialitats. Del nou pla d'estudis, hi havia quatre graus, equivalents als plans antics, grau d'Administració i Direcció d'Empreses, grau de Dret, grau d'Infermeria i grau d'Educació Infantil, així com el grau d'Educació Social *Online*.

QUADRE 4. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS A LA SEU D'EIVISSA I FORMENTERA, CURS 2010-11

Estudi	Alumnes
Diplomatura de Ciències Empresarials	64
Diplomatura d'Infermeria	23
Diplomatura de Mestre. Educació Infantil	43
Diplomatura de Mestre. Educació Especial	3
Llicenciatura de Dret	24
Administració i Direcció d'Empreses, segon cicle	13
Graduat en Ciències Policials (títol propi)	10
Grau d'Administració i Direcció d'Empreses	40
Grau de Dret	33
Grau de Mestre. Educació Infantil	62
Grau d'Infermeria	38
Màster Oficial de Formació del Professorat	29
Educació Social Online	6
TOTAL	388

Entre els estudis que s'oferien a la Seu d'Eivissa i Formentera de la UIB, els que tenien més alumnat eren els estudis d'Educació en les diferents modalitats, així com els que tenen relació amb l'empresa. Hem de destacar que els estudis d'Educació i d'Infermeria han tingut limitació de places des que es varen implantar a la Seu. A Eivissa no disposam dels suficients centres sanitaris ni educatius per poder realitzar les pràctiques sense saturar els serveis, per això la necessitat de limitar les places. Destaca també l'augment del nombre d'alumnat dels estudis de Dret, de llicenciatura a grau, i la introducció per primera vegada del nou Màster Oficial de Formació del Professorat. Es pot observar que hi ha més alumnes en els estudis de grau que no en els estudis de diplomatura o de llicenciatura, ja que en aquests darrers no s'admetien alumnes de nou ingress.

Com ja hem comentat, l'any 1997 va començar el primer curs de Mestre, especialitat d'Educació Infantil, a la Seu d'Eivissa i Formentera. De Benito, Pérez i Garcias i Salinas (2004) ens presenten l'evolució dels estudis oferts a la Seu des de 1997 fins a 2004, on s'observa l'augment de l'oferta per

poder donar resposta a la demanda que s'anava generant. Tot seguit, reproduïm traduïda la taula on es mostra gràficament aquesta implantació progressiva dels estudis i la rotació d'aquests:

Estudis	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Magisteri, Educació Infantil	1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r curs	3r curs	-	-
Ciències Empresarials		1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs
Turisme*		4t curs	4t i 5è curs	4t i 5è curs	4t i 5è curs	-	-
Títol propi d'Informàtica			1r curs	1r curs	1r curs	-	-
Magisteri, Llengua Estrangera				1r curs	1r, 2n curs	2n, 3r curs	3r curs
Infermeria						1r curs	1r, 2n curs

Per actualitzar la informació anterior hem elaborat una taula de l'evolució dels estudis a la Seu des del curs 2004-2005 fins a l'actualitat, seguint l'estructura iniciada pels autors. Com es pot observar, a partir del curs 2004-2005, l'oferta no ha augmentat, però ha variat. Actualment, per exemple, no tenim títol propi d'Informàtica ni de Turisme, però sí que tenim els estudis de Dret. Respecte als estudis de Mestre, hem de destacar que abans hi havia especialitats: Educació Especial, Educació Infantil i Llengua Estrangera, i s'anava canviant la modalitat per donar sortida a les més demandades. Actualment només hi ha dues modalitats de Mestre, i a la Seu s'imparteix Educació Infantil.

A la taula s'observa que a partir de l'any 2009-10 en alguns estudis no se segueix l'ordre en la rotació dels estudis implantats a la Seu, perquè els alumnes encara es matriculen d'assignatures en alguns dels plans a extingir, com es el cas de Mestre, Educació Especial. A la casella on es fa referència al Màster de Formació del Professorat només hi apareix un 1 perquè la durada és d'un sol curs.

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-10	2010-11	2011-12
Mestre, Educació Infantil				1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs
Mestre, Educació Especial	1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r	3r	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r curs	
Mestre, Llengua Estrangera	2n, 3r curs	2n, 3r curs						
Ciències Empresarials	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r curs
Dret		1r	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r, 4t curs	2n, 3r, 4t, 5è curs	3r, 4t, 5è curs	4t, 5è curs
Infermeria	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r curs	2n, 3r curs	3r curs
Psicopedagogia	1r, 2n curs	1r, 2n curs	2n curs	2n curs				
Graduat en Ciències Policials (títol propi)		1r	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	1r, 2n, 3r curs	2n, 3r curs	3r curs

continua

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-10	2010-11	2011-12
Administració i Direcció d'Empreses (segon cicle)				3r, 4t curs	3r, 4t curs	3r, 4t curs	3r, 4t curs	3r, 4t curs
Grau de Dret						1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs
Grau d'Educació Infantil						1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs
Grau d'Infermeria						1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs
Grau d'ADE						1r curs	1r, 2n curs	1r, 2n, 3r curs
Màster Oficial de Formació del Professorat							1	1

Volem destacar en aquest punt la importància que ha tingut en la nostra societat la implantació de la Universitat a les illes d'Eivissa i Menorca. Això s'ha aconseguit amb un sistema d'educació semipresencial, que combina la modalitat per videoconferència amb la modalitat presencial i un entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge, com és actualment la plataforma Moodle.

Per donar suport i atendre les necessitats d'aquest sistema d'educació, es va crear el servei dit Campus Extens, integrat per un equip de quinze persones, dues de les quals són a les seus d'Eivissa i de Menorca. Tal com afirmen Urbina i Ordinas (2012, pàg. 1) «Esta particularidad supone la necesidad de formar un equipo de trabajo lo suficientemente nutrido como para dar un apoyo de calidad a los usuarios de ambas sedes, así como a la sede central de Palma». Aquesta introducció de les tecnologies a l'educació superior es va fer, com diu Salinas (2011), per aconseguir una educació superior de qualitat per a la població d'Eivissa i Formentera i de Menorca.

Campus Extens, a més de ser l'engranatge que va fer possible l'aparició de les seus a les Illes Pitiüses i a Menorca, ha esdevingut també, amb el temps, el motor de la Universitat per a la introducció de la tecnologia educativa des de «prácticas docentes innovadoras» (Martín et al., 2011, pàg. 41) que aporten la qualitat al procés d'ensenyament-aprenentatge que la Universitat del segle XXI ha de tenir.

Podem observar la importància de l'increment de l'oferta formativa fent una revisió de les hores de classe que s'han impartit per videoconferència. Segons Ballester (2004, pàg. 138), «El primer any es van fer 408 hores de videoconferència, l'any 1998-1999 se'n van fer 1.340, el 1999-2000 més de 2.000; l'augment ha estat continuat des de llavors i s'ha arribat a quasi 5.000 hores al curs 2002-2003».

Seguint aquest augment, l'any 2010-11 es varen fer 19.500 hores de videoconferència, tenint en compte que en aquesta dada també s'inclouen cursos de postgrau, reunions de selectivitat i altres activitats relacionades amb la gestió i l'organització d'estudis i funcionament de la Seu. Per això és molt important aquest increment, perquè demostra que l'ús de la videoconferència és una realitat i part de la vida quotidiana a la nostra seu.

4.2. Universitat de les Illes Balears. Campus de Palma

Aquestes dues taules mostren el nombre total d'alumnes d'Eivissa i Formentera matriculats en qualsevol estudi que ofereix la Universitat de les Illes Balears. Les dades totals també inclouen els alumnes matriculats a l'Escola de Turisme d'Eivissa i els alumnes matriculats a la Seu universitària d'Eivissa i Formentera. Es poden observar algunes diferències entre aquesta taula i la de la Seu d'Eivissa i Formentera, atesa la dificultat d'unificar criteris en el recompte de dades. Així, en aquesta taula només es considera l'alumnat empadronat a les Pitiüses, mentre que en la de la Seu d'Eivissa i Formentera es té en compte tot l'alumnat matriculat, independentment del lloc d'empadronament.

El primer que observam són els estudis amb plans a extingir, per això el nombre d'estudiants matriculats el curs 2011-12 ha baixat. Si ens centram en els estudis de grau, observam que la matrícula augmenta considerablement en gairebé tots els estudis. És significatiu l'augment d'alumnes matriculats al grau d'Administració d'Empreses, que passen de 39 alumnes matriculats a la Seu d'Eivissa el curs 2010-11, a 59 alumnes el curs 2011-12. També als estudis de grau d'Educació Infantil, que passen de 61 matriculats el 2010-11 a 91 matriculats el curs 2011-12.

Entre l'alumnat d'Eivissa que estudia al campus de Palma destacam els que estudien el grau d'Educació Primària, 14 matriculats el 2010-11, i 26 matriculats el 2011-12, estudis que actualment no s'ofereixen a la Seu d'Eivissa i Formentera. Un altre estudi que destacam, pel nombre d'alumnes matriculats, és el grau d'Enginyeria d'Edificació, tot i que en aquest cas el nombre d'alumnes ha baixat del curs 2010-11, en què es varen matricular 21 alumnes, al curs 2011-12, en què s'hi han matriculat 12 estudiants.

Com es veu a la taula sobre la població universitària de Formentera, l'alumnat de Formentera que decideix estudiar a la UIB tria majoritàriament quedar a la Seu d'Eivissa i Formentera, si s'ofereixen aquells estudis als quals vol accedir, només un alumne el 2010-11 va anar a Palma a cursar uns estudis que també s'impartien a Eivissa, concretament el grau d'Educació Infantil al centre adscrit Alberta Giménez. A la taula podem observar altres estudis que els alumnes varen triar i cursar al campus de Palma, com per exemple el grau de Treball Social o el grau d'Educació Primària, estudis que no s'ofereixen a la Seu universitària d'Eivissa i Formentera. El nombre d'alumnes de Formentera que han sortit a estudiar fora de la seva illa ha baixat; el curs 2010-11 varen ser 13 i el curs 2011-12 varen ser 11 alumnes.

QUADRE 5. NOMBRE D'ALUMNES D'EIVISSA I FORMENTERA A LA UIB PER ESTUDIS DURANT ELS CURSOS 2010-11 I 2011-12

Any acadèmic	2010-11		2010-11		2010-11		2011-12		2011-12		2011-12	
	Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Menorca	Palma	Virtual	Total			
Tipus de cicle Pla d'estudis												
Cicle curt	Arquitectura Tècnica	3		3								
Cicle curt	Ciències Empresarials (pla 2002)	61	3	64	36	2						38
Cicle curt	Educació Social (pla 1997)		2	8						5		5
Cicle curt	Enginyeria Tècnica de Telecomunicació, especialitzat en Telemàtica (pla 1997)		1	1							1	1
Cicle curt	Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió (pla 1997)		1	1							1	1
Cicle curt	Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes (pla 1997)		2	2							1	1
Cicle curt	Enginyeria Tècnica Industrial, especialitzat en Electrònica Industrial		2	2							1	1
Cicle curt	Fisioteràpia		2	2							1	1
Cicle curt	Graduat en Seguretat i Ciències Policials	9		9	3							3
Cicle curt	Infermeria (pla 1997)	19	1	20	1						1	2
Cicle curt	Mestre, Educació Especial (Albera Giménez) (pla 2002)		3	3							1	1
Cicle curt	Mestre, Educació Especial (pla 2002)	3	4	7						2		2
Cicle curt	Mestre, Educació Física (Albera Giménez) (pla 2002)		4	4							1	1
Cicle curt	Mestre, Educació Física (pla 2002)		7	7						3		3
Cicle curt	Mestre, Educació Infantil (Albera Giménez) (pla 2002)		4	4						2		2
Cicle curt	Mestre, Educació Infantil (pla 2002)	41	3	44	11						1	12
Cicle curt	Mestre, Educació Musical (Albera Giménez) (pla 2002)		1	1								
Cicle curt	Mestre, Educació Musical (pla 2002)		2	2								
Cicle curt	Mestre, Educació Primària (Albera Giménez) (pla 2002)		6	6						3		3
Cicle curt	Mestre, Educació Primària (pla 2002)		1	1								
Cicle curt	Mestre, Llengua Estrangera (Albera Giménez) (pla 2002)		2	2							1	1
Cicle curt	Mestre, Llengua Estrangera (pla 2002)		2	2							1	1

continua

Any acadèmic	2010-11		2010-11		2010-11		2011-12		2011-12		2011-12	
	Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Palma	Virtual	Total
Campus												
Cicle curt												
Treball Social (pla 1998)		1		1						1		1
Turisme (Consell Insular d'Eivissa)	56			56	30			30				30
Cicle llarg												
Administració i Direcció d'Empreses	11	3		14	8			8	2			10
Biologia (pla 1997)		2		2					2			2
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)		2		2					2			2
Direcció Hotelera Internacional		5		5					4			4
Dret (pla 1997)	22	3		25	16			16	3			19
Economia		3		3					3			3
Filologia anglesa (pla 2001)		2		2					2			2
Filologia hispànica (pla 1997)									1			1
Història de l'Art (pla 1997)		1		1					1			1
Història (pla 1997)		3		3					3			3
Matemàtiques (pla 2001)		1		1					1			1
Pedagogia (pla 1997)		2		2					3			3
Periodisme (Alberta Giménez)		1		1					1			1
Psicologia (pla 1997)		9		9					6			6
Química (pla 2001)		3		3					4			4
Grau												
Grau d'Administració d'Empreses	39	7		46	59			59	7			66
Grau de Biologia		4		4					10			10
Grau de Dret	30	2		32	47	1		47	2			50
Grau de Filosofia		2		2								
Grau de Fisioteràpia		3		3					4			4
Grau de Geografia		2		2					3			3
Grau de Llengua i Literatura Catalanes		1		1					1			1
Grau de Matemàtiques		4		4					3			3

continua

Any acadèmic		2010-11		2010-11		2010-11		2010-11		2011-12		2011-12		2011-12	
Campus		Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Menorca	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Menorca	Palma	Virtual	Total
Grau	Grau de Pedagogia		4		4			5		5					5
Grau	Grau de Periodisme (centre adscrit Alberta Giménez)		1		1										
Grau	Grau de Psicologia		4		4			6		6					6
Grau	Grau de Química							1		1					1
Grau	Grau de Relacions Laborals							1		1					1
Grau	Grau de Treball Social		3		3			4		4					4
Grau	Grau de Turisme		2		2			4		4					4
Grau	Grau de Turisme (centre adscrit del Consell Insular d'Eivissa i Formentera)	72			72	103				103					103
Grau	Grau d'Economia		2		2										
Grau	Grau d'Educació Infantil	61	5		66	91	1	6		98					98
Grau	Grau d'Educació Infantil (centre adscrit Alberta Giménez)		5		5			4		4					4
Grau	Grau d'Educació Primària		14		14			26		26					26
Grau	Grau d'Educació Primària (centre adscrit Alberta Giménez)		9		9			7		7					7
Grau	Grau d'Educació Social		1	8	9			2	15	17					17
Grau	Grau d'Enginyeria d'Edificació		21		21			12		12					12
Grau	Grau d'Enginyeria Informàtica		6		6			7		7					7
Grau	Grau d'Enginyeria Telemàtica		1		1			2		2					2
Grau	Grau d'Estudis Anglesos		2		2			3		3					3
Grau	Grau d'Història							4		4					4
Grau	Grau d'Història de l'Art		1		1			4		4					4
Grau	Grau d'Infermeria	25	2		27	38		4		42					42
Només segon cicle	Bioquímica (pla 1997)		1		1										
Només segon cicle	Enginyeria Informàtica (pla 1997)		3		3			2		2					2
Total		449	209	14	672	443	2	196	20	661					661

QUADRE 6. NOMBRE D'ALUMNES DE FORMENTERA A LA UIB PER ESTUDIS I ANY ACADÈMIC

Pla d'estudis	Any acadèmic Campus	2010-11		2010-11		2010-11		2011-12		2011-12		2011-12	
		Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Palma	Virtual	Total	Eivissa	Palma	Virtual	Total
Educació Social (pla 1997)				I	I							I	I
Mestre, Educació Infantil (pla 2002)		I											
Mestre, Educació Primària (centre adscrit Alberta Giménez) (pla 2002)			I										
Turisme (pla 1998)			I										
Dret (pla 1997)			I										
<hr/>													
Grau d'Administració d'Empreses									2				2
Grau de Pedagogia			I										
Grau de Treball Social										I			I
Grau de Turisme (centre adscrit del Consell Insular d'Eivissa i Formentera)		I							I				I
Grau d'Educació Infantil									I				I
Grau d'Educació Infantil (centre adscrit Alberta Giménez)			I							I			I
Grau d'Educació Primària			I							I			I
Grau d'Educació Primària (centre adscrit Alberta Giménez)			I							2			2
Grau d'Història de l'Art			I										
Grau d'Infermeria		I							I				I
<hr/>													
Psicopedagogia (pla 1997)			I										
Total		3	9	I	13	5	5	I	5	5	I	I	11

5. ALUMNES MATRICULATS EN ALTRES UNIVERSITATS A EIVISSA

5.1. UNED: alumnat matriculat el curs 2010-11

Facultat	Eivissa i Formentera
Dret	52
Història	7
Filologia Hispànica	4
Filologia Anglesa	11
Pedagogia	4
Educació Social	19
Psicopedagogia	4
Psicologia	12
Filosofia	-
Antropologia Social i Cultural	9
Ciències Polítiques	1
Sociologia	5
Treball Social	15
Economia	1
Ciències Empresarials	6
ADE	8
Turisme	9
Ciències Físiques	4
Matemàtiques	-
Ciències Químiques	1
Ciències Ambientals	8
ETS Industrial	4
ET Industrial, Electricitat	-
ET Industrial, Electrònica	1
ET Industrial, Mecànica	2
Informàtica de Sistemes	2
Informàtica de Gestió	-
Enginyer en Informàtica	1
Grau de Geografia i Història	18
Grau d'Història de l'Art	19
Grau de Llengua i Literatura Espanyola	9
Grau d'Estudis Anglesos: Llengua, Literatura i Cultura	8
Grau d'Educació Social	31

continua

Facultat	Eivissa i Formentera
Grau de Pedagogia	12
Grau de Dret	27
Grau de Treball Social	13
Grau de Psicologia	58
Grau de Filosofia	4
Grau d'Antropologia Social i Cultural	11
Grau de Ciències Polítiques i de l'Administració	11
Grau de Sociologia	5
Grau d'ADE	15
Grau de Turisme	14
Grau d'Economia	10
Grau d'Enginyeria en Tecnologia Industrial	3
Grau d'Enginyeria Elèctrica	7
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	9
Grau d'Enginyeria Mecànica	5
Grau d'Enginyeria Informàtica	4
Grau de Tecnologies de la Informació i Comunicació	1
Grau de Físiques	6
Grau de Matemàtiques	2
Grau de Químiques	2
Grau de Ciències Ambientals	12
TOTAL	317

Crida l'atenció la gran quantitat d'oferta educativa que la UNED ofereix i la gran resposta de la població pitiüsa que obté aquesta oferta, a la vista del nombre de matrícules. Òbviament, no en tots els estudis el grup d'alumnes matriculat és nombrós, fins i tot hi ha estudis que tenen una sola matrícula, però només quatre estudis d'un total de cinquanta-cinc no tenen alumnat d'Eivissa o Formentera.

5.2. UOC. Alumnat matriculat el curs 2010-11

Estudis de la UOC Curs 2010-11	Eivissa	Eivissa
Ciències Empresarials	15	2
2n cicle de Psicopedagogia	24	3
Llicenciatura de Dret	4	1
Llicenciatura d'Humanitats	4	
ET en Informàtica de Gestió	7	

continua

Estudis de la UOC Curs 2010-11	Eivissa	Eivissa
ET en Informàtica de Sistemes	9	
Filologia Catalana	9	
Administració i Direcció d'Empreses	7	1
2n cicle de Documentació		
Llicenciatura de Psicologia	1	
2n cicle d'Enginyeria Informàtica	4	
2n cicle de Ciències Polítiques i de l'Administració	1	
2n cicle de Ciències del Treball	4	
2n cicle d'Investigació i Tècniques de Mercat	4	
Turisme	1	
2n cicle de Comunicació Audiovisual	4	
2n cicle d'Estudis de l'Àsia Oriental	3	
2n cicle de Publicitat i Relacions Públiques	4	
ET de Telecomunicació, especialitat Telemàtica	4	
Grau de Dret	8	1
Grau de Psicologia	12	1
Grau d'Humanitats	7	
Grau d'Educació Social	2	
Grau d'Informació i Documentació	1	
Grau de Comunicació	3	
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	4	
Grau de Turisme	2	
Grau d'Administració i Direcció d'Empreses	11	1
Grau de Màrqueting i Investigació de Mercats	2	
Grau de Multimèdia	6	
Grau d'Enginyeria Informàtica	4	
Grau de Tecnologies de Telecomunicació	2	
Grau de Criminologia	1	
Grau de Relacions Laborals i Ocupació	1	
Graduat Multimèdia		
Màster Universitari en Societat de la Informació i el Coneixement	2	
Màster Universitari en Educació i TIC (E-learning)	1	
Màster Universitari en Programari Lliure	3	
Màster Universitari en Prevenció de Riscs Laborals	4	
Màster Universitari en Gestió Cultural	4	
Màster Universitari en Telemedicina	1	

continua

Estudis de la UOC Curs 2010-11	Eivissa	Eivissa
Màster Universitari en Fiscalitat		
Màster Universitari en Societat de la Informació		
Màster Universitari en Enginyeria Informàtica		
Màster Universitari en Enginyeria de Telecomunicació		
TOTAL	190	10

En el cas de l'oferta de la Universitat Oberta de Catalunya i la resposta que obté a Eivissa i Formentera, destaca sobretot l'oportunitat que ofereix també per a la realització de postgraus.

D'altra banda, comparant l'oferta entre la UNED i la UOC, com dues universitats de formació a distància i amb trets característics prou diferencials, la seva oferta resulta complementària per a la societat pitiüsa, com ja hem apuntat anteriorment. Així, hi ha estudis que s'ofereixen a les dues universitats amb gran resposta, com Dret i Psicologia, però, a més, hi ha molts estudis que s'ofereixen només en una, ampliant així la varietat a la qual poden tenir accés les persones residents a Eivissa i Formentera, com és el cas de les filologies, Espanyola i Catalana, la incidència en àrees de ciències o del món de l'empresa i la publicitat, respectivament, o les diferents enginyeries.

5.3. Turisme. Alumnat matriculat el curs 2010-11

Estudis	Eivissa i Formentera
Turisme	62
Grau de Turisme	77
Total	139

Els estudis de Turisme tenen gran tradició a Eivissa i Formentera, i l'Escola de Turisme està molt arrelada ja, com a part de l'oferta formativa d'educació superior a l'illa. Tant en els estudis de pla a extingir com en els estudis de grau de nova implantació, els grups són molt nombrosos.

6. TRASLLATS D'EXPEDIENT A UNIVERSITATS DE L'ESTAT ESPANYOL

Trasllats d'expedient de les PAU des de la Seu d'Eivissa i Formentera per iniciar estudis universitaris en universitats espanyoles

ESTUDIS	Abat Oliba CEU	Alacant	Alcalá de Henares	Alfonso X el Sabio	Antonio de Nebrija	Autònoma de Barcelona	Autònoma de Madrid	Barcelona	Burgos	Cadix	Cantàbria	Cardenal Herrera CEU	Carlos III de Madrid	Catòlica de València S Vicent	Complutense de Madrid	Europa de Madrid	Francisco de Vitoria	Girona
Administració i Direcció d'Empreses								5							2			
Administració i Direcció d'Empreses - Dret								1										
Administració i Direcció d'Empreses - Matemàtiques								1										
Antropologia Social i Cultural																		
Arqueologia						1									1			
Arquitectura																		
Belles Arts								2										
Biologia			1															1
Biotecnologia														1				
Ciències Ambientals																		
Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport														1		1		
Ciències Empresarials - Management																		
Ciències Polítiques												1						
Ciències Polítiques i de l'Administració								2										
Comerç															1			
Comunicació Audiovisual									1						1		1	
Conservació - Restauració de Béns Culturals																		
Criminologia								1										1
Criminologia i Polítiques Públiques de Prevenció																		
Direcció d'Empreses												2						

continua

ESTUDIS	Abat Oliba CEU	Alacant	Alcalá de Henares	Alfonso X el Sabio	Antonio de Nebrija	Autònoma de Barcelona	Autònoma de Madrid	Barcelona	Burgos	Cadix	Cantàbria	Cardenal Herrera CEU	Carlos III de Madrid	Catòlica de València S Vicent Màrtir	Complutense de Madrid	Europa de Madrid	Francisco de Vitoria	Girona
Dret			1			1		2					1		2	2		
Economia								3										
Economia i Negocis Internacionals			1															
Educació Infantil	1																	
Educació Primària							1	1										
Enginyeria Biomèdica																		
Enginyeria Civil																		
Enginyeria Civil i Territorial																		
Enginyeria d'Aeronavagació																		
Enginyeria de Disseny Industrial i Desenvolupament de Producte																		
Enginyeria de l'Energia																		
Enginyeria de Sistemes de Telecomunicació							1											
Enginyeria d'Edificació																		
Enginyeria d'Organització Industrial																		
Enginyeria Elèctrica																		
Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica													1					

continua

ESTUDIS	Granada	Miguel Hernández	Múrcia	Nacional de Educación a Distancia	Navarra	País Basc	Politécnica de Catalunya	Politécnica de Madrid	Politécnica de València	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos	Rovira i Virgili	San Pablo CEU	Santiago de Compostela	Sevilla	València (Estudi General)	Valladolid	Total general
Administració i Direcció d'Empreses											1							8
Administració i Direcció d'Empreses - Dret																		1
Administració i Direcció d'Empreses - Matemàtiques																		1
Antropologia Social i Cultural	1																	1
Arqueologia																		2
Arquitectura						3		1	1			1						5
Belles Arts		1						1										4
Biologia	1															1		4
Biotecnologia																		1
Ciències Ambientals								1										1
Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport																1		3
Ciències Empresarials - Management									3									3
Ciències Polítiques																		1
Ciències Polítiques i de l'Administració									1									3
Comerç																		1
Comunicació Audiovisual																		3
Conservació - Restauració de Béns Culturals								2										2
Criminologia																		2
Criminologia i Polítiques Públiques de Prevenció										1								1

continua

ESTUDIS	Granada	Miguel Hernández	Múrcia	Nacional de Educación a Distancia	Navarra	País Basc	Politécnica de Catalunya	Politécnica de Madrid	Politécnica de Valencia	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos	Rovira i Virgili	San Pablo CEU	Santiago de Compostela	Sevilla	València (Estudi General)	Valladolid	Total general
Direcció d'Empreses																		2
Dret	1					1				3								14
Economia	1													1	1			6
Economia i Negocis Internacionals																		1
Educació Infantil	2																2	5
Educació Primària																1		3
Enginyeria Biomèdica										1								1
Enginyeria Civil								1										1
Enginyeria Civil i Territorial								1										1
Enginyeria d'Aeronavagació																		1
Enginyeria de Disseny Industrial i Desenvolupament de Producte																		1
Enginyeria de l'Energia																		1
Enginyeria de Sistemes de Telecomunicació																		2
Enginyeria d'Edificació	2							1	1									4
Enginyeria d'Organització Industrial																		1
Enginyeria Elèctrica																		1
Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica																		2

ESTUDIS	Abat Oliba CEU	Alacant	Alcalá de Henares	Alfonso X el Sabio	Antonia de Nebrija	Autònoma de Barcelona	Autònoma de Madrid	Barcelona	Burgos	Cadix	Cantàbria	Cardenal Herrera CEU	Carlos III de Madrid	Catòlica de València S Vicent Martí	Complutense de Madrid	Europa de Madrid	Francisco de Vitoria	Girona
Enginyeria en Disseny Industrial																		
Enginyeria en Tecnologies Aeroespacials																		
Enginyeria en Tecnologies Industrials				I														
Enginyeria en Vehicles Aeroespacials																		
Enginyeria Forestal i del Medi Natural								I										
Enginyeria Informàtica																		
Enginyeria Mecànica																		
Enginyeria Nàutica i Transport Marítim																		
Enginyeria Química																		
Enginyeria Telemàtica																		
Estudis Anglesos																		
Estudis Àrabs i Hebreus																		
Estudis Internacionals d'Economia i Empresa																		
Farmàcia																		
Filologia Catalana																		
Filologia Hispànica																		
Filosofia																		
Física																		
Fisioteràpia																		
Geografia i Medi Ambient																		

continua

ESTUDIS	Abat Oliba CEU	Alacant	Alcalá de Henares	Alfonso X el Sabio	Antonio de Nebrija	Autònoma de Barcelona	Autònoma de Madrid	Barcelona	Burgos	Cadix	Cantàbria	Cardenal Herrera CEU	Carlos III de Madrid	Catòlica de València S Vicent Màrtir	Complutense de Madrid	Europa de Madrid	Francisco de Vitoria	Girona	
Geologia								1											
Gestió i Administració Pública															1				
Història								1											
Història de l'Art								3											
Humanitats		1																	
Infermeria						2		2											
Lingüística								1											
Llengua i Literatura Espanyoles						1													
Llengües Aplicades																			
Llengües i Literatures Modernes																			
Llengües Modernes i les seves Literatures																			
Logopèdia																			
Matemàtiques															1				
Medicina				1	6	1		1				1				1			1
Mestre d'Educació Primària									1										
Microbiologia						1													
Musicologia						1													
Negocis i Màrqueting Internacionals																			
Nutrició Humana i Dietètica								1											
Odontologia			1					2											

continua

ESTUDIS	Granada	Miguel Hernández	Múrcia	Nacional de Educación a Distancia	Navarra	País Basc	Politécnica de Catalunya	Politécnica de Madrid	Politécnica de València	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos	Rovira i Virgili	San Pablo CEU	Santiago de Compostela	Sevilla	València (Estudi General)	Valladolid	Total general
Enginyeria en Disseny Industrial										1								1
Enginyeria en Tecnologies Aeroespacials							1											1
Enginyeria en Tecnologies Industrials																		1
Enginyeria en Vehícles Aeroespacials							2											2
Enginyeria Forestal i del Medi Natural									1									1
Enginyeria Informàtica							1		1									3
Enginyeria Mecànica							1											1
Enginyeria Nàutica i Transport Marítim																		1
Enginyeria Química																		1
Enginyeria Telemàtica								1										1
Estudis Anglesos	2																	4
Estudis Àrabs i Hebreus																		1
Estudis Internacionals d'Economia i Empresa										1								1
Farmàcia																		8
Filologia Catalana																		1
Filologia Hispànica																		6
Filosofia	1																	3
Física																		1
Fisioteràpia																1		2
Geografia i Medi Ambient																1		1
Geologia																		1

continua

ESTUDIS	Granada	Miguel Hernández	Múrcia	Nacional de Educación a Distancia	Navarra	País Basc	Politécnica de Catalunya	Politécnica de Madrid	Politécnica de València	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos	Rovira i Virgili	San Pablo CEU	Santiago de Compostela	Sevilla	València (Estudi General)	Valladolid	Total general
Gestió i Administració Pública																		1
Història	1																	2
Història de l'Art	1																	4
Humanitats									2									3
Infermeria									1									5
Lingüística																		1
Llengua i Literatura Espanyoles																		1
Llengües Aplicades										1								1
Llengües i Literatures Modernes																		1
Llengües Modernes i les seves Literatures	1																	1
Logopèdia			2															2
Matemàtiques				1			1											3
Medicina									1									12
Mestre d'Educació Primària																1		2
Microbiologia																		1
Musicologia																		1
Negocis i Màrqueting Internacionals										1								1
Nutrició Humana i Dietètica																		2
Odontologia																		3

ESTUDIS		Abat Oliba CEU	Alacant	Alcalá de Henares	Alfonso X el Sabio	Antonio de Nebrija	Autònoma de Barcelona	Autònoma de Madrid	Barcelona	Burgos	Cadis	Cantàbria	Cardenal Herrera CEU	Carlos III de Madrid	Catòlica de València S'icent Màrtir	Complutense de Madrid	Europa de Madrid	Francisco de Vitoria	Girona
Pedagogia							3									1			
Periodisme																3			
Psicologia				1			3									2			
Publicitat i Relacions Públiques				1			2												
Química							2												
Relacions Laborals							3												
Relacions Laborals i Recursos Humans																			
Sociologia							1												
Traducció i Interpretació (Anglès)					1														
Treball Social							1												
Total general		1	1	3	2	1	20	2	63	2	1	1	4	2	2	18	4	1	3

continua

ESTUDIS		Granada	Miguel Hernández	Múrcia	Nacional d'Educació a Distància	Navarra	Pais Basc	Politécnica de Catalunya	Politécnica de Madrid	Politécnica de València	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos	Rovira i Virgili	San Pablo CEU	Santiago de Compostel·la	Sevilla	València (Estudi General)	Valladolid	Total general
Pedagogia																1			5
Periodisme										1				1					5
Psicologia																			6
Publicitat i Relacions Públiques			1																4
Química																	1		3
Relacions Laborals																			3
Relacions Laborals i Recursos Humans		2																	2
Sociologia																			1
Traducció i Interpretació (Anglès)																			1
Treball Social																			1
Total general		16	1	3	1	1	2	12	5	9	18	1	1	1	1	2	7	2	214

Molt difícil resulta quantificar amb nombres exactes la quantitat d'alumnes d'Eivissa i Formentera que estan matriculats en les diferents universitats de la resta de l'Estat espanyol. Una de les dades més exactes a les quals podem remetre'ns per intentar fer-ne un càlcul aproximat, és partir del nombre d'expedients que es varen tramitar des de la Universitat de les Illes Balears d'alumnes que varen aprovar les proves d'accés a la Universitat el 2010. Així, amb molta probabilitat d'acostar-nos a la realitat, podem saber que 94 alumnes varen entrar en altres universitats, especialment en universitats del context dels Països Catalans, seguides de les universitats a la comunitat de Madrid. Destaca també la gran quantitat d'alumnes a la Universitat de Granada, i la presència més aviat simbòlica en altres universitats, com les de Burgos, Sevilla o el País Basc.

Si només tenim en compte els trasllats d'expedient durant 2011, les dades no són completes, ja que no tenim informació sobre l'alumnat que, estant matriculat a les universitats espanyoles de fora de la comunitat autònoma de les Illes Balears, ja cursa nivells diferents de primer. Per conèixer aquesta dada, i poder-nos acostar encara més a la realitat, hem de tenir en compte els trasllats d'expedient que s'han fet des de la UIB a la Seu d'Eivissa en anys anteriors.

A la taula següent es pot veure, en xifres globals, la quantitat de trasllats d'expedients que es varen fer els cursos 2007-08, 2008-09 i 2009-2010, a la qual afegim el total del curs objecte d'anàlisi i que hem vist al quadre anterior.

Curs escolar	Trasllats d'expedient
2007-2008	202
2008-2009	204
2009-10	198
2010-11	214
Total	698

Per tant, si sumam el nombre de trasllats d'expedient durant els quatre darrers anys —anys de durada més comuna dels nous estudis de grau—, tenim una quantitat total de 698 alumnes residents a les illes Pitiüses que estan matriculats en alguna de les universitats espanyoles de fora de la nostra comunitat autònoma, fent algun curs, des de primer a quart.

La limitació d'aquestes dades és que només inclouen els ingressos de nou alumnat cada any, dels quals, en xifres globals, entre un tres i un cinc per cent (Alzina, 2011) poden no assistir a classe o abandonar els estudis en el primer curs. Una investigació amb major profunditat podria donar més informació sobre la magnitud real de l'abandonament universitari de la població pitiüsa i els motius que el provoquen.

Una de les coses que més crida l'atenció d'aquestes dades és que el darrer curs, el nombre d'alumnes que fan trasllats d'expedient a universitats d'altres comunitats autònomes de l'Estat és el doble del primer any del qual tenim recompte. Així, el curs 1998-99 el nombre total fou de 107 trasllats. De nou, les xifres mostren una evolució extraordinària en l'augment de la població universitària que escull universitats de fora de la comunitat autònoma.

7. ESTUDIS MÉS DEMANATS EL CURS 2010-11

Amb aquesta taula volem mostrar els estudis més demanats per l'alumnat de les Pitiüses, tenint en compte totes les universitats. Per saber els estudis preferents de la nostra població a la resta d'universitats de l'Estat espanyol partim de la taula de trasllats d'expedient de 2010-11. Aquesta taula té, per tant, la limitació de no saber què estudien els alumnes a partir del segon curs.

	Escola de Turisme	UIB	UNED	UOC	Altres universitats	TOTAL
Grau de Turisme	139	2	14	2		157
Grau de Dret		32	27	9	14	82
Grau de Psicologia		4	58	13	6	81
Grau d'Administració i Direcció d'Empreses		46	15	12	8	81
Grau d'Educació Infantil		71	-	-	5	76
Grau d'Educació Social		7	31	2	-	40
Grau d'Infermeria		27	-	-	5	32
Grau d'Història de l'Art		2	19	-	4	25
Grau de Pedagogia		5	12	-	5	22
Grau de Llengua i Literatura Espanyola			9	-	6	15
Grau de Ciències Ambientals			12		1	13
Medicina		-	-	-	12	12
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica		-	9	-	2	11
Grau d'Enginyeria Informàtica		-	4	4	3	11
Farmàcia					8	8
Grau d'Estudis Anglesos		-	8	-	-	8
Grau de Llengua i Literatura Catalana		1	-	4	1	6

Aquesta taula mostra els estudis més demanats durant el curs 2010-11, sobre els quals es poden fer ressaltar alguns fets. Així, per exemple, hi ha estudis, com Psicologia i Dret, que tenen demanda en totes les universitats que els ofereixen. Hi ha estudis, com Psicologia, que tot i oferir-se en totes les universitats, tenen una matrícula més gran a la UNED. En canvi, pel que fa al grau de Turisme, atès que hi ha una escola especialitzada a Eivissa, aquesta concentra la majoria de l'alumnat. Els estudis d'Infermeria i Educació Infantil de la UIB concentren el major nombre d'alumnat a la Seu universitària d'Eivissa, tot i poder-se estudiar en altres universitats. Hi ha estudis, com Farmàcia i Medicina, que no es poden estudiar a la UIB i, per tant, l'alumnat es reparteix per la resta d'universitats espanyoles. També es pot observar que l'oferta formativa entre les dues universitats a distància es complementa: així hi ha estudis com Filologia Hispànica que ofereix la UNED però no la UOC, i hi ha estudis com Filologia Catalana que ofereix la UOC però no la UNED.

La diversitat d'universitats a la qual té abast la població pitiüsa –a part de les universitats de la Península– fa que pràcticament totes les branques del coneixement es puguin estudiar des de les Illes Pitiüses o Balears.

8. EDAT DE L'ALUMNAT UNIVERSITARI A EIVISSA I FORMENTERA

Curs	Escola de Turisme	UIB	UNED	UOC
2010-11	27,7	27,3	36,4	35,7

La mitjana d'edat de l'alumnat de les institucions universitàries presents a Eivissa supera en tots els casos l'edat màxima de l'alumnat que directament des del batxillerat accedeix a la Universitat per la via de la PAU. De fet, la mitjana de totes aquestes dades, és a dir, la mitjana d'edat de la persona que estudia a la Universitat sent resident a Eivissa és de 35,7.

Atès que la mitjana d'edat als dos centres d'educació presencial és més baixa que als dos centres d'educació a distància, sembla que podem plantejar dues hipòtesis sobre aquesta dada, amb certa coherència: d'una banda, l'alumnat més gran prefereix la formació a distància per fer estudis universitaris per les possibilitats de combinar-los amb la vida laboral i familiar; d'altra banda, l'alumnat més jove prefereix la formació presencial per fer estudis superiors, probablement els seus primers estudis universitaris. Tanmateix, aquestes hipòtesis necessiten una investigació més profunda per poder ser verificades.

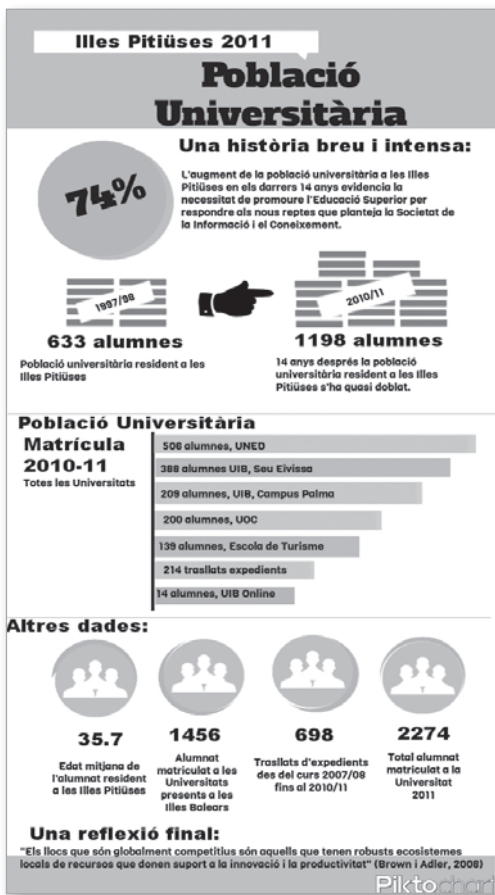
9. REALITAT LABORAL

Taula d'ocupacions més demanades durant l'any 2011

Cambres en general	6.349
Dependents de comerç	4.913
Personal de neteja	4.357
Serveis administratius en general	3.228
Cuiners en general	3.326
Cambres de pisos (hoteleria)	3.239
Manobres de la construcció d'edificis	2.457
Jardineria en general	1.882
Paletes	1.760
Recepcionistes d'hotel	1.618
Conductors de furgoneta, fins a 3,5 t	1.379
Mossos de càrrega i descàrrega de magatzem	1.209
Caixers de comerços	897
Reposadors d'hipermercat	844
Pintors i/o empaperadors	998
Auxiliars de cuina	902
Peons forestals	881
Vigilants en general	786
Recepcionistes telefonistes en oficines	682
Llencers i bugaders (hoteleria)	643
Marmitons	519

continua

Recepcionistes en establiments dist.	487
Peons de la indústria manufacturera	525
Tècnics de manteniment d'instal·lacions	546
Conductors de camions en general	550
Monitors d'educació i de temps lliure	455
Bàrmans	417
Assistents domiciliaris	447
Mecànics de manteniment d'edificis	473
Lampistes	391



La realitat laboral mostra una important separació entre la formació universitària i la demanda laboral. Com es pot observar a la taula, no hi ha a la llista d'ofertes laborals més demandades cap feina que requereixi formació a la Universitat. Sí que hi ha, en canvi, algunes demandes de professionals que s'han format a la formació professional, tot i que són una minoria de la llista. El desajust entre el tipus d'economia de la societat pitiüsa i la Universitat és, certament, evident. March (2008, pàg. 20) observa, en el context de les Illes Balears, com el sistema econòmic, basat en el turisme i la construcció, que no necessita un capital humà especialment format i que ha crescut a partir del creixement de la mà d'obra però no de la productivitat, no requereix un sistema educatiu «potent, eficaç, generalitzat, eficient o de més nivell pel que fa a l'escolarització i resultats». De fet, Oliver i Pascual (2008, pàg. 352) relacionen el nivell d'abandonament dels estudis amb l'efecte «desincentivador» que aquest sistema productiu provoca. A pesar d'aquest fet, sembla que les dades de matrícula i el creixement d'aquesta mostren un esperançador inici de tendència cap a la societat basada en la informació i el coneixement, tendència cada vegada més necessària i urgent, d'altra banda, atès el context de crisi de l'actual sistema econòmic.

10. CONCLUSIONS

La Universitat a les illes Pitiüses, a més d'oferir una oportunitat per a l'educació superior, també exerceix un important paper de focus de cultura en la societat. Totes les universitats presents a

Eivissa ofereixen una important oferta formativa d'educació no formal per a diferents segments de la societat, que també té una bona acollida entre la població pitiüsa. Així, per exemple, la UNED ofereix formació contínua i permanent amb una resposta de més de cinc-cents matrícules, i la UOC fa el mateix, amb una vintena de matrícules aproximadament.

Finalment, la nostra Seu, com l'única institució universitària presencial i pública, s'ha convertit també en un referent educatiu i social a la nostra illa, on s'imparteixen i desenvolupen activitats com la Universitat Oberta per a Majors (UOM) a la ciutat d'Eivissa i en altres quatre pobles de l'illa, així com a Formentera —amb més d'un centenar d'alumnes—, que aconsegueix dinamitzar les persones més grans i motivar-les en l'aprenentatge per a tota la vida. Altres activitats, com les jornades de portes obertes —amb la participació d'uns quatre-cents alumnes de segon de batxillerat—, aconsegueixen reunir alumnes de tots els instituts d'Eivissa i Formentera per així familiaritzar-los amb la seva universitat i fer que puguin conèixer aspectes importants en el seu futur acadèmic més immediat. La Universitat d'Estiu, que pertany a la Xarxa Vives, ofereix cursos d'estiu d'un ampli ventall de temes i el passat curs quasi va arribar al centenar d'alumnes. La Seu també es un punt de trobada per a diverses entitats, tant públiques com privades, per fer les seves activitats culturals, de formació o de difusió. Podem afirmar que la Seu universitària d'Eivissa i Formentera està completament integrada en la societat i contribueix de manera molt positiva a difondre la cultura i l'educació.

La prova d'accés a la Universitat (PAU) des del batxillerat i la formació professional correspon a la Universitat de les Illes Balears, com la Universitat pública de la comunitat autònoma. Però, a més, la UIB i la UNED ofereixen la possibilitat de fer la prova d'accés per als més grans de 25 i 45 anys, amb una matrícula prou important —la UNED, amb uns dos-cents alumnes matriculats d'aquesta prova, i la UIB, amb quaranta-nou alumnes—, per la qual cosa, de nou, la presència de la Universitat a les Pitiüses és promotora i facilitadora de l'educació superior en una franja d'edat posterior a l'edat escolar, possibilitant així l'aprenentatge al llarg de tota la vida. En una societat com la nostra, tan marcada per una economia basada en el turisme i la construcció, el foment de l'educació formal més enllà de l'edat escolar és tot un repte, i cal fomentar-lo i tenir-ne cura.

Emprant una metàfora biològica, la Universitat ha viscut ja a les illes Pitiüses una etapa d'infantesa i joventut, amb la seva instauració i el seu creixement fins a la data. La maduresa vindrà donada per dos factors: el seu creixement continu i la capacitat d'investigació. D'una banda, l'expansió de la Universitat, especialment en el cas de les universitats de tipus presencial, ha estat justificada des del punt de vista del nivell econòmic, per donar una oferta formativa en les àrees econòmiques més demanades al nostre territori. Una vegada assolida aquesta demanda social, l'arrelament actual de la Universitat en la nostra societat fa que es pugui permetre estendre la seva oferta a aquelles àrees pròpies de la cultura, independentment dels motius econòmics.

D'altra banda, l'augment de la capacitat de recerca és també encara un repte a assolir en el futur; i el seu augment, un senyal de maduresa i consolidació de la Universitat a les illes Pitiüses. Durant el curs 2010-11, a la Seu d'Eivissa i Formentera de la UIB, la doctora Olga Cardona Guasch va defensar la seva tesi, titulada *El pacto capitular ibicenco de acogimiento en la cuarta parte de los milloramientos*, dirigida per la doctora M. Pilar Ferrer Vanrell, catedràtica de Dret Civil del Departament de Dret

Privat de la Universitat de les Illes Balears.¹ I, tot i no tenir-ne xifres concretes i objectives, ens consta l'inici, durant aquest curs escolar 2011-12, d'altres tres investigacions amb motiu de tesis doctorals.

En definitiva, el nombre d'alumnes matriculats a les universitats presents a les illes Pitiüses ha anat en augment, la qual cosa és un important indicador de la necessitat que aquesta oferta es mantingui i s'ampliï en el futur. Però en el moment de crisi actual, cal una doble actuació envers la promoció de l'educació superior entre la població pitiüsa: d'una banda, l'impuls d'aquesta etapa a les illes Pitiüses per acostar-la el màxim possible a la població resident; i de l'altra, l'ajut perquè aquelles persones que ho desitgin, per qüestions d'oferta formativa o altres de tipus més personal, puguin estudiar fora de les Pitiüses, al campus de Palma de la UIB o en altres universitats de l'Estat espanyol.

El valor social d'aquesta etapa és inqüestionable en qualsevol societat, però per a una societat com la nostra, petita i amb una tradició universitària relativament curta, i en el context d'una illa, amb les limitacions de la mobilitat que això implica, la importància de l'oferta universitària i del suport a les necessitats que la nostra condició illenca ens crea pren encara una major transcendència.

Tot i això, el context de la crisi econòmica, i la necessitat de formar la ciutadania en les competències necessàries per desenvolupar-se amb plenitud de drets i deures en la societat de la informació i el coneixement, aguditzada encara més, si és possible, la necessitat d'un impuls clar i rotund de les administracions locals i educatives corresponents. Una societat globalment competitiva és una societat localment vertebrada entorn de l'educació, l'aprenentatge per a la vida, i la capacitat de creació, com diuen Brown i Adler (2008):

But at the same time that the world has become flatter, it has also become «spikier»: the places that are globally competitive are those that have robust local ecosystems of resources supporting innovation and productiveness. A key part of any such ecosystem is a well-educated workforce with the requisite competitive skills. And in a rapidly changing world, these ecosystems must not only supply this workforce but also provide support for continuous learning and for the ongoing creation of new ideas and skills.² (Brown i Adler, 2008, pàg. 1.)

Fem, doncs, de la Universitat a les illes Pitiüses el motor d'impuls cap a una nova estructura social basada definitivament en la societat de la informació i el coneixement.

¹ Més informació a la pàgina web de la UIB: <http://www.uib.es/recerca/divulgacio/Tesis-doctorals/Arxiu/La-tesi-dOlga-Cardona-fa-una-proposta-de-regulacio.cid241764>

² Traducció: Però al mateix temps que el món ha tornat més pla, ha tornat també més puntegut: els llocs que són globalment competitius són aquells que tenen robusts ecosistemes locals de recursos que donen suport a la innovació i la productivitat. Una part clau de qualsevol ecosistema és una mà d'obra ben educada amb les capacitats competitives requerides. I en un món que canvia ràpidament, aquests ecosistemes no només han de subministrar aquesta mà d'obra sinó també donar suport a un aprenentatge continu i a la contínua creació de noves idees i habilitats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alzina, P. (2011). «Estudiants universitaris a l'illa de Menorca: dades per a l'anàlisi», a: March i Cerdà (dir.) (2011). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2011*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 174-199. URL: <http://www.uib.es/depart/dpde/anuari11.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

Ballester, L. (2004). «Els estudis universitaris a les Illes Balears», a: March i Cerdà (dir.) (2004). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 126-149. URL: <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari2004.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

Ballester, L. (2007). «L'alumnat universitari en el context del sistema universitari de les Illes Balears», a: March i Cerdà (dir.) (2007). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2007*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 180-206. URL: <http://www.uib.es/depart/dpde/anuari07.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

Ballester, L. (2009). «Característiques sociològiques dels alumnes universitaris de les Illes Balears. Curs 2008-09», a: March i Cerdà (dir.) (2009). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 286-313. URL: <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari09.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

Ballester, L.; Nadal Cristóbal, A. (2005). «L'alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears», A: March i Cerdà (dir.) (2005). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 172-234. URL: <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari2005.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

De Benito, B.; Pérez i Garcias, A.; Salinas, J. (2004). «Campus Extens como sistema universitario semipresencial». *Pixel-Bit. Revista de Medios Educativos*, 23, 69-82. URL: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2307.htm>. Últim accés: 25 de maig de 2012

March, M. X. (2008). «El model educatiu de les Illes Balears i la seva dimensió socioeducativa: una perspectiva d'anàlisi i de comprensió», a: March i Cerdà (dir.) (2008). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2008*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 18-44. URL: http://www.uib.es/depart/dpde/anuari_2008.pdf. Últim accés: 25 de maig de 2012

Martín, C.; Conde, M.; Rosselló, J. J.; López-Polín, A.; Martín, A.; Torrandell, I. (2011). «Proyecto de buenas prácticas docentes con TIC en la Universitat de les Illes Balears», a: Urbina, S. (coord.) (2011). *Buenas prácticas con TIC para el EES. Experiencias docentes en la UIB*. Palma: Universitat de les Illes Balears

Oliver, J. L.; Pascual, M. B. (2008). «Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències», a: March i Cerdà (dir.) (2008). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2008*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 346-360. URL: http://www.uib.es/depart/dpde/anuari_2008.pdf. Últim accés: 25 de maig de 2012

Salinas, J. (2011). «El Campus Extens de la Universitat de les Illes Balears. Una visió retrospectiva». *La Cuestión Universitaria*, 7, pàg. 104-112. URL: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-11.pdf. Últim accés: 18 de maig de 2012

Seely Brown, J.; Adler, R. P. (2008). «Minds on Fire. Open Education, the Long Tail and Learning 2.0». *EDUCAUSE Review*, vol. 43, n. 1, pàg. 16-32. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf>. Últim accés: 25 de maig de 2012

Urbina, S.; Ordinas, C. (2012). «El trabajo por proyectos como herramienta de innovación y actualización profesional de los técnicos del campus virtual de la UIB». III Jornadas Internacionales de Campus Virtuales. Oviedo.

Estudi comparatiu del rendiment acadèmic dels estudiants amb els títols de grau i amb els de l'ordenació anterior

Juan José Montaña Moreno

M. Jesús Mairata Creus

Maria Palou Oliver

RESUM

La Universitat de les Illes Balears (UIB), en el marc del procés d'adaptació dels ensenyaments universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), ha aplicat una sèrie de canvis en els títols de grau i màster oficials en relació amb els títols corresponents a l'anterior ordenació quant a la metodologia docent. Aquests canvis se centren fonamentalment a reforçar la planificació i coordinació docents, fomentar l'oferta d'activitats formatives que afavoreixin l'aprenentatge actiu i el treball autònom de l'estudiant i, finalment, aplicar tècniques d'avaluació alternatives a les tradicionals en un context d'avaluació contínua. El propòsit d'aquest treball és fer un estudi comparatiu, en termes estrictament quantitativs, del rendiment acadèmic entre els estudiants pertanyents a títols de grau i a títols de l'ordenació anterior. Per fer-ho, s'ha treballat amb les actes oficials de la població de 2.584 estudiants que varen començar una llicenciatura, diplomatura o enginyeria tècnica l'any acadèmic 2005-2006, així com les actes oficials de la població de 2.492 estudiants que varen començar un grau l'any acadèmic 2009-2010 a la UIB. Les dades analitzades fan referència al rendiment dels estudiants el segon curs de la titulació. Els resultats globals posen de manifest una millora dels resultats acadèmics dels estudiants amb la implantació dels títols adaptats a l'EEES. Així, si bé la taxa de rendiment (crèdits superats/matriculats) no varia, amb els títols de grau augmenta la taxa de crèdits avaluats (crèdits presentats/matriculats), en la d'èxit (crèdits superats/presentats), així com en la mitjana de les qualificacions de les assignatures. Les línies d'investigació futures en la UIB s'encaminaran a analitzar en un nivell més qualitatiu el grau d'adquisició de les competències i els resultats d'aprenentatge dels estudiants una vegada que hagin conclòs el pla formatiu.

RESUMEN

La Universitat de les Illes Balears (UIB), en el marco del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha desarrollado una serie de cambios en los títulos de grado y master oficiales, con respecto a los títulos correspondientes a la anterior ordenación, en relación a la metodología docente. Estos cambios se centran fundamentalmente a reforzar la planificación y la coordinación docente, fomentar la utilización de actividades formativas que favorezcan el aprendizaje activo y el trabajo autónomo del estudiante y, finalmente, utilizar técnicas de evaluación alternativas a las tradicionales en un contexto de evaluación continua. El propósito del presente trabajo es realizar un estudio comparativo, en términos estrictamente cuantitativos, del rendimiento académico entre los estudiantes pertenecientes a títulos de grado y los estudiantes pertenecientes a títulos de la anterior ordenación. Para ello, se ha trabajado con las actas oficiales de la población de 2.584 estudiantes que empezaron una licenciatura, diplomatura o ingeniería técnica el año académico 2005-2006, así como las actas oficiales de la población de 2.492 estudiantes que empezaron un grado el año académico 2009-2010 en la UIB. Los datos analizados están referidas al rendimiento de los estudiantes en el segundo curso de su titulación. Los resultados globales ponen de manifiesto una mejora en los resultados académicos de los estudiantes con la implantación de los títulos adaptados al EEES. Así, si bien la tasa de rendimiento (créditos superados matriculados) no varía, con los títulos de grado se experimenta un aumento en la de créditos evaluados (créditos presentados/matriculados), en la de éxito (créditos superados/presentados), así como en la media de las calificaciones de las asignaturas. Las líneas de investigación futuras en la UIB se encaminarán a analizar a un nivel más cualitativo el grado de adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes una vez que hayan concluido el plan formativo.

I. INTRODUCCIÓ

L'estudi del rendiment acadèmic és una tasca complexa i multidimensional d'un interès enorme a l'actualitat. El rendiment ha estat objecte d'estudi freqüent en la investigació educativa (Clifton, Perry, Adams, Roberts 2004; Martín, García, Torbay, Rodríguez 2008; Pike, Saupe 2002; Rodríguez, Ruíz 2011; Tejedor, García-Valcárcel 2007). Les investigacions citades mostren una gran diversitat de línies d'estudi, la qual cosa dóna una idea de la seva complexitat i importància en el sistema educatiu. La majoria d'estudis són de tipus quantitatiu; hi ha poques investigacions que facin un abordatge qualitatiu del tema i estan especialment orientades a identificar els factors que afavoreixen o limiten l'acompliment acadèmic.

Tejedor i García-Valcárcel (2007) diferencien entre rendiment acadèmic immediat i rendiment acadèmic diferit. El rendiment immediat fa referència al nivell de superació de les exigències que s'estableixen per aprovar una assignatura, curs o titulació, és a dir, al grau de consecució dels aprenentatges prevists d'acord amb les finalitats i els objectius educatius, els quals, a la vegada, estan vinculats als processos d'avaluació de l'aprenentatge i a les qualificacions acadèmiques. Els indicadors emprats per valorar aquest rendiment són les qualificacions acadèmiques, la durada mitjana dels estudis, les taxes de rendiment, d'èxit, d'abandonament, de graduació i de progrés per assignatura, curs o titulació.

El rendiment acadèmic diferit es refereix a la manera com el mercat laboral acull els titulats universitaris i en valora la formació, en el sentit de la correspondència que té amb les necessitats del món laboral i la satisfacció dels ocupadors. Els indicadors més comuns per avaluar-lo són: la satisfacció amb els estudis i el treball per part dels titulats, el nivell del treball i la demanda de titulats, les opinions dels titulats respecte de l'adequació de la formació rebuda, i les opinions dels ocupadors sobre la formació dels titulats que accedeixen al món laboral.

A més dels termes anteriors, des de la perspectiva de les institucions universitàries, el rendiment acadèmic diferit també pot ser avaluat en funció del nivell de resposta a les necessitats i demandes socials, unes categories que estan relacionades amb les fites i els objectius de la Universitat (De Miguel, Arias 1999). Els estudis sobre avaluació del rendiment diferit, però, són escassos. La manca de planificació dels resultats esperats per part de les institucions i, en conseqüència, la manca d'informació sobre aquests aspectes han fet que la majoria d'estudis sobre rendiment se centrin en el rendiment immediat de l'alumnat.

A l'educació superior, a partir de la implantació de l'EEES i del nou model educatiu que el caracteritza, l'interès per l'estudi del rendiment s'ha vist fortament incrementat. Per una part, el canvi de paradigma educatiu comporta la necessitat de conèixer els resultats en termes d'acompliment dels estudiants de les noves titulacions. Per una altra, la incorporació dels sistemes de garantia de qualitat, com un dels principals pilars del sistema, genera la necessitat d'avaluar la bondat del nou model educatiu.

El rendiment acadèmic dels estudiants universitaris és un resultat imprescindible en l'abordatge de la qualitat de l'educació superior. Com a producte (De la Orden 2001) individual o resultat intern dels estudiants, és un indicador del nivell d'aprenentatge assolit, objectiu central de l'educació. A

nivell extern o social, dóna compte de l'eficàcia i eficiència del sistema educatiu i és considerat un indicador de la qualitat d'una institució o d'un programa educatiu determinat.

En definitiva, el rendiment acadèmic entès com la relació entre el procés d'aprenentatge i els seus resultats tangibles en valors predeterminats és un tema determinant en l'àmbit de l'educació superior per les implicacions que té en el compliment de la funció formativa de les institucions educatives i el projecte educatiu dels estudiants.

2. CARACTERÍSTIQUES DEL MODEL EDUCATIU DE L'EEES

Un dels objectius fonamentals del procés de convergència europea és promoure el canvi metodològic en l'ensenyament superior. A més dels canvis relatius a l'organització dels ensenyaments i en el sistema de còmput de l'activitat acadèmica, l'EEES implica un canvi de paradigma, ja que centra l'eix de l'ensenyament en l'aprenentatge autònom de l'estudiant i en la renovació de la metodologia didàctica.

Enfront del paradigma tradicional que centra l'eix de l'ensenyament en la tasca del professor, amb l'EEES el centre d'activitat passa del professorat a l'estudiant. Aquest enfocament es basa en el principi que solament s'aconsegueix un aprenentatge eficaç quan és el propi estudiant qui assumeix la responsabilitat en l'organització i el desenvolupament del seu aprenentatge.

Un dels motius de la renovació del sistema d'ensenyament i aprenentatge dominant a l'educació superior té l'origen en la nova organització social coneguda com a «societat del coneixement». L'adaptació a les seves característiques (nous coneixements, avenços tecnològics, valors dominants, etc.) requereix un procés d'actualització constant. Es demanda la formació de persones capaces d'interpretar críticament la informació circumdant i de generar coneixement propi que li permeti aprendre d'una manera contínua al llarg de la vida (*lifelong learning*). En conseqüència, enfront d'un ensenyament preocupat per la transmissió de coneixements, es considera necessari dotar els estudiants de les eines que els permetin accedir a la informació i utilitzar els recursos disponibles per avançar per si mateixos en el seu procés formatiu. Aquesta concepció de la formació com a procés actiu, del qual és responsable el propi estudiant, es materialitza onamentalment a través de l'estudi i el treball autònom de la pròpia persona.

Això a banda, els objectius d'aprenentatge enfocats a l'adquisició de coneixements no afavorien la integració dels titulats en el mercat de treball. La societat del coneixement reclama treballadors capaços d'adaptar-se a les condicions canviants del mercat. És a dir, a més de coneixements, és necessari adquirir competències, enteses com les capacitats i les actituds requerides des de l'àmbit professional.

Les competències són definides com una combinació de coneixements (saber i comprendre), habilitats (saber actuar), actituds o valors (saber ser) que capaciten la persona per afrontar amb garanties la resolució de problemes o la intervenció en un assumpte en un context acadèmic, professional o social determinat.

El projecte Tuning classifica les competències en dos blocs: genèriques i específiques. Les competències genèriques són aquelles que es poden aplicar en un camp ampli d'ocupacions i de situacions laborals, atès que aporten les eines bàsiques que necessiten els subjectes per analitzar els problemes, avaluar les estratègies que cal adoptar i aportar solucions adequades. Les competències específiques són aquelles que aporten una qualificació professional concreta, és a dir, sabers i tècniques pròpies d'un àmbit professional específic.

Els plans d'estudi de l'EEES es dissenyen al voltant de l'adquisició de competències genèriques i específiques. Se centren a definir el que l'estudiant haurà de ser capaç d'efectuar després d'haver superat un període d'aprenentatge.

Aquest enfocament d'ensenyament centrat en el treball de l'estudiant i basat en les competències que ha d'adquirir comporta canvis significatius, tant en les modalitats i metodologies d'ensenyament com en els procediments d'avaluació.

Les metodologies tradicionals s'han substituït per unes altres de més actives (seminaris, tallers, treball cooperatiu i en grup, aprenentatge basat en problemes, etc.), amb les quals l'estudiant assumeix un paper actiu i es fa protagonista de la seva formació. De la mateixa manera, s'han adaptat els sistemes i procediments d'avaluació.

En aquest sentit, De Miguel (2005) estableix quatre característiques diferenciadores de l'avaluació centrada en les competències. En primer lloc, implica valorar d'una manera integrada tots els components de la competència. En segon lloc, està referida al criteri a través de la definició prèvia dels criteris o nivells de competència que orientin la qualificació de l'estudiant. En tercer lloc, amb l'avaluació centrada en les competències, els estudiants comparteixen amb el professorat la responsabilitat tant de la pròpia avaluació com de la dels companys. I, en quart lloc, l'avaluació centrada en les competències és contínua i formativa.

3. LA MESURA DEL RENDIMENT ACADÈMIC EN ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS

La majoria de les investigacions sobre rendiment acadèmic lliguen aquest concepte amb el dels resultats i l'indicador més recurrent és la qualificació acadèmica o nota mitjana de l'expedient (De Miguel, Arias 1999; González Tirados 1989; Solano et al. 2004; Tejedor, García-Valcárcel 2007). No obstant això, el fet de guiar-se per aquest indicador ha estat fortament criticat. Sovint es diu que les notes no reflecteixen necessàriament ni la qualitat ni la profunditat de l'aprenentatge, ja que estan condicionades per factors no necessàriament atribuïbles al nivell de la competència dels estudiants (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro, Lindroos 2003, citats per Noel, M.; Ruíz, M.A. 2011). A més, determinar el rendiment en l'educació superior és una tasca especialment complexa, fonamentalment perquè adopta unes característiques pròpies que el diferencien del concepte de rendiment d'altres nivells educatius. La lliure elecció del nombre de crèdits de matrícula, la condició d'estudiant treballador, la motivació per cursar estudis superiors, etc., són característiques específiques del nivell universitari. Aquestes condicions especials fan que sigui necessari adaptar la mesura del rendiment tradicional i regir-se per indicadors que vagin més enllà de la nota o qualificació obtinguda per l'estudiant.

Un altra manera d'avaluar el rendiment és considerar el progrés de l'estudiant en funció dels crèdits. Aquest criteri informa de la seva productivitat, atès que relaciona objectius amb assoliments. Als Estats Units, fa més de tres dècades que apliquen, com a indicador, els crèdits acumulats pels alumnes. La introducció del sistema de crèdits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System, 2005) a l'Amèrica llatina i a Europa, amb la construcció de l'EEES, ha fet que s'hi hagi començat a fer servir aquest indicador. L'avantatge d'un indicador basat en crèdits és que facilita la comparació entre disciplines i amb diferents nivells de dificultat i entre universitats que tenen uns altres nivells d'exigència (Rodríguez, Ruiz 2011).

El nombre de crèdits cursats, la relació entre crèdits cursats i crèdits matriculats i la relació entre crèdits cursats i crèdits que teòricament s'haurien d'haver acumulat són altres indicadors basats en crèdits que s'empren per avaluar el rendiment acadèmic en el nivell universitari (Nonis, Wright 2003; Rodríguez Ayán, Coello 2008; Zajakova, Lynch, Espenshade 2005).

Per avaluar els resultats de la implantació i el desenvolupament de les titulacions adaptades a l'EEES, la Comissió Universitària per a la Regulació del Seguiment i l'Accreditació (CURSA) ha establert els indicadors següents: les taxes de rendiment i d'eficiència basades en crèdits, la taxa d'abandonament i la de graduació.

Denominació	Taxa de rendiment del títol
Descripció	Per a un curs acadèmic X, relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats en el títol T a la Universitat O i el nombre total de crèdits ordinaris matriculats en el títol T a la Universitat O.
Justificació	Aquest indicador aporta informació anual sobre la proporció de crèdits ordinaris superats pels estudiants respecte dels crèdits ordinaris matriculats en els títols impartits a les universitats espanyoles.
Sistema de càlcul	$SVI = \frac{\text{nombre de crèdits ordinaris superats en un títol T en una Universitat O en el curs acadèmic X}}{\text{nombre de crèdits ordinaris matriculats en un títol T en una Universitat O en el curs acadèmic X}} * 100$.
Interpretació	Aquest indicador es pot interpretar, curs a curs, com la foto fixa en la qual es mostra la dificultat/facilitat amb la qual els estudiants superen les matèries de les quals es matriculen. Com més allunyats estiguin els valors del 100%, indicaran més dificultat dels mòduls o matèries, o la necessitat de més monitoratge als estudiants en el procés de matrícula, o una seqüenciació inadequada dels mòduls/matèries en el Pla d'estudis. L'evolució d'aquest indicador durant el període d'implantació pot ser especialment útil a l'hora de definir mesures de millora i implementar-ne.

Denominació	Taxa de d'abandonament del títol
Descripció	Relació percentual entre els estudiants d'una cohort d'entrada C, matriculats en el títol T, a la Universitat U, en el curs acadèmic X, que no s'han matriculat en aquest títol T en els cursos X+1 ni X+2, i el nombre total d'estudiants de la cohort d'entrada C que accediren al títol T el curs acadèmic X.
Justificació	Aquest indicador aporta informació anual sobre la proporció d'estudiants que abandonen el títol respecte dels estudiants que inicialment hi estaven matriculats.
Sistema de càlcul	$ISV2 = \frac{\text{nombre d'estudiants de nou ingrés en el títol T, a la Universitat U, el curs X i que no estan matriculats en aquest títol T a la Universitat, els cursos X+1 i X+2}}{\text{nombre d'estudiants de nou ingrés en el títol T, a la Universitat U, el curs X}} * 100$.
Especificacions	El càlcul analitza l'evolució anual de la cohort d'entrada considerada. Aquest indicador es calcula en X+1 i X+2 per poder anticipar el seguiment del títol.

Denominació	Taxa d'eficiència dels graduats
Descripció	Relació percentual entre el nombre total de crèdits de què s'haurien d'haver matriculat els estudiants graduats d'una cohort de graduació G per superar un títol T en una Universitat U i el total de crèdits de què efectivament s'han matriculat els estudiants graduats d'una cohort de graduació G en un títol T en una Universitat U.
Justificació	Aquest indicador aporta informació anual sobre la diferència entre el nombre de crèdits efectivament matriculats pels graduats respecte dels crèdits de què s'haurien d'haver matriculat
Sistema de càlcul	$ISV3 = (\sum \text{nombre de crèdits de què s'haurien d'haver matriculat en un títol T en una Universitat U per la cohort de graduació G} / \sum \text{nombre de crèdits efectivament matriculats en un títol T en una Universitat U per la cohort de graduació G}) * 100.$
Especificacions	Es consideraran únicament aquells estudiants de nou ingrés que s'hagin matriculat en el títol per primera vegada. Aquesta taxa s'obtéindrà l'any acadèmic següent al de la graduació de l'estudiant en el títol. S'entendrà per estudiant graduat aquell que hagi superat el nombre de crèdits necessaris per obtenir el títol de referència. Es calcula cada any acadèmic per als graduats d'una mateixa cohort

Denominació	Taxa de graduació del títol
Descripció	Relació percentual entre els estudiants d'una cohort d'entrada C que superen, en el temps previst més un any, els crèdits conduents a un títol T en una Universitat U i el total dels estudiants de nou ingrés de la mateixa cohort C en aquell títol T en la Universitat U.
Justificació	Aquest indicador aporta informació anual sobre la proporció d'estudiants que aconsegueixen acabar en el temps previst més un any ($t+1$) un títol respecte dels estudiants matriculats inicialment en els diversos títols impartits en les universitats espanyoles.
Sistema de càlcul	$ISV4 = (\text{nombre d'alumnes d'una cohort d'entrada C en un títol T en una Universitat U que acaben aquell títol en el temps previst} + 1 / \text{nombre d'alumnes de nou ingrés d'una cohort d'entrada C en un títol T en una Universitat U}) * 100.$
Especificacions	Es calcula cada any acadèmic per als graduats d'una mateixa cohort d'entrada. Són estudiants de nou ingrés els qui, per al títol T i la Universitat U, segueixen els estudis des del començament. El temps previst és el nombre d'anys acadèmics fixats en el pla per superar els crèdits del títol (60 és el màxim de crèdits permesos de nova matriculació per any acadèmic).

Per estudiar el rendiment acadèmic dels estudiants, hem tingut en compte, a més de la nota o qualificació mitjana, el nombre de crèdits superats, els presentats i els matriculats. Els indicadors de rendiment amb els quals ens hem regit per fer aquest estudi es basen en la definició dels resultats establerta per la CURSA i els hem presentat des d'una perspectiva de millora de la qualitat de l'educació.

4. OBJECTIUS

El propòsit general d'aquest estudi és conèixer les possibles diferències entre el rendiment acadèmic immediat dels alumnes que cursen les noves titulacions de grau i el que varen obtenir els estudiants de titulacions de l'anterior ordenació. Es tracta de comprovar si les innovacions introduïdes en els processos d'ensenyament amb la implantació de l'EEES han tingut efectes sobre el rendiment.

A partir d'aquesta finalitat, ens plantejam, d'una manera específica:

1. Conèixer els resultats de les titulacions oficials de grau a partir de l'anàlisi de les taxes d'èxit, de rendiment i avaluació i les qualificacions (nota mitjana) obtingudes pels estudiants.
2. Comparar els resultats acadèmics obtinguts per ambdues modalitats d'ensenyament el segon any dels estudis universitaris.

Mètode

Procediment

Hem fet un estudi quantitatiu, de tipus descriptiu i de tall transversal, la font de dades del qual han estat les actes oficials dels estudiants de la UIB que el curs 2005-2006 començaren estudis de l'anterior ordenació i les actes oficials dels estudiants que hi varen començar un grau l'any acadèmic 2009-2010.

Aquestes actes recullen la informació següent:

- Identificació de l'alumne
- Any acadèmic de referència
- Pla d'estudis
- Grup
- Crèdits de l'assignatura
- Tipus d'assignatura
- Convocatòria
- Qualificació numèrica
- Qualificació alfanumèrica

Hem analitzat les dades referides al rendiment dels estudiants el segon curs de les titulacions d'una ordenació i l'altra.

Per dur a terme aquest treball, hem seleccionat com a indicadors les qualificacions (notes) i les taxes de rendiment, avaluació i èxit, d'acord amb la definició establerta per CURSA (2010).

Dades

Hem treballat amb les poblacions següents:

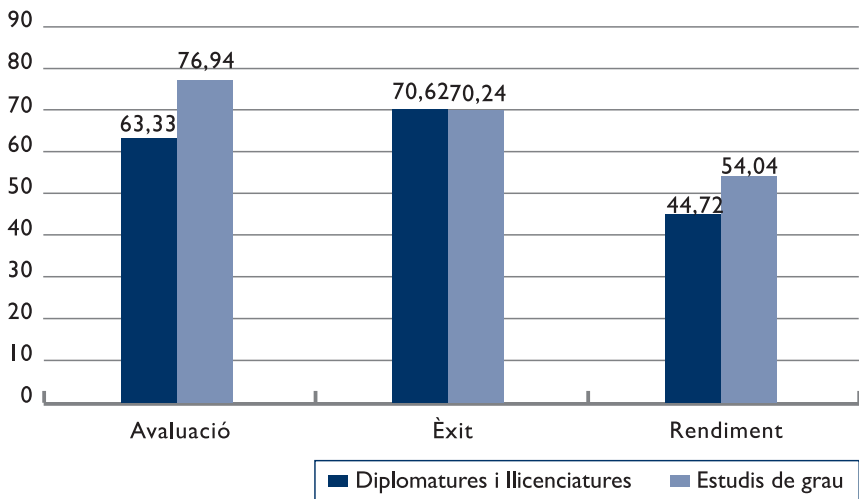
- 2.584 estudiants que començaren una llicenciatura, diplomatura o enginyeria tècnica el curs acadèmic 2005-2006
- 2.492 estudiants que començaren un grau l'any acadèmic 2009-2010

Resultats

Els gràfics que veurem a continuació reflecteixen els resultats derivats de l'anàlisi de les actes oficials. El gràfic I mostra les taxes d'avaluació o de presentació a examen, de rendiment, o la proporció entre el nombre de crèdits matriculats i aprovats, i d'èxit, o proporció entre crèdits aprovats i presentats, dels estudiants de grau i dels de titulacions de l'anterior ordenació.

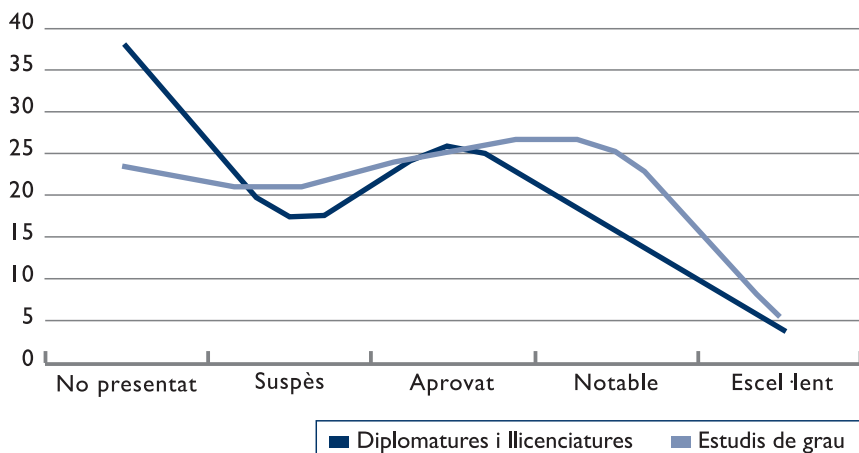
Podem observar que són en les taxes d'avaluació (crèdits presentats / matriculats) i rendiment (crèdits superats / matriculats) en què hi ha les diferències més significatives: totes dues augmenten més de deu punts percentuals en els estudiants de grau. Això vol dir que augmenta el nombre de crèdits avaluats i disminueix el percentatge de no presentats.

GRÀFIC 1. TAXES D'AVALUACIÓ, DE RENDIMENT I D'ÈXIT



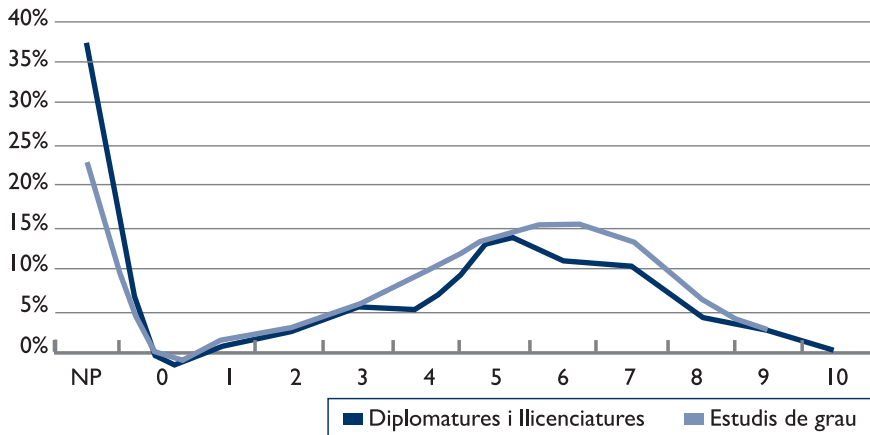
L'anàlisi comparativa de les qualificacions obtingudes pels estudiants de l'anterior ordenació i de la nova (vegeu el gràfic 2, sobre qualificacions alfanumèriques, i el 3, de qualificacions numèriques) posa de manifest que en els resultats dels estudiants de les titulacions de grau es produeix, per una part, un increment del nombre de crèdits suspesos, però, per altra part, també ens mostra que augmenta la mitjana de les qualificacions de les assignatures. El percentatge d'aprovats no experimenta canvis.

GRÀFIC 2. QUALIFICACIONS ALFANUMÈRIQUES



Entre els resultats dels estudiants que han superat els crèdits presentats destaca especialment l'augment de les qualificacions compreses entre 6 i 8 i el decreixement del nombre d'estudiants que no es presenten a l'avaluació. No es detecten diferències en les qualificacions més extremes.

GRÀFIC 3. QUALIFICACIONS NUMÈRIQUES



5. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

Amb aquest treball hem pretès conèixer els resultats o el rendiment acadèmic dels estudiants universitaris de grau i comparar-los amb el rendiment dels de l'ordenació anterior.

A partir dels resultats obtinguts, es posa de manifest que la implantació dels títols adaptats a l'EEES va acompanyada d'una millora general del rendiment acadèmic dels estudiants:

- Augmenta el nombre d'estudiants que es presenten a les activitats d'avaluació, amb la qual cosa podem considerar que el nou model produeix més participació en el procés d'ensenyament i aprenentatge per part de l'alumnat.
- Milloren els resultats dels estudiants, tant pel que fa al nombre de crèdits superats com a la mitjana de les qualificacions de les assignatures.

Podem concloure que el canvi de paradigma, amb la conseqüent renovació de les metodologies didàctiques i la incorporació de mètodes actius d'ensenyament i aprenentatge i avaluació, ha permès millorar els resultats dels estudiants.

La investigació que hem fet parteix de la consideració que el rendiment acadèmic dels estudiants no s'explica únicament per les qualificacions obtingudes, per la qual cosa hem tingut en compte altres

aspectes o indicadors, com són les taxes d'avaluació, de rendiment i èxit. Si definim, però, el rendiment com el grau d'assoliment dels objectius en el marc dels programes oficials d'estudis (Himmel 2002) i, atès que l'adquisició d'uns perfils competencials determinats és la finalitat última dels estudis de grau, queda palesa la necessitat de desenvolupar a la UIB línies d'investigació orientades a analitzar en un nivell més qualitatiu el grau d'adquisició de les competències i dels resultats d'aprenentatge dels estudiants. Això vol dir que cal considerar el rendiment com a mesura de les competències adquirides pels estudiants universitaris, una vegada que han conclòs el pla formatiu.

Els estudis sobre el rendiment dels estudiants universitaris mostren tres maneres d'entendre l'avaluació del rendiment acadèmic:

1. Com a resultat, expressat i interpretat quantitativament, i evidenciat per mitjà d'indicadors quantitius, els quals són expressats en la qualificació mitjana obtinguda.
2. Com a avaluació, quantificada o no, sobre la formació acadèmica de l'estudiant, és a dir, del seu procés d'aprenentatge. Aquests estudis són de tipus qualitatiu i tenen en compte els factors personals, contextuals, etc., que condicionen l'assoliment.
3. D'una manera combinada: el rendiment és assumit com un procés i resultat, el qual queda evidenciat tant en les qualificacions numèriques (avaluació quantitativa) com en els judicis de valor sobre les capacitats de l'estudiant derivades del procés, i, a la vegada, tenint en compte els factors institucionals, socials, familiars i personals dels estudiants que afecten els resultats acadèmics.

Si volem estudiar el rendiment immediat, és a dir, el resultat obtingut del procés d'ensenyament i aprenentatge, que es manifesta en l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds, aquesta darrera línia és la que considerem més adequada per valorar el rendiment entès com a avaluació de competències adquirides.

Així mateix, considerem que convé fer estudis de tall longitudinal que permetin fer el seguiment de les cohorts que cursen estudis universitaris de grau. D'aquesta manera, podrem analitzar el comportament diferencial del rendiment al llarg de la vida acadèmica i valorar els resultats finals obtinguts pels universitaris en comparació amb els esperats pel pla d'estudis de la carrera que cursen.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Clifton, R.; Perry, R.; Adams, C.; Roberts, L. (2004). «Faculty environments, psychological dispositions and the academic achievement of collège students». *Research in Higher Education* 45, pàg. 801-829.
- Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA) (2010). *Protocolo para el seguimiento y la acreditación de los títulos universitarios oficiales*.
- De la Orden, A.; Oliveros, L.; Mafokozi, J.; González, C. (2001). «Modelos de investigación del bajo rendimiento». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12 (núm. 1), pàg. 159-158.
- De Miguel, M. (2005). «Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva». *Cuadernos de Integración Europea* 2, pàg. 16-27.
- De Miguel, M.; Arias, J. M. (1999). «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria». *Revista de Educación* 320, pàg. 353-377.
- González, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: MEC-CIDE.
- Himmel, E. (2002). «Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior». *Revista Calidad de la Educación* 17. Chile: Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación, pàg. 91-108.
- Martín, I.; García, L.; Torbay, A.; Rodríguez, T. (2007). «Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios. CEA-U». *Anales de Psicología* 23, pàg. 1-6.
- Noel, M.; Ruíz, M.A. (2011). «Indicadores de rendimiento de estudiantes univesitarios: calificaciones versus créditos acumulados». *Revista de Educación* 355, pàg. 467-492.
- Nonis, S.; Wright, D. (2003). «Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students». *Research in Higher Education* 44, pàg. 327-346.
- Pike, G. R.; Saupé, J. (2002). «Does High School Matter?». *Research in Higher Education* 43, pàg. 187-202.
- Rodríguez, M. N.; Ruíz, M. A. (2011). «Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados». *Revista de Educación* 355, pàg. 467-492.
- Rodríguez, M. N.; Coello, M.T. (2008). «Prediction of University Students' Academic Achievement by Linear and Logistic Models». *Spanish Journal of Psychology* 11 (núm. 1), pàg. 275-288.
- Solano, J. C.; Frutos, L.; Cárceles, G. (2004). «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia». *Revista Española de Investigaciones* 105, pàg. 217-235.
- Tejedor, F. J.; García-Valcárcel, A. (2007). «Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y los alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES». *Revista de Educación* 342, pàg. 443-473.
- Zajacova, A.; Lynch, S.; Espenshade, T. (2005). «Self-efficacy, stress, and academic success in college». *Research in Higher Education* 46, pàg. 677-706.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

La biblioteca educadora: espai d'intervenció socioeducativa

Mar Rayó González

RESUM

La biblioteca ha canviat molt al llarg de la història i potser, ara més que mai, és necessari insistir a considerar-la un espai d'intervenció socioeducativa. Aquest plantejament requereix un seguit d'elements que permetin declarar-la biblioteca educadora. Aquest tipus de biblioteca té consciència i voluntats educadores; fa xarxa amb els diferents agents socials, educatius i culturals de la comunitat; treballa a llarg termini i és lleial a la seva filosofia gràcies al disseny de projectes; en el seu equip de treball inclou professionals de diferents perfils (bibliotecaris, educadors socials, pedagogs...), i creu en la lectura com a prioritat perquè sap que és educadora, precisament, a través de la lectura. A les Illes Balears no coneixem cap biblioteca que s'autoanomeni biblioteca educadora, però tenim exemples d'activitats i projectes que facilitarien l'orientació del centre bibliotecari que els gestiona i desenvolupa cap a la declaració d'espai d'intervenció socioeducativa. Les tertúlies literàries en biblioteques municipals, espais per a la lectura compartida i, per tant, per a la reflexió, el diàleg i la convivència; els espais familiars, en què mitjançant els contes, la lectura i la biblioteca s'acompanya els pares i les mares en la criança i l'educació dels fills, i la formació professional per a bibliotecaris escolars són alguns exemples d'iniciatives properes a aquesta nova concepció de biblioteca.

RESUMEN

La biblioteca ha cambiado mucho a lo largo de la historia y quizás, ahora más que nunca, es necesario insistir a considerarla un espacio d'intervención socioeducativa. Este planteamiento requiere un serie de elementos que permitan declararla biblioteca educadora. Este tipo de biblioteca tiene conciencia y voluntades educadoras; construye red con los diferentes agentes sociales, educativos y culturales de la comunidad; trabaja a largo plazo y es leal a su filosofía gracias al diseño de proyectos; en su equipo de trabajo incluye profesionales de diferentes perfiles (bibliotecarios, educadores sociales, pedagogos...), y cree en la lectura como prioridad porque sabe que es educadora, precisamente, a través de la lectura. En las Islas Baleares no conocemos ninguna biblioteca que se autotitule biblioteca educadora, pero tenemos ejemplos de actividades y proyectos que facilitarían la orientación del centro bibliotecario que los gestiona y desarrolla hacia la declaración de espacio d'intervención socioeducativa. Las tertulias literarias en bibliotecas municipales, espacios para la lectura compartida y, por lo tanto, para la reflexión, el diálogo y la convivencia; los espacios familiares, en los que mediante los cuentos, la lectura y la biblioteca se acompaña los padres y las madres en la crianza y la educación de los hijos, y la formación profesional para bibliotecarios escolares, son algunos ejemplos de iniciativas próximas a esta nueva concepción de biblioteca.

«No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro.»

Federico García Lorca, 1931

«La biblioteca fue un hallazgo extraordinario porque modificó el curso de mi vida.»

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura,
de Michèle Petit, 1999

I. INTRODUCCIÓ

Des del moment en què els escribes mesopotàmics recollien informació comercial i agrícola en taules d'argila que, gràcies a una llegenda al cantell, podien recuperar i classificar fàcilment —creant el que podríem anomenar les primeres biblioteques—, fins a la possibilitat de fer la reserva del préstec d'un document mitjançant l'ús d'Internet i des de casa, la biblioteca (i la seva concepció) ha evolucionat profundament. Al llarg de la història, els seus espais, usos, funcions, serveis... s'han anat modificant en un intent constant d'adaptar-se a nous usuaris i noves demandes, d'adaptar-se a una nova realitat.

Lluny d'aquella idea de biblioteca com un espai fosc, hermètic, on els llibres s'acaramullen plens de pols, la biblioteca ha esdevingut «una força que provoca i anima els lectors perquè descobreixin, gràcies als llibres, un món, el món, el seu propi món. És, per tant, molt més que un lloc ple de llibres seleccionats, catalogats i classificats. La biblioteca és una finestra sempre oberta. La biblioteca és viva, és vida» (Escardó 2002, 34-35). I potser les biblioteques públiques són (o haurien de ser) la finestra més gran de totes, ja que aquestes «tenen una funció vital, insubstituïble, imprescindible, perquè tot el món, sense distinció d'edat, sexe, religió ni condició social o cultural, tingui accés a la cultura» (Escardó 2002, 29). Com afirmen la Federació Internacional d'Associacions i Institucions Bibliotecàries (IFLA) i l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) en el seu «Manifest sobre la biblioteca pública», aquesta «constitueix un requisit bàsic de l'educació permanent, les decisions autònomes i el progrés cultural de la persona i els grups socials» i, a més, és una «força viva d'educació, cultura i informació i com a agent essencial de foment de la pau i els valors espirituals en la ment de l'ésser humà» (IFLA/UNESCO 1994).

Sens dubte des d'una lectura profunda del document de la UNESCO —i un compromís més que destacable en la seva aplicació—, un nou concepte de biblioteca pública lluita per fer-se un espai propi: es tracta del que ja es coneix com a *biblioteca educadora*, una biblioteca que pot esdevenir un espai d'intervenció socioeducativa.

2. LA BIBLIOTECA EDUCADORA: ESPAI D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA

La biblioteca educadora —concepte creat i experimentat amb excel·lents resultats per la bibliotecària Mercè Escardó i Bas i el seu equip a la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa de Parets del Vallès, Catalunya— «és aquella que es concep a si mateixa com un espai educador i que exerceix com a tal. És un espai d'intervenció socioeducativa, que col·labora estretament amb la comunitat en la qual està immersa i treballa, de costat i diàriament, amb els diferents agents educatius, socials i culturals, d'una manera dinàmica i flexible, per la millora del seu entorn» (Rayó 2011, 12). El 1987, la pedagoga Aina Colom ja parlava de la biblioteca com d'un «centre educatiu paral·lel a l'escola, la família i la comunitat» (Colom 1987, 106), un centre que forma part de «la comunitat d'aprenentatge perquè, per si mateixa, ensenya, educa, dóna aprenentatge, és a dir, eines per viure i conèixer» (Escardó 2010, 24). És un espai que conjuga tots els sinònims de la paraula *educar* i els relaciona profundament i directament amb la biblioteca, la lectura i els llibres.

La biblioteca educadora ho és quan posa el fet de ser per davant de fer: «ser-ho depèn de la filosofia del centre, present en tot el que s'hi duu a terme. Una filosofia pròpia que inclou les seves fites i objectius i una profunda declaració d'intencions, sentida com aquella petita veritat que, una vegada escrita, ens ajudarà a mantenir-nos fermes i a prendre decisions amb coherència» (Escardó 2010, 23). D'aquesta declaració d'intencions, d'aquesta filosofia, destaquen, les següents característiques, entre altres (que esmentem aquí per guiar els professionals que vulguin fer de la seva biblioteca un espai d'intervenció socioeducativa eficaç):

1. Consciència educadora

Una biblioteca educadora ha de ser conscient no sols del seu potencial educador sinó també del seu dret d'educar. A la biblioteca ens ha de guiar «l'educació concebuda tant per la «Carta de ciutats educadores» com per l'«Informe Delors», i també per pedagogs com Francesco Tonucci i definida com la que: a) sobrepassa l'escola; b) comprèn totes les tipologies educatives: formal, no formal, informal; c) comporta un procés individual i col·lectiu, i d) té una dimensió global. La biblioteca, tant si és pública com escolar, s'incorpora a la tasca d'educar amb la mateixa legitimitat que tenen els pares, els mestres, els veïns, els ciutadans o qualsevol servei d'educació formal» (Escardó 2010, 22).

2. La voluntat d'educar

La biblioteca educadora ha de treballar a través de l'establiment d'uns objectius educatius que fitin la seva tasca i que li permetin adquirir la categoria d'espai educador, a més de facilitar l'assoliment de la seva missió. A la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa, per exemple, es treballa a partir d'uns objectius educatius globals —ajudar els infants, els joves i els adults a esdevenir (1) bons usuaris de biblioteca, (2) bons lectors i (3) a adquirir uns hàbits de comportament específics que els enriquiran com a persones—, que es concreten en un total de 25 objectius educatius específics (donar a conèixer la biblioteca, encomanar les ganes de llegir, ajudar les persones usuàries a valorar el camí que ja han recorregut com a lectors, situar la biblioteca i el llibre com a resposta als interrogants de la vida de cada dia, etc.). Tots guien la tasca diària de la biblioteca. Sense objectius, és fàcil caure en la dispersió i en un *caminar* sense rumb.

3. Complicitat amb la comunitat

Els professionals que treballin en una biblioteca educadora s'adonaran que s'hi pot treballar (i s'hi hauria de treballar) en xarxa amb altres agents socials, educatius i culturals de la comunitat per tal de fomentar la lectura, la cultura, la convivència... Com afirmen Ballester i Muñoz (2009) «en l'àmbit socioeducatiu, com en molts altres sectors d'intervenció social, el treball en xarxa s'ha convertit en quelcom imprescindible» que permet «col·laborar de manera estable i sistemàtica, per evitar duplicitats, competència entre recursos, descoordinació i potenciar el treball en conjunt».

Alguns dels participants de la biblioteca educadora poden ser: associacions, entitats i casals de cultura, museus, escoles de música, centres educatius de tots els nivells, la família, llibreries, altres biblioteques, editors, educadors i treballadors socials, pedagogs i psicòlegs, casals de persones grans i residències de tercera edat, voluntaris, esplais infantils i juvenils, associacions de veïnats,

entitats o associacions esportives, serveis sanitaris (centres de salut, hospitals), grups ecologistes, organitzacions no governamentals... En definitiva, la comunitat.

4. Una programació estable

Les idees i les voluntats tenen poca incidència real si no esdevenen accions concretes. Cal traduir-les i estructurar-les si volem assolir els objectius plantejats per la biblioteca. Això ens permetrà evitar l'activisme per l'activisme, tan habitual actualment en certs equipaments culturals. Així, farem ús d'una eina imprescindible: el projecte de la biblioteca educadora. Rosselló (2004) assegura que dissenyar el projecte ens permetrà, entre altres coses: optimitzar recursos; orientar accions; establir prioritats, criteris i actituds comuns; facilitar la participació de tot l'equip; estimular i cohesionar els professionals; mostrar un mètode de treball a les persones que s'hi incorporen... Amb un projecte de dinamització, que respongui a les especificitats de la nostra biblioteca, la biblioteca educadora podrà treballar a llarg termini, amb voluntat de millora i lleialtat a la filosofia de la qual parteix.

5. Un equip multidisciplinari

La biblioteca que vulgui ser un espai d'intervenció socioeducativa ha de comptar amb un equip de professionals capaços de fer front als reptes que suposa aquesta nova orientació. Sense aquest equip, serà molt difícil dur a terme bona part dels projectes i activitats que la definiran com a biblioteca educadora. Tant si cadascun dels perfils de bibliotecaris, educadors socials, pedagogs, psicòlegs, gestors culturals, animadors de la lectura... és representat en diferents persones com si tots són representats en unes poques, tots són necessaris per fer possible aquest nou projecte de biblioteca. La complicitat, la comunicació i la feina conjunta seran alguns dels trets que hauran de caracteritzar el treball de l'equip bibliotecari.

6. La lectura com a prioritat

La biblioteca educadora serà educadora a través de la lectura. La lectura és una eina de creixement personal que «ens proporciona l'oportunitat de viure vides que no ens pertanyen i moltes vegades la complicitat d'haver viscut la mateixa; una lectura que ens ajuda a canviar, a evolucionar, a créixer, a adaptar-nos a les vicissituds que amablement la vida ens regala, gràcies, potser, entre altres virtuts que té, al fet que som capaços, mentre llegim, de posar-nos a *la pell dels altres*, dels que viuen dins els llibres» (Escardó 2010, 23-24). De les potencialitats educadores de la lectura no cal parlar-ne aquí.

3. PROJECTES I EXPERIÈNCIES

Si considerem la biblioteca com a espai d'intervenció socioeducativa, són múltiples les activitats de caràcter social i educatiu que hi podem desenvolupar. Mostrarem aquí tres experiències que, amb aquest caràcter, es duen a terme en diferents biblioteques públiques de la nostra illa o que, sense dur-se a terme directament en aquestes biblioteques, hi tenen una profunda relació. Per una banda, tractarem de les *tertúlies literàries* en biblioteques municipals, que són espais per a la lectura compartida i, per tant, per a la reflexió, el diàleg i la convivència. Per l'altra, dels *espais familiars*, en

què mitjançant els contes, la lectura i la biblioteca s'acompanya els pares i les mares en la criança i l'educació dels fills. I, finalment, de la *formació professional* per a bibliotecaris escolars desenvolupada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

I) Tertúlies literàries per viure i conviure¹

Les tertúlies literàries són un espai de comunicació, reflexió i intercanvi d'opinions en les quals un grup de persones es reuneix cada cert temps per parlar sobre un mateix llibre. Al contrari del que podria pensar-se d'entrada, les tertúlies literàries a les quals fem referència aquí no són un espai per a experts en la matèria, sinó per a persones que, sense tenir coneixements especialitzats, comparteixen opinions sobre el que la lectura d'un títol els ha suscitat. És un espai per a lectors i lectores que volen dialogar amb altres lectors i lectores sobre una obra concreta i compartir opinions, gustos, troballes...

El diàleg i l'acte comunicatiu entre els membres de les tertúlies és el tret més destacable d'aquesta activitat i és, així mateix, el que fa que els participants tinguin una millor comprensió de l'obra llegida, que puguin dotar-la de vida. Així, les tertúlies literàries dialògiques permeten «una major capacitat crítica racional i també un major plaer en la comunicació que s'estableix entre els diferents participants. Les converses promouen el gaudi del llenguatge com a via per comprendre més profundament el món, tenir més autonomia i establir relacions dialògiques tant en el marc de la tertúlia dialògica com fora» (Pulido i Zepa 2010, 308).

A Mallorca actualment hi ha 23 tertúlies literàries a les biblioteques municipals. Coordinades per la secció de Biblioteques del Consell de Mallorca, permeten que gairebé 800 persones participin en aquest acte de comunicació, diàleg i reflexió. Malgrat que els grups lectors estan oberts a totes les edats i gèneres, cal dir que aquesta és una activitat en què la participació és majoritàriament femenina. Per això mateix, una de les primeres tertúlies literàries que es va crear l'any 2003,² a la Biblioteca de Binissalem, es va programar pensant en aquest públic (d'aquí el títol «Dones de conte») tot i que després es va reconvertir en un espai obert també als lectors masculins.

Després de l'aparició d'aquest primer grup de lectors, l'any 2004 es van crear dues tertúlies literàries més a les biblioteques municipals d'Esporles i Consell, i l'any 2005 n'aparegueren també a Selva i Lluçmajor. El 2006 va ser l'any en què van néixer més grups, un total de quatre: Sineu, Puigpunyent, Alcúdia i Campos. Durant els cursos 2007 i 2008 les tertúlies literàries arribaren a Palma (a la Biblioteca de Cultura Artesana i a la Biblioteca Pública de Palma Can Sales), a Capdepera i a Vilafranca. Les biblioteques de Valldemossa, sa Coma i Mancor posaren en funcionament els seus clubs de lectura l'any 2009 i la de Campanet, el 2010. L'any 2011 s'hi sumaren Pollença i Llubi i, finalment, durant el 2012 van començar les tertúlies literàries de Sóller, Bunyola i Santanyí.

¹ Les dades incloses en aquest apartat han estat facilitades per Jaume Julià, tècnic del Centre Coordinador de Biblioteques del Consell de Mallorca.

² Des de l'any 1987 hi ha un club de lectura a Calvià gestionat per l'entitat bancària La Caixa.

Algunes tertúlies disposen de l'ajuda d'un dinamitzador o una dinamitzadora professional (actualment 7 dels 23 grups) mentre que altres tertúlies són conduïdes pels mateixos bibliotecaris o per voluntaris (un lector de la mateixa tertúlia, com succeeix a la biblioteca de Santanyí). Tant en un cas com en l'altre, el moderador «té la responsabilitat de crear actes comunicatius dialògics que promoguin interaccions dialògiques entre els participants. El diàleg que s'estableix en la tertúlia s'orienta a establir aquest tipus d'actes; totes les persones poden expressar lliurement i sense coaccions la seva valoració respecte de l'obra, a més d'incloure-hi el respecte a les altres opinions com a criteri bàsic de comunicació» (Pulido, Zepa 2010, 299-300). Es tracta que els lectors i les lectores sentin com a pròpia la tertúlia literària i que l'espai els pertanyi. Això afavoreix el fet que, tot i la presència del dinamitzador o la dinamitzadora que facilita la participació dels membres, ells mateixos regulin sovint les diferents intervencions i, d'aquesta manera, s'afavoreixi el desenvolupament de l'activitat.

La dinàmica de les tertúlies varia en cada cas, responent a les característiques de cada biblioteca en particular i dels usuaris que en formen part, també del dinamitzador. La gran majoria de clubs de lectura fan una sessió bimensual (12 de les 23 tertúlies), altres es reuneixen quinzenalment (1), mensualment (6), cada mes i mig (3) o cada tres mesos (1). Pel que fa al nombre de lectors inscrits a les tertúlies, els grups de Vilafranca, Can Sales, Santanyí, Pollença i Llubi no arriben a 20 membres mentre que a Puigpunyent, a Mancor, a la Biblioteca d'Alcúdia Can Torró, a sa Coma, a Sóller, a Consell, a Campos, a Valldemossa, a Campanet, a Calvià, a Sineu, a Capedepera i a Bunyola tenen entre una vintena i una trentena de participants. Tres tertúlies literàries tenen més de quaranta inscrits (Binissalem, Esporles i Llucmajor) i la Biblioteca Municipal de Selva i la Biblioteca de Cultura Artesana de Palma destaquen pel nombre d'inscrits a les tertúlies literàries: 60 la primera (aplega en un mateix club de lectura els usuaris de dues biblioteques, Selva i Búger) i 186 la segona (potser pel fet de ser de Palma). En general i malgrat que en alguns casos les xifres d'inscrits siguin tan altes, és necessari diferenciar entre *inscrits* i *participants*: aquests últims, tot i que presentin una inscripció molt més elevada, no solen ser més de 15 a 25 persones en cada sessió. No obstant això, hi ha lectors que, tot i que no assisteixen a les tertúlies, llegeixen el llibre recomanat en el grup dins del mateix termini en què ho fan la resta de companys de lectura (i sovint comenten tímidament la lectura amb els bibliotecaris i auxiliars que els atenen a la biblioteca).

En general, l'experiència d'iniciar una tertúlia literària en una biblioteca és positiva, sobretot pels usuaris de la biblioteca que participen en l'activitat. El compromís de trobar-se assiduament per parlar d'un llibre, els compromet a llegir amb regularitat i sobre diferents temàtiques i gèneres, i a no deixar de fer una activitat (la lectura) que malgrat que és important en la seva vida, com solen afirmar, abandonen massa fàcilment per altres aficions o deures socials, laborals i familiars. D'altra banda, els lectors i les lectores expressen sovint que la seva pròpia activitat lectora s'enriqueix amb les experiències lectores dels seus companys de grup: amplien perspectives, aprofundeixen en la comprensió, descobreixen visions... Sol afirmar-se que un mateix llibre és tants llibres com persones el llegeixen. Compartir les diferents interpretacions i lectures força el diàleg des de la diferència, l'intent de comprendre la interpretació de l'altre, la recerca de significats comuns, de ponts entre uns i altres, la convivència. Tota opinió és oportuna i totes les reflexions són escoltades. Es valoren les persones i les seves aportacions. Hom transforma el seu discurs perquè beu dels discursos dels altres. A la pròpia experiència lectora s'hi incorporen les lectures que han fet els altres. Amb les tertúlies literàries, el món propi i el de l'altre, l'íntim i el públic, creixen.

2) Espais familiars a la biblioteca o quan eduquem amb l'ajuda dels contes

«La incertesa amb la qual vivim l'actual context ens ha portat, en matèria d'atenció als fills, cap a una progressiva desorientació dels adults pel que fa al seu lloc al costat dels infants» (Riera, Ferrer 2003, 115). Potser per això en les darreres dècades ha estat necessària l'aparició de serveis de suport a les famílies i programes destinats a treballar-hi per tal d'enfortir-les en la seva tasca de cuidar i educar els infants. Existeix diversitat tant en el disseny com en el desenvolupament d'aquests projectes, però la majoria coincideix en els seus objectius:

«— Millorar les habilitats de criança, facilitant i enfortint l'establiment del vincle afectiu entre infants i pares, i també afavorint la capacitat empàtica dels pares per comprendre les vivències emocionals dels fills i proveir-los de respostes sensibles.

»— Vivenciar altres models d'interacció afavorint el treball en grup de mares i pares per augmentar-ne la capacitat parental. D'aquesta manera, s'alleugereix el sentiment d'aïllament i debilitat d'alguns pares i mares.

»— Afavorir l'autonomia i la creació de xarxes relacionals entre les famílies.

»— Facilitar un espai d'escolta i contenció emocional per a famílies i infants.

»— Promoure espais de reflexió i de treball en grup sobre temes que preocupen de l'educació dels fills.

»— Ajudar els pares a organitzar millor la vida familiar per augmentar els factors protectors de la seva relació amb els fills» (Riera, Ferrer 2003, 118-119).

Des de la convicció dels beneficis del treball grupal amb les famílies i la consideració de la importància cabdal d'aquestes per desenvolupar l'hàbit lector dels infants, la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa va iniciar el curs 1997-1998 el projecte Taula Camilla. Aquest servei es va estructurar «com un espai familiar dedicat a la lectura. Atén els nens i les nenes de fins a sis anys i les seves famílies per tal de disposar d'un temps i un espai a mida, que els permeti un apropament adient al llibre, a la literatura oral i, en definitiva, al conjunt de recursos de què disposa la biblioteca». L'objectiu principal d'aquest espai familiar és «servir de suport als pares i les mares en els moments de triar contes per als seus fills, parlar dels seus neguits respecte als continguts i les maneres de compartir-los, descobrir els sentiments, l'afecte i els valors que els contes poden vehicular entre els adults i els infants fent un ús satisfactori de la Biblioteca, teixir nous vincles entre adults i infants apresos en una situació compartida amb altres famílies» (Escardó, Gimeno 2001, 123).

Inspirant-se en la Taula Camilla de Can Butjosa, des de l'any 2005, la Biblioteca Municipal de Binissalem desenvolupa l'espai familiar De la mà dels contes.³ Entre els objectius específics d'aquesta activitat destaquen la voluntat de crear un espai de trobada per a les famílies, en què petits i grans gaudeixin d'un espai/temps compartit; apropar la Biblioteca a les famílies, afavorint que pares i fills vagin plegats a la biblioteca; transmetre el plaer per la lectura i les ganes de llegir, descobrir contes i llibres; donar suport als pares en la seva tasca educativa, i afavorir un espai en el qual els adults puguin compartir experiències al voltant de l'educació dels fills i descobrir que les seves vivències són compartides amb altres adults, i que, per tant, no estan sols.

³ La informació sobre aquest projecte s'ha elaborat a partir del vídeo de la comunicació presentada per les responsables del projecte, Margalida Llabrés i Àngela Santos, a les I Jornades de Biblioteques Escolars de les Illes Balears, celebrades a Palma els dies 29 i 30 d'octubre de 2009. El document audiovisual pot trobar-se a la web <<http://www.llegirib.ieduca.caib.es/>>.

De la mà dels contes està dirigit a famílies amb almenys un infant en edats compreses entre els 2 i els 6 anys. En el cas de les famílies que tinguin, per exemple, un infant de 3 anys i un altre de 12, també es permet que el darrer participi en l'activitat. Les famílies es reuneixen a la Biblioteca en sis sessions al llarg del curs escolar, una vegada cada mes, els dissabtes a partir de les 11 hores del matí. Cada sessió té una durada aproximada de dues hores. En la darrera sessió es tanca el curs fent una mica de celebració, i la Biblioteca regala a cada família un dels contes que han escoltat al llarg de l'any, amb temes sobre els quals han pogut reflexionar, parlar, tractar, i que ja forma part de la vida de la família.

En cada sessió es reflexiona sobre un tema relacionat amb l'educació dels infants (la gelosia, l'autoestima, els hàbits, les pors...). Es tracten continguts amb què les famílies es troben dia a dia en el quefer educatiu i que a vegades no saben ben bé com afrontar. Sobre això, cal dir que, una vegada que les famílies s'han inscrit a l'activitat, es fa una reunió prèvia en la qual els pares i les mares trien sis temes cada un i, dels més votats, en surten els continguts de les sessions. Les famílies han d'inscriure's al projecte a través de la Biblioteca. Aquesta, per tal de difondre l'activitat, fa arribar als alumnes de l'Escoleta Municipal, de les guarderies, dels col·legis del municipi i a la consulta dels pediatres i de la comare del Centre de Salut de la població fullets on es descriu de manera detallada en què consisteix De la mà dels contes, i convida a participar-hi.

A banda de les famílies inscrites, és important esmentar el grup de professionals que intervenen en el projecte. Es tracta d'un equip multidisciplinari, en el qual participen una psicòloga (que va treballar un quant temps a la Biblioteca), una pedagoga (directora de l'Escoleta Municipal i tècnica educativa de l'Ajuntament), dues bibliotecàries i un grup de joves voluntàries usuàries de la Biblioteca. Famílies i professionals fan possible el desenvolupament de les sessions, que es divideixen en tres parts: un inici i un final compartits i un temps central en què infants i adults se separen. A continuació es descriu el desenvolupament d'una sessió tipus:

Primera part

Inici: les famílies arriben a la biblioteca a les 11 hores del matí. Una vegada tots junts, un dels adults conductors de l'activitat explica un conte. Amb ell es tracta una temàtica concreta que serveix per orientar la reflexió posterior dels grans. Els contes s'expliquen amb l'ajuda de recursos, si cal, com ara dibuixos, titelles o ninots de peluix. Les famílies no saben amb anterioritat quins contes s'explicaran, de tal manera que cada sessió és una sorpresa per a tothom.

Segona part

En aquest tram de l'activitat, pares i fills se separen. Un cop acabat el conte inicial, els nins es queden amb les voluntàries i les bibliotecàries i els pares i les mares es reuneixen en una sala a part, al voltant d'un cafè i unes pastes. Els acompanyen la psicòloga, la pedagoga i la tècnica educativa i són elles qui, amb l'ús de diferents dinàmiques, obren aquest espai de comunicació. Es procura que sempre hi hagi un ambient agradable i distès, en el qual els pares i les mares es trobin a gust per poder parlar dels temes que els preocupen, sempre prenent com a referència el contingut triat prèviament per les professionals. La reflexió i el diàleg són els objectius principals de l'activitat,

i la voluntat de l'equip gestor és que les famílies se sentin agombolades i pugin disposar d'un assessorament i una ajuda professional de confiança. L'intercanvi d'experiències afavoreix el fet que els adults puguin manifestar les seves pors i temences sobre el seu paper com a primers educadors dels infants, de la mateixa manera que els permet adonar-se que no fan sols aquest camí i que altres famílies també viuen les situacions que ells viuen. Moltes de les seves preocupacions es dilueixen.

Mentrestant, els nins són a la secció infantil de la biblioteca, acompanyats de les voluntàries i les bibliotecàries. Desenvolupen activitats plàstiques, relacionades amb els contes o amb els continguts de què parlava el conte d'obertura. També berenen i baixen una estona al parc. A més disposen d'un temps per remenar els llibres de la biblioteca i llegir-ne o escoltar més contes.

Tercera part

Cloenda: adults i infants es reuneixen novament a la secció infantil de la biblioteca i s'explica un conte que serveix per tancar la sessió. Es tracta, en aquest cas, d'una narració que no té res a veure amb els temes tractats al principi, sinó d'un conte divertit i sorprenent que deixa les famílies amb ganes de tornar.

Per a cada sessió la Biblioteca prepara una guia de lectura en què s'inclouen, per una banda, llibres d'imaginació i, per l'altra, llibres de coneixements o de caràcter més tècnic o d'orientació educativa, tots relacionats amb el tema sobre el qual tracta la sessió. A més de lliurar aquest material a les famílies, la Biblioteca disposa d'un racó en una de les sales on tant els adults com els infants poden trobar aquests llibres/contes recomanats i que poden endur-se en préstec a casa en acabar la trobada.

Des de l'inici del projecte, han participat en l'activitat un total de 53 famílies: 83 pares i mares i 71 infants. La satisfacció de tots els implicats en l'activitat empeny els organitzadors a continuar desenvolupant-la.

3) La formació de bibliotecaris escolars a les Illes Balears⁴

Si la biblioteca pública pot esdevenir biblioteca educadora i, per tant, un espai d'intervenció socioeducativa, la biblioteca escolar és el lloc idoni per facilitar un espai de creixement per als infants i joves d'acord amb els objectius de la biblioteca educadora. Gràcies a aquest pensament, els dies 29 i 30 d'octubre de 2009 se celebraren a Palma les I Jornades de Biblioteques Escolars de les Illes Balears. Coordinades per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB) i per la Direcció General de Cultura del Govern de les Illes Balears d'aleshores, la celebració va sorgir de la voluntat de crear un lloc de trobada per als professionals de l'àmbit. L'objectiu principal de la convocatòria era, tal com quedà palès al programa de les jornades, facilitar un espai de formació en què es poguessin «presentar experiències, difondre projectes, informar sobre recomanacions, compartir bones pràctiques i reflexionar sobre les necessitats i problemàtiques a les Illes Balears amb relació a les biblioteques escolars i el foment de la lectura».

⁴ Les dades exposades en aquest apartat han estat extretes de les memòries elaborades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB i dels programes i projectes de les jornades i cursos de postgrau, algunes de les quals gràcies a la col·laboració d'Aina Dols, tècnica de l'ICE.

L'èxit de la trobada va ser determinant perquè els organitzadors es decidissin a dur a terme dues edicions posteriors (les segones jornades se celebraren el mes de novembre de 2010 i les terceres, els mesos de novembre i desembre de 2011). El primer any s'hi van inscriure —a Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera— un total de 147 persones; el segon any, 179, i el tercer, 165. La gran majoria d'assistents van ser mestres i professors, però també hi van assistir bibliotecaris i altres persones interessades en la matèria, com ara alumnes de diversos estudis de la UIB. En les tres edicions, les jornades van tenir una durada d'entre 8 i 12 hores.

Pel que fa als continguts de la formació, a més de presentar-s'hi comunicacions mitjançant les quals es van mostrar diferents experiències desenvolupades en biblioteques escolars i municipals de Balears, les jornades van comptar amb destacats ponents d'aquest àmbit, no sols de les Illes sinó també de la Península. Algunes de les ponències llegides van ser:

- «La biblioteca educadora», a càrrec de Mercè Escardó (directora de la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa, escriptora i contacontes).
- «La biblioteca, el cor de l'escola», a càrrec de Jaume Centelles (mestre i bibliotecari escolar de l'Escola Sant Josep - El Pi de l'Hospitalet de Llobregat).
- «La biblioteca escolar, canvi de cultura de centre», a càrrec de Jaume Parets (exdirector del Col·legi Públic Rafal Nou de Palma).
- «El Plan de mejora de las bibliotecas escolares en las comunidades autónomas», a càrrec de Purificación Llaquet (consellera tècnica de la Subdirecció General de Cooperació Territorial de la Direcció General de Cooperació Territorial del Ministeri d'Educació, Política Social i Esport).
- «Biblioteques escolars a Girona: un projecte de ciutat», a càrrec d'Alicia Moreno (coordinadora del grup de treball de biblioteques escolars de Girona).
- «Biblioteca pública - escola», a càrrec de Margalida Llabrés, responsable de la Biblioteca Municipal de Binissalem.
- «Biblioteca escolar, la casa de la literatura infantil i juvenil», a càrrec de Caterina Valriu (professora titular de Literatura Infantil de la UIB, mestra, escriptora i narradora oral).
- «Fer de mestre bibliotecari fent de Llanero Solitario o formant part de la Família Ulises», a càrrec de Xavier Gimeno (professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB).
- «Multialfabetización y biblioteca escolar», a càrrec de Manuel Area (catedràtic de Tecnologia Educativa de la Universitat de La Laguna).
- «Per què és imprescindible fomentar la lectura des del bressol?», a càrrec de Mercè Palay (cantacontes i contacontes, especialista en literatura infantil i juvenil i tècnica en promoció de la lectura de la Biblioteca de Can Butjosa).
- «La biblioteca escolar a punt per llegir... còmics», a càrrec de Rosa Aparicio (professora del Centre de Recursos Pedagògics de l'Hospitalet de Llobregat, presidenta de l'Associació d'Amics del Còmic La Baska i experta en didàctica del còmic).
- «Biblioteca escolar, cultura digital i Internet», a càrrec de Daniel Cassany (professor titular d'Anàlisi del Discurs en Llengua Catalana a la Universitat Pompeu Fabra).
- «Cometido y ámbitos de actuación de la biblioteca escolar. Acción corresponsable», a càrrec de José García (coordinador provincial de Biblioteques Escolars de la Junta d'Andalusia).
- «Aprender a volar per no perdre'ns en els niguls», a càrrec de Miquel Rayó (pedagog i escriptor).
- «Orientacions per dissenyar i guiar processos de recerca. El treball a l'aula i les accions de suport

de la biblioteca escolar», a càrrec de Glòria Durban (responsable de la biblioteca de l'Escola Tècnica Professional del Clot, a Barcelona).

Arran de les primeres jornades quedà palesa (i així ho expressaren els assistents a la cloenda) la necessitat d'oferir una formació permanent que servís als professionals de l'educació que estan a càrrec de les biblioteques escolars als centres educatius, com a suport a la seva tasca diària. Així nasqué, organitzada i coordinada per l'ICE i l'antiga Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives, la primera edició de l'Expert Universitari / Experta Universitària en Organització, Gestió i Dinamització de Biblioteques Escolars durant el curs 2010-2011. Un total de 36 persones de Mallorca, Menorca i Eivissa es matricularen al curs amb la intenció de rebre una formació presencial de 118 hores de durada, que tenia com a objectiu ajudar els bibliotecaris escolars a:

- Adquirir coneixements teòrics i pràctics sobre l'organització i la gestió de la biblioteca escolar.
- Assolir coneixements teòrics i pràctics sobre l'aplicació informàtica per a la gestió de biblioteques escolars ABIES.
- Conèixer i aplicar les principals estratègies per a la dinamització de la biblioteca escolar i l'animació a la lectura i l'escriptura.
- Conèixer la literatura infantil i juvenil i la importància del seu paper en el fons bibliogràfic de la biblioteca escolar.
- Adquirir els principals recursos i tècniques per a la narració oral.
- Assolir els coneixements teòrics i pràctics necessaris per al disseny, la implementació i l'avaluació d'un projecte de biblioteca escolar.

Tots els continguts tractats en la formació versaven sobre la biblioteca escolar i, més concretament, sobre la seva història i concepció, la gestió i organització, les aplicacions i eines informàtiques imprescindibles en un espai d'aquestes característiques, la dinamització i l'animació a la lectura i l'escriptura, la importància de la literatura infantil i juvenil en la biblioteca escolar, la cultura digital i el tractament de la informació, el treball en competències bàsiques a la biblioteca escolar i el disseny, la implementació i l'avaluació del projecte de la biblioteca escolar.

Una vegada tancada la primera edició del curs i, amb la voluntat de respondre a la dificultat expressada pels mestres i professors de Menorca i Eivissa de fer un curs de postgrau en format presencial a Mallorca, es plantejà la possibilitat d'oferir una segona edició del postgrau a distància. Finalment es va oferir el postgrau en línia durant el curs 2011-2012, al qual s'hi van matricular un total de 40 persones.

La formació desenvolupada per l'ICE i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, tant pel que fa a les jornades com als postgraus, va fer que els mestres i professors responsables de les biblioteques escolars que van cursar la primera edició del postgrau s'animessin a crear un grup de treball permanent. A finals de juny de 2011, coincidint amb l'acte de cloenda de la primera edició del postgrau de biblioteques escolars, va néixer el primer Seminari de Biblioteques Escolars.⁵ Coordinat pel Centre de Professorat de Palma Jaume Cañellas Mut, els bibliotecaris escolars hi troben un espai de reflexió i de suport, de formació i d'intercanvi d'experiències.

⁵ Les dades sobre el Seminari de Biblioteques Escolars han estat facilitades per Maribel Cuéllar, coordinadora del grup.

Des de setembre de 2011 fins a juny de 2012, 14 persones han fet un total de 45 hores de formació (15 més de les previstes inicialment) i han rebut la visita de professionals de l'animació lectora, l'escriptura i les biblioteques (com ara l'experta en llengua i noves tecnologies Mita Jordan, la contacontes Nati de Grado o l'escriptora Rosa Maria Colom). També han viatjat a Barcelona per trobar-se amb bibliotecaris escolars amb una llarga trajectòria, com el mestre Jaume Centelles (autor del llibre *La biblioteca, el cor de l'escola*), o per conèixer recursos existents que els poden ajudar a desenvolupar la seva feina (com els de l'Associació de Mestres Rosa Sensat).

A fi que el Seminari també serveixi per conèixer a fons les diferents biblioteques escolars de les Illes, cada una de les sessions de formació s'ha celebrat a la biblioteca d'un centre educatiu diferent (els amfitrions o amfitriones de les quals són membres del Seminari), de tal manera que han pogut conèixer diversos equipaments, fons bibliogràfics, estratègies i activitats. El percentatge d'assistència a les trobades ha estat gairebé del 100% en cada ocasió i la voluntat d'ajudar-se mútuament, compartir experiències i recursos ha estat el pilar que ha bastit aquesta xarxa professional. L'experiència, positiva per a tots els que hi han participat, fa pensar que el Seminari continuarà l'any que ve.

4. CONCLUSIONS

«En moments de profunda inestabilitat i incertesa —econòmica i ideològica, individual i col·lectiva— és més necessari que mai recuperar, per a la ciutadania, espais per a la reflexió i la convivència. Un d'aquests espais, mai prou reivindicat (al nostre parer) és la biblioteca. Una biblioteca en què, mitjançant la lectura —i la complicitat que aquesta permet (en les seves múltiples formes)— les persones puguem reclamar la nostra llibertat, el nostre lloc, la nostra veu» (Rayó 2011: 11). Una biblioteca que afavoreixi el creixement personal i la convivència. Una biblioteca que es replantegi (com haurien de fer-ho actualment les biblioteques públiques i escolars) la seva funció i que consideri seriosament la seva potencialitat com a espai d'intervenció socioeducativa. Ara bé, per tal que aquest potencial sigui efectiu, la biblioteca pública i la biblioteca escolar han d'integrar, en la seva filosofia de centre i en la seva dinàmica de treball, els elements propis del que anomenem *biblioteca educadora* (la voluntat educadora, els objectius, la programació, el treball en xarxa, l'equip professional, el foment de la lectura, entre altres coses). Només així serà possible que des d'aquestes puguem afavorir el canvi i la millora del nostre entorn.

A les Illes Balears, malgrat que no coneixem cap centre que s'autoanomeni *biblioteca educadora*, tenim exemples d'activitats i projectes que facilitarien l'orientació del centre bibliotecari que les gestiona i desenvolupa cap a la declaració d'espai d'intervenció socioeducativa. Ara bé, perquè aquesta meta sigui més fàcilment assolible, creiem que és imprescindible que l'Administració pública doni suport públicament i fermament a aquesta filosofia de treball, apreciament dels beneficis que se'n poden derivar (i dels quals nosaltres no dubtem). A més, i sobretot, ha de valorar els professionals que la desenvolupen, donant-los suport en tots els àmbits, pressupostos suficients, eines actualitzades i, sobretot, formació permanent, perquè d'ells depèn que les idees esdevinguin realitat. D'aquesta manera, la biblioteca podrà convertir-se en un espai d'intervenció socioeducativa en disposició de desenvolupar la seva tasca assegurant «una continuïtat que no depèn de majors o menors voluntats polítiques sinó de la seva intrencable determinació» (Rayó 2011, 12).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BALLESTER, L.; MUÑOZ, A. (2009). «Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa». *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, 1, 91-108. <http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/voll1_num1/ballester-munoz/index.html> [Consulta: de maig de 2012].

COLOM HUMBERT, A. (1987). «La biblioteca como espacio socioeducativo». A: COLOM, A. J. *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 103-130.

ESCARDÓ, M. (2002). *La biblioteca, un espai de convivència, un espai educador*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya; Ajuntament de Parets.

ESCARDÓ, M. (2010). «La biblioteca educadora». Conferència inaugural de les I Jornades de Biblioteques Escolars de les Illes Balears. Palma.

ESCARDÓ, M.; GIMENO, X. (2001). «La Taula Camilla». *IN-FÀN-CIA*, 123, 23-28.

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) / UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). «Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la Biblioteca Pública». <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>> [Consulta: maig de 2012].

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

PULIDO, C.; ZEPA, B. (2010). «La interpretación interactiva de los textos a través de las tertúlias literarias dialógicas». *Signos*, 2, 295-309.

RAYÓ, M. (2009). «Biblioteca escolar i l'afició literària». Ponència de la taula rodona Les biblioteques escolars i juvenils a les Jornades de l'Associació de Bibliotecaris, Arxiviers i Documentalistes de la Illes Balears (ABADIB). Palma.

RAYÓ, M. (2011). «Biblioteques educadores: espais per fer front a la incertesa». *El Mirall*, 219, 11-12.

RIERA, M. A.; FERRER, M. (2003). «Nous programes socioeducatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida». *Educació i Cultura*, 16, 113-125.

ROSSELLÓ, D. (2004). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona: Ariel.

L'educació al llarg de tota la vida com a element clau per a l'envelliment actiu

Margalida Vives Barceló

RESUM

L'envelliment actiu és un dels reptes del segle XXI. En són prova les nombroses iniciatives en l'àmbit internacional i nacional que s'estant duent a terme. Dins aquest concepte multidimensional, l'educació i, en concret l'educació al llarg de tota la vida, hi juga un paper fonamental, no sols com a transmissora de coneixements que poden resultar bàsics per a un envelliment actiu exitós, com ara els aspectes relacionats amb la salut, sinó alhora per potenciar la plena garantia de drets, com el dret a l'educació i el dret a la no-discriminació per raons d'edat. L'educació al llarg de tota la vida també influeix en la promoció d'una imatge positiva i participativa dins de cada un dels entorns on es mou cada persona gran (família, veïnat, societat...).

Les experiències formatives de persones grans es poden enfocar des de diferents àmbits, el formal, el no formal i l'informal i, evidentment, no podem negar que cada un influeix en l'altre. El fet és, emperò, que dins l'àmbit formal els programes universitaris per a persones grans han resultat una font educativa exitosa, a causa, entre altres coses, del fet de poder combinar de manera eficaç la resposta a les demandes i a les necessitats dels alumnes grans i, alhora, oferir eines i recursos a les persones grans que possibiliten la seva participació activa en la societat.

RESUMEN

El envejecimiento activo es uno de los retos del siglo XXI. Prueba de esta afirmación son las numerosas iniciativas que tanto en el ámbito internacional como nacional se están llevando a cabo. Dentro de este concepto multidimensional, la educación y, en concreto la educación a lo largo de toda la vida, juega un papel fundamental, no sólo como transmisora de conocimientos que pueden resultar básicos para un envejecimiento activo exitoso, como pueden ser los aspectos relacionados con la salud, sino al mismo tiempo para potenciar la plena garantía de derechos, como el derecho a la educación o el derecho a la no discriminación por razón de edad. La educación a lo largo de la vida también influye en la promoción de una imagen positiva y participativa dentro de cada uno de los entornos donde se mueve cada persona mayor (familia, vecindario, sociedad...).

Las experiencias formativas de personas mayores se pueden enfocar desde diferentes ámbitos, el formal, el no formal y el informal y, evidentemente, no podemos negar que cada uno influye en los otros. Es, pero, dentro del ámbito formal, donde los programas universitarios para mayores han resultado ser una fuente educativa exitosa, debido a que, entre otros motivos, han podido combinar de forma eficaz la respuesta a las demandas y las necesidades de los alumnos mayores y, al mismo tiempo, proporcionar herramientas y recursos a las personas mayores que permitan su participación activa en la sociedad.

I. L'ENVELLIMENT ACTIU

L'envelliment de la població al món requereix unes respostes en diferents àmbits i des de diferents àmbits. Han estat diverses les iniciatives que s'han dut a terme per donar resposta a aquesta situació social internacional i des de diferents organismes s'han elaborat respostes en forma de propostes

i línies d'intervenció que han anat desenvolupant conceptes, com ara els fenòmens migratoris, les situacions de dependència o la feminització de l'envelliment, i estratègies per dur a la pràctica.

Una d'aquestes línies ha estat desenvolupar i treballar en l'envelliment actiu, configurat com un concepte multidimensional, tal com l'any 2002 l'Organització Mundial de la Salut (OMS) el definí: «el procés pel qual s'optimitzen les oportunitats del benestar físic, social i mental durant tota la vida amb l'objectiu d'ampliar l'esperança de vida saludable, la productivitat i la qualitat de vida a la vellesa.» Així doncs, veiem que permet a les persones desenvolupar el seu potencial seguint interessos, necessitats i capacitats alhora que els proporciona una protecció i cures adequades quan necessiten assistència.

Per a l'OMS (2002) l'envelliment actiu es relaciona amb conceptes com participació activa dins els diferents àmbits de xarxa social (familiar, comunitari...) i benestar físic i mental, i té l'objectiu d'augmentar l'esperança de vida saludable i la qualitat de vida de tothom mentre envellim. Els seus principis són: independència, participació, assistència, realització dels propis desitjos i dignitat, els quals s'assenten en tres pilars bàsics: salut, participació i seguretat.

Cal, emperò, aclarir d'entrada que envelliment actiu i qualitat de vida comparteixen diferents àmbits sobre els quals es basen les seves definicions. Tal com planteja la professora Fernández-Ballesteros (2009), aquests àmbits compartits tenen a veure amb la dimensió individual i amb la col·lectiva, amb l'objectiva i la subjectiva. La taula següent serveix per explicar els conceptes que comparteixen:

QUADRE I. SOLAPAMENT ENTRE QUALITAT DE VIDA I ENVELLIMENT ACTIU I CONCEPTES QUE HI ESTAN RELACIONATS

POBLACIÓ CONTEXT	INDIVIDUAL	
Factors físics Factors econòmics Factors socials Factors socio-sanitaris i educatius	Condicions sociodemogràfiques Habilitats funcionals Salut individual Ajustament físic	Objectiu
Percepció col·lectiva: estereotips sobre les edats, valors...	Condicions subjectives com benestar, satisfacció, control... Qualsevol valoració sobre les condicions subjectives	Subjectiu

Font: Fernández-Ballesteros (2009, 3)

I és que, de la mateixa manera que ocorre amb la qualitat de vida, la importància de l'envelliment actiu és una de les prioritats polítiques, educatives i socials d'avui en dia, determinada pels factors sociodemogràfics, com ara la disminució de la mortalitat, de la morbiditat i de malalties cròniques, l'augment del temps d'independència, de la participació social i dels efectes que tenen tant en els sistemes sanitaris com en els socials. Una prova d'aquesta intencionalitat és la declaració de l'any 2012 com a Any Europeu de l'Envelliment Actiu i de la Solidaritat, fet que ha permès que es puguin dur a terme nombroses iniciatives relacionades amb l'envelliment actiu des de cada una de les vessants i dimensions que s'hi engloben, per exemple, les relacionades amb la salut no sols física

sinó també psicològica i social, el manteniment de l'autonomia i la independència i l'educació al llarg de tota la vida.

Reprenent el caràcter multidisciplinari de l'envelliment actiu, que inclou variables socials, econòmiques, culturals i físiques, Fernández-Ballesteros et al. (1996) confirmen que les condicions que hi intervenen són biomèdiques, psicològiques i socials i que, de la mateixa manera que amb la conceptualització de la qualitat de vida, n'és difícil l'operativització. No obstant això, dins el mateix treball, conscients de la necessitat d'incloure-hi aquestes tres condicions, l'operativitzaren entenent-lo com a:

«No necessitar cap tipus d'ajuda, no tenir cap problema de salut, poder-se valdre per si mateix, qualificar la seva salut de “bona” o “molt bona”, haver obtingut al MMSE una puntuació superior a 27, estar “bastant” o “molt” satisfet amb la seva vida, estar “igual” o “més” satisfet amb la seva vida que ara fa cinc anys, dur a terme més activitats productives que la mitjana del grup i que hi comptin per resoldre problemes» (Fernández-Ballesteros et al. 2006, 37).

Seeman, Bruce i McAvay (1996), citats a Otero et al. (2006), el defineixen com un bon funcionament físic i mental, amb un nombre reduït de trastorns crònics, bona mobilitat, capacitat per dur una vida independent, una bona funció cognitiva i absència de depressió. Altres autors l'entenen com a sinònim d'«envelliment amb èxit», com és el cas de Rowe i Kahn (1997) o d'«envelliment saludable» (Otero et al. 2006). Emperò, tot i que s'han emprat adjectius com *saludable*, *productiu* o *satisfactori* per definir-lo, el que més consens ha obtingut ha estat *actiu*. Segons el *Llibro blanco del envejecimiento activo* (2011), els motius són diversos:

- a) Expressa participació contínua en diferents àmbits (social, econòmic, cultural...).
- b) Cerca un nou model de societat en què les persones grans són les protagonistes.
- c) Entén que es pot ser actiu de diferents maneres.
- d) Implica un enfocament comunitari.
- e) Requereix que es compleixin, es revisin i es millorin els drets.
- f) Potencia el desenvolupament d'oportunitats d'aprenentatge.

1.1. Factors o dimensions de l'envelliment actiu

Tal com s'ha dit en l'apartat anterior, tant Fernández - Ballesteros et al. (2006) com Otero et al. (2006) estan d'acord que l'envelliment actiu conté factors tant socioeconòmics (de serveis sanitaris i socials, de protecció social) com individuals (gaudir d'una bona salut, sense deteriorament psíquic...). Per nosaltres és important destacar el component del gaudi d'una bona xarxa social, la qual cosa ambdues autores esmenten, ja que, seguint també el que diu l'OMS (2002), l'envelliment actiu també depèn de les influències de les persones, famílies i nacions que ens envolten.

Conscients dels nombrosos determinants que poden influir en l'envelliment actiu, la salut i el benestar, aquest mateix organisme va fer una classificació dels determinants que poden influenciar el curs vital d'una persona en els tres pilars bàsics (participació, salut i seguretat):

QUADRE 2. DETERMINANTS QUE INFLUEIXEN EN L'ENVELLIMENT ACTIU

Determinants transversals: cultura i gènere	
Cultura	Gènere
Determinants relacionats amb els sistemes sanitaris i serveis socials	
Promoció de la salut i prevenció de malalties	Serveis curatius
Assistència de llarga durada	Serveis de salut mental
Determinants conductuals	
Tabaquisme	Activitat física
Alimentació sana	Salut bucal
Alcohol	Ús de medicaments
Compliment terapèutic	
Determinants relacionats amb factors personals	
Biologia i genètica	Factors psicològics
Determinants de l'entorn físic	
Entorns físics	Seguretat i llar
Caigudes	
Determinants relacionats amb l'entorn social	
Suport social	Violència i abús
Educació i alfabetització	
Determinants econòmics	
Ingressos	Protecció social
Feina	

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'OMS (2002)

Per aquest organisme, la cultura hi juga un paper clau, ja que determina la forma en què envellim, tant que també influeix en els altres determinants que s'hi inclouen. El segon determinant transversal és el gènere, que pot incloure elements com l'estatus social, el treball o l'educació. Regato (2000) ja recollia aquests factors classificats en set grups: a) gènere i cultura; b) sistema sanitari i social; c) factors econòmics; d) factors de l'entorn físic; e) factors personals; f) factors comportamentals i, el que més ens interessa, g) factors de l'ambient social, en què esmenta les oportunitats d'educació i d'aprenentatge al llarg de tota la vida que poden millorar la salut, la independència i la productivitat de les persones grans.

Aquest darrer factor és especialment interessant per nosaltres, més quan observam dades com les aportades per l'estudi de Fernández-Ballesteros et al. (2006), on afirmen que és en l'educació que les diferències són més pronunciades (el 9% de persones sense estudis enfront d'un 28% de persones amb estudis universitaris eren categoritzades, segons l'operativització esmentada en l'apartat anterior, com a persones que tenien un envelliment actiu).

1.2. El model de l'envelliment actiu al llarg de tota la vida. La importància de l'educació durant tot el procés vital

El concepte d'envelliment actiu té coherència amb uns determinats models d'envelliment. Otero et al. (2006) esmenten els quatre models principals, en què un primer grup de models, com ara

el proposat per Rowe i Kahn (1997), estableix que per envellir amb èxit hi ha d'haver una baixa probabilitat d'emmalaltir i de sofrir discapacitat per malaltia, tenir una alta capacitat física i cognitiva i un compromís amb la vida. Un segon model posa l'èmfasi en l'adaptació, és a dir, que envellirem amb èxit si som capaços d'adaptar-nos a aquesta nova etapa i a les pèrdues que s'hi relacionen. Un exemple d'aquest segon model és el de Baltes i Baltes (1990), que afirmen que la selecció, l'optimització i la compensació són els eixos clau. Un tercer model ja inclou un element que serà especialment interessant per nosaltres, la idea que envellim al llarg de la vida, i que, dins d'aquesta, hi haurà períodes crítics (Martín 2001). Així, tots els hàbits adquirits al llarg de la infància (entre els quals hi ha l'educació) afectaran el nostre envelliment. Finalment, el quart model organitza la influència no d'acord amb el recorregut individual, sinó amb la influència d'àmbits macrosocials (desigualtats socials i de gènere), intermedis (serveis socials i sanitaris i xarxes socials) i micro (genètica, hàbits de vida i de salut).

Aleshores, quin model adopten els organismes internacionals i quin rol hi juga l'educació? Kalache i Kickbusch (1997) ja afirmaren que el terme *envelliment actiu* fou adoptat per l'OMS a finals dels noranta per transmetre un missatge més complet que l'emprat fins aleshores (envelliment saludable). D'aquesta manera, reconeixeren factors que juntament amb l'atenció sanitària afecten la manera d'envellir tant en l'àmbit individual com grupal. Per aquest organisme (OMS 2002), el model d'envelliment es basa en un reconeixement dels drets humans de les persones grans (com ara el de l'educació al llarg de la vida) i en els principis de les Nacions Unides d'independència, participació, dignitat, assistència i realització dels propis desitjos, completats amb la igualtat d'oportunitats i de tracte i en la pròpia responsabilitat de les persones grans per exercir la participació dins el seu entorn. L'educació, com veurem en apartats posteriors, hi jugarà un paper fonamental en el sentit que pot donar respostes tant a les necessitats individuals i col·lectives com a l'accés a les oportunitats per poder exercir tots els drets.

Així, tal com es manifesta al Pla d'Acció Internacional de Madrid sobre l'Envelliment, de 2002, descrit al treball d'Orte (2011), una línia d'actuació principal serà el treball del desenvolupament de polítiques d'envelliment actiu que optimitzin les oportunitats de salut, de participació, de seguretat i d'educació per millorar la qualitat de vida de les persones grans, que tindrà en compte els factors als quals hem fet referència quan ens hem referit a les dimensions de l'envelliment actiu (de l'entorn, econòmics, comportamentals...).

2. L'APRENENTATGE AL LLARG DE TOTA LA VIDA

L'envelliment de la població és un fenomen mundial que necessita una resposta política, social i individual. Per Orte (2011), les respostes polítiques han de tenir en compte tant l'atenció com la disponibilitat dels recursos, fet que, tant de manera directa com indirecta, significarà invertir en formació permanent i, en el cas de les persones grans, en l'aprenentatge al llarg de tot la vida.

Segons la Comissió Europea (1995), l'aprenentatge al llarg de tota la vida «és el desenvolupament del potencial humà, a través d'un procés continu que estimula o faculta els individus per adquirir tots els coneixements, valors i les destreses i la comprensió que requereixin al llarg de tota la seva

vida i aplicar-los en confiança, creativitat i goig en tots els rols, circumstàncies i entorns» (IMSERSO 2011, 281).

En aquesta mateixa publicació s'enumeren les característiques que hauria de tenir aquest procés:

- *Caràcter longitudinal*, fins al final de la vida.
- *Caràcter vertical*, un aprenentatge transversal que posa l'èmfasi en la funcionalitat d'aquest i està enfocat a desenvolupar competències i dimensions de la qualitat de vida.
- *Visió multidimensional*, que ofereix oportunitats complementàries en l'àmbit formal, no formal i informal.
- *Flexibilitat i diversitat* de continguts, instruments i tècniques d'aprenentatge.
- Hauria de ser *significatiu*, estar connectat amb experiències, interessos i aprenentatges previs de l'individu.

Rodríguez Izquierdo (2007) complementa aquestes característiques amb la inclusió de la universalitat i el gust per l'aprenentatge i té present que serà necessari acabar de rompre l'estereotip negatiu que emfatitza les dificultats que poden tenir les persones grans per ser aprenents al llarg de la vida. L'autora es refereix principalment a dues limitacions, una de relacionada amb la capacitat d'aprenentatge de les persones grans i l'altra, amb l'actitud vers les noves tecnologies i els usos que poden fer-ne.

Per tal de combatre aquests estereotips, cal recordar el que estableix la legislació nacional i internacional sobre el dret a l'educació. Per una banda, la Constitució espanyola (1978) ja deixa clar en l'article 27 que «tothom té dret a l'educació», dret que s'ha d'exercir amb la responsabilitat que s'atorga als poders públics sobre la promoció de la llibertat i la igualtat de cara a facilitar la participació de tothom en la vida política, econòmica, cultural i social (article preliminar 9.2). Alguns organismes internacionals també difonen aquest missatge, com l'Organització de les Nacions Unides (ONU), entre altres, a la Declaració Universal dels Drets Humans (1948), en la qual s'estableix la universalitat de l'educació amb l'objectiu del ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte dels drets humans i les llibertats fonamentals (art. 26) i del fet de poder gaudir lliurement de la vida cultural i del progrés científic (art. 27).

La universalitat d'aquest dret, juntament amb el de no-discriminació per edat i el de mantenir una vida digna, plena, independent i poder participar en la societat són les característiques essencials que s'inclouen en la legislació en parlar d'educació per a les persones grans. Agudo (2011) enumera tres fites importants. En primer lloc, la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea (2000), que inclou el dret a l'educació i a la formació permanent (art. 14.1), la prohibició de la discriminació per edat entre altres raons (art. 25) i el reconeixement i respecte del dret de les persones grans a portar una vida digna, independent i amb plena participació social i cultural (art. 26). En segon lloc, la II Assemblea Mundial sobre l'Envelliment (2002), on es reconeix de manera explícita (art. 12) la participació en la vida econòmica, política, social i cultural de les seves societats. A l'últim, la Llei orgànica d'universitats, de l'any 2001, que reconeix, d'una banda, la funció de donar servei a la comunitat a través de la difusió del coneixement al llarg de tota la vida i, de l'altra, «l'elaboració i aprovació de plans d'estudi i investigació i d'ensenyaments específics de formació al llarg de tota la vida» (art. 2.2).

El fet que aquests drets estiguin inclosos dins la legislació nacional i internacional és un pas prou important, tot i que el camí encara no està fet del tot, ni de bon tros. Per Sánchez Martínez (2004, 4), l'educació específica per a adults té l'origen més clar en l'educació d'adults, malgrat que també es nodreix de disciplines com la gerontologia, l'educació social o el treball social. Per aquest autor, l'origen se situa en l'any 1982, amb el Pla de Viena elaborat en la I Assemblea Mundial sobre l'Envel·liment, en què es defensava aquest tipus d'educació en tres direccions: les dues primeres dedicades i centrades en la jubilació (preparació i millora de les persones jubilades) i la tercera encaminada a educar la societat per fomentar una imatge positiva de la tercera edat. El *Llibro blanco del envejecimiento activo* (2011), que reconeix, a més, el reconeixement de la importància de l'educació en dimensions relacionades amb la qualitat de vida, com ara l'oci i la salut, dins el Pla de Viena, situa els antecedents al segle XVII (Comenius) i assenyalava Grundtvig com el promotor. Explica que fou el 1948, amb la Declaració dels Drets Humans, que es va reconèixer per primera vegada l'educació com a dret fonamental de les persones.

És a partir dels anys seixanta que l'educació al llarg de la vida comença a tenir un desenvolupament prou significatiu, que es considera que és necessari desenvolupar altres modalitats de formació (no formal i informal) i que l'escola no pot donar resposta tota sola a totes les necessitats dels ciutadans. Una dècada més tard apareix la primera universitat per a persones grans: Universitat de la Tercera Edat (Tolosa, 1973). La creació de programes socioeducatius per a persones grans, des d'aleshores, no ha parat de créixer i de modificar-se per anar adaptant-se a les demandes i necessitats del col·lectiu de persones grans. Per exemple, tant el *Llibro blanco del envejecimiento activo* (2011) com Sánchez Martínez (2004) esmenten l'informe d'Hamburg (UNESCO 1997), el qual no sols proporciona l'accés a les persones grans a l'educació sinó que, alhora, té una intenció clara de connectar l'educació amb l'estructura social i contribuir, així, a fomentar una imatge positiva de les persones grans.

A Espanya, l'educació al llarg de tota la vida s'ha abordat en diferents àmbits, com ara els Serveis Socials (Pla Gerontològic) i en l'àmbit legislatiu purament educatiu (amb la LOGSE, 1990). Dins l'àmbit educatiu no podem parlar de l'educació de les persones grans sense fer referència a les universitats, les quals ja han fet un recorregut prou sòlid i consistent per escriure les seves aportacions dins la història de l'educació de les persones grans al llarg de tota la vida. Segons l'Associació Estatal de Programes Universitaris per a Persones Grans (AEPUM 2011), 49 universitats per a persones grans hi estan associades i, durant el curs 2010-2011, 37.331 alumnes s'han matriculat als diferents programes universitaris per a gent gran.

Cal dir que l'obertura a Europa és una característica que s'està consolidant cada vegada més als programes universitaris per a persones grans. Així, a través dels programes Sòcrates o Grundtvig s'estan portant a terme diverses iniciatives prou interessants. Aquest darrer programa, inclòs en les iniciatives de la Comissió Europea del programa d'aprenentatge al llarg de tota la vida, té com a objectiu principal «que els adults puguin millorar els coneixements i les competències al llarg de tota la vida» (Orte 2011, 1115). Per exemple, la Universitat Oberta per a Majors (UOM), de la Universitat de les Illes Balears, ha creat el programa Nature a través de Grundtvig, i el setembre de 2012 es farà el V International Summer Senior University amb el títol «Discovering the UNESCO World Heritage. Majorca's Serra de Tramuntana».

Tots aquests programes estan basats en un seguit de principis bàsics que responen al dret de l'educació per a tothom i al fet de donar oportunitats a tothom per permetre la participació activa dins els diferents àmbits en què viuen les persones grans (des del familiar fins al de les decisions més generals en l'àmbit internacional). En aquest sentit, Ruipérez Cantera (2002) advoca per la necessitat d'una educació multidisciplinària, mentre que Sánchez Martínez (2004, 9), exposant les aportacions bàsiques de les indicacions de l'OMS i el Pla Internacional sobre l'Envel·liment (Madrid, 2002) ja esmentades, categoritza en un total de set grups els eixos comuns en què interaccionen l'educació al llarg de tota la vida i l'envelliment actiu: 1) educació per a la salut; 2) educació bàsica i contínua per a la participació i contribució social; 3) educació per a la seguretat i contra l'exclusió; 4) educació i noves tecnologies; 5) educació intergeneracional; 6) educació sobre l'envelliment actiu, i 7) educació en geriatria i gerontologia.

Per aquest mateix autor, l'educació de les persones grans no té sentit si no es desenvolupa tenint en compte el benestar, la cohesió social i l'envelliment actiu. En aquest darrer aspecte (envelliment actiu), assenyala com a principis generals:

- a) Entendre l'educació com un dret més de les persones grans en la societat del coneixement i l'aprenentatge permanent.
- b) Promoure la salut, la participació, la seguretat, la independència, l'assistència, la dignitat, la realització dels propis desitjos.
- c) Atendre els drets i la igualtat d'oportunitats.
- d) Centrar aquestes accions en les mesures relacionades amb els set eixos comuns que interaccionen amb l'envelliment actiu anomenats anteriorment.

2.1. La importància de l'educació dins l'envelliment actiu. Característiques principals

Tal com diu Mariano Sánchez Martínez, no existeix solament una manera d'envellir, i la possibilitat de poder escollir i decidir sobre com envellir inclou un procés d'informació i de formació (Villa 2010). Per tant, se supera l'educació centrada sols en necessitats bàsiques i es complementa amb oportunitats de desenvolupament i benestar personal. Segons l'IMSERSO (2011, 286-289), els processos d'aprenentatge al llarg de tota la vida han d'estar íntimament relacionats amb les dimensions de la qualitat de vida (desenvolupament de la persona, benestar emocional, relacions personals, autodeterminació, inclusió social i defensa dels drets) i també amb les dimensions de capacitat personal (autonomia i independència). D'aquesta manera, podrem ajudar les persones grans a promocionar millors condicions de salut, generar noves oportunitats de participació i exercir els drets que els són propis.

Villar i Solé (2006), citats a Agudo (2011), esmenten com a beneficis de l'educació de les persones grans: a) desenvolupament de noves competències i coneixements que permetin desenvolupar-se de manera més autònoma en diferents àmbits; b) millora del funcionament cognitiu; c) augment del benestar i la valoració personal; d) participació en nous àmbits de relació social, i e) integració dins els corrents del canvi social, disposant d'eines per participar i contribuir dins aquest canvi. Orte (2011, 1113) també assenyala els beneficis no només personals sinó també socials (millora de la qualitat de vida, maximització de la independència i l'envelliment productiu...), tot i que entén que aquests, avui

en dia, encara són limitats en comparació amb els d'altres grups d'edat per raons com: a) la formació més limitada, b) l'expectativa de vida més llarga, c) l'ampliació de l'edat de jubilació, d) menys habilitats en l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació, i e) més necessitat de suport social. El cert és que, a més d'aquestes característiques que podem considerar generals d'aquest col·lectiu, al mateix temps, podem trobar altres motius que poden ser purament personals, com ara la manca de temps per compromisos personals o laborals, motius purament econòmics o altres de relacionats amb altres àmbits, com ara la manca d'oferta formativa que respongui a les seves característiques, interessos i necessitats. En definitiva, i seguint NIACE (2009), citat per Orte (2011, 1116), podem trobar diverses barreres que poden impedir l'accés a l'educació de les persones grans, les quals, alhora, també representen aspectes inclosos dins l'envelliment actiu, com ara la classe social (com més alt és el nivell socioeconòmic de les persones més possibilitat tenen de participació), la vinculació amb la feina, l'edat (com més elevada és l'edat de les persones més descendeix la participació) i la discapacitat.

Per tant, serà necessari intervenir-hi no sols per potenciar les diferents dimensions de l'envelliment actiu, sinó també per proporcionar elements que assegurin a les persones amb característiques que les fan més vulnerables o amb menys possibilitats de participació el dret de l'educació i a la plena participació sense cap tipus de discriminació.

Com es poden translladar aquestes recomanacions a l'àmbit de l'educació de persones grans? És cert que tenim una legislació internacional que estableix les bases per fer-ho. Així, l'esmentat document de l'OMS (2002), en l'apartat 2, ja parlava del fet de «donar oportunitats d'educació i d'aprenentatge al llarg del cicle vital» a través de dos possibles canals: d'una banda, l'educació bàsica i els coneixements mínims sobre la salut, perquè tothom pugui aspirar a l'alfabetització i, al mateix temps, disposar de les eines, les habilitats i competències bàsiques per a l'autocura i, quan sigui necessari, coneixements sobre les possibilitats que hi ha d'afavorir la salut, i de l'altra, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, en el sentit d'oferir habilitats, coneixements i competències que permetin l'adaptació i la participació en la societat i l'entorn, per exemple, l'aprenentatge de l'ús de les noves tecnologies.

Si bé aquests serien els dos grans blocs de continguts, hem de poder adaptar-nos a les necessitats de les persones grans pel que fa les demandes i característiques del seu procés d'aprenentatge, més tenint present algunes de les limitacions de què hem parlat. El *Libro blanco del envejecimiento activo* (2011, 295) fa un seguit de recomanacions sobre algunes propostes metodològiques que caldria tenir present:

QUADRE 3. ALGUNES PROPOSTES METODOLÒGIQUES SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES PERSONES GRANS

Entorns d'aprenentatge reflexius i interactius

Adaptació del professorat als alumnes, fent que aquests siguin cada vegada més autònoms

Vincular experiències personals amb reflexions grupals

Potenciar l'aprenentatge autodirigit, en què el treball en grup és fonamental

Aprenentatge basat en l'estudi de casos, preferentment escollit pels estudiants

Desenvolupament de projectes, implicant l'alumnat en totes les fases (preparació, elaboració i valoració)

Font: IMSERSO (2011:295-296)

La Llei 9/1992, de 24 de juliol, d'educació i promoció d'adults, preveu que l'educació per a les persones adultes també haurà d'emprar una metodologia apropiada al context sociocultural en què es desenvolupi (art. 2).

Tenint clara quina és la filosofia de l'aprenentatge de les persones grans i sabent que aquesta ha de potenciar cada un dels àmbits de l'envelliment actiu, per tal de mantenir i potenciar la qualitat de vida, cal assenyalar que un concepte clau és el desenvolupament de les competències per a la vida, com ara l'autovaloració i l'autoconeixement, la creativitat, l'acceptació de les diferències, el manteniment de l'autonomia personal o l'ús de les noves tecnologies (IMSERSO 2011). Conscients de la transversalitat dels coneixements i de les competències que es van desenvolupant dins els espais formatius per a persones grans, hem de tenir en compte que, si bé aquests han de potenciar al màxim la seva participació i, en la mesura del possible, partir d'experiències, de coneixements i d'interessos de cada estudiant, no és menys cert que alhora s'han de saber gestionar certes variables que poden influir de manera positiva o negativa en aquest procés.

En primer lloc, tal com diem en aquest document, hi ha certes causes internes, com ara els factors emocionals i motivacionals (als quals en referirem més envant), la metacognició i les pròpies experiències anteriors i les expectatives vers l'aprenentatge. En segon lloc, hi ha les causes externes, entre les quals podem destacar el context sociofamiliar, la imatge que projecten tant en aquest entorn tan proper com en un àmbit més general les persones grans i el seu aprenentatge. I, en tercer lloc, trobem alguns contextos de caràcter no formal, així com les activitats que, si bé no tenen tan pronunciat l'objectiu principal d'aprenentatge de competències o no hi estan encaminades, també permeten adquirir-ne i consolidar-ne (activitats recreatives i d'oci). Competències que, recordem, estan basades en el saber, saber fer i saber estar i que es refereixen a un conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors interrelacionats que impulsen la millora del ser i del saber.

Ara és el moment de posar en valor aquests espais d'aprenentatge no formal. Tot i que, en una primera aproximació, es pot considerar que es tracta d'activitats/espais destinats simplement a passar el temps, un bon plantejament d'aquests espais no sols ajudarà a l'adquisició i posada en pràctica de determinades habilitats (com ara les socials i personals, per exemple), sinó que, si és exitós, afectarà també de manera positiva el benestar i a la satisfacció personal. En aquest sentit, citem la frase del *Llibre blanc del envejecimiento activo* (2011, 292): «no és el que les persones fan, sinó el que pensen i senten mentre ho fan». Aquestes característiques són el que s'ha començat a anomenar «oci educatiu», el qual té les següents característiques: a) implica un esforç personal significatiu (especialment en la perseverança); afavoreix la creació i el retrobament amb el passat (pot implicar records i suposa una continuïtat d'allò que anys enrere es feia); proporciona beneficis en autonomia moral i autocreixement; es duu a terme des de la pròpia subjectivitat, influenciant la identitat personal, i també és un espai en què interactuen elements personals i socials.

Si tenim en compte totes aquestes orientacions, serà possible poder parlar d'un aprenentatge al llarg de tota la vida amb èxit. Per aconseguir-ho, a més de les característiques i dimensions de què hem parlat, també hem de tenir en compte la motivació com a element important dins l'aprenentatge de les persones grans. De fet, tal com assenyalen diversos autors (Ruipérez Cantera 2002; Sánchez Martínez 2004; Pinazo 2008), en aquest sentit, pot haver-hi diversos motius que portin una persona

gran a convertir-se en estudiant. Alguns poden ser de tipus personal (necessitat d'aprendre coses noves, d'omplir el buit que d'entrada pot suposar la jubilació o la viduitat) o de tipus social (trobar elements que permetin dialogar sobre temes culturals).

Sembla que, en termes generals, aquestes consideracions es porten a la pràctica, ja que, segons el que diuen els diferents agents responsables de les universitats per a persones grans i els mateixos alumnes, tenen efectes positius pel que fa a la satisfacció amb la vida, el sentiment de ser útil, l'autoestima, l'augment dels nivells d'activitat... i, al mateix temps, s'està aconseguint que aquestes persones tinguin un sentiment de vida universitària integrada i normalitzada (Pinazo 2008).

En conseqüència, cal tenir present que els aprenentatges que formen part del procés d'aprenentatge al llarg de tota la vida no sols ocorren i es consoliden dins les aules (educació formal), sinó també en espais no formals i informals, els quals poden potenciar el bon assoliment de les competències que permeten un envelliment actiu i alhora també ofereixen les possibilitats d'una participació plena sense discriminacions per edat. Les accions polítiques han d'anar encaminades a potenciar i mantenir les propostes formatives reeixides, entre les quals destaquen les universitats per a persones grans en les seves diferents modalitats. Aquestes han demostrat al llarg dels anys i des de l'inici uns resultats més que correctes i un interès constant per la millora contínua. Han ofert una bona resposta a les necessitats i els interessos dels alumnes i s'han adaptat a les característiques de la societat en què treballen per poder donar eines als alumnes per a la participació plena dins d'aquests àmbits. Emperò aquestes ofertes formatives han de venir reforçades i complementades amb altres ofertes (formals, no formals i informals), especialment amb ofertes provinents de l'àrea de Serveis Socials (i associacions que hi estan relacionades) i del moviment associatiu de persones grans.

Conscients de la necessitat de millorar i d'avançar, dins aquest apartat ens ha semblat interessant explicar el concepte d'«educació expressiva», de García Mínguez (2009), citat a Montero et al. (2009), el qual es basa en principis com:

- a) Principi de l'experiència: recrear el passat per avançar en coneixements.
- b) Principi de dinamització: partir d'interessos i de necessitats dels alumnes.
- c) Principi de participació: a través de la interacció provocada pel fet de compartir experiències.
- d) Principi d'espontaneïtat: entendre la creativitat com a font i via d'expressivitat.
- e) Principi d'autoanàlisi: ser capaços de detectar per si mateixos els problemes que es poden presentar.
- f) Principi d'interactivitat: suposa canvis en els rols tradicionals de professor i d'alumne.

2.2. El futur de l'aprenentatge permanent de les persones grans

Un cop establertes les bases de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, és hora de plantejar-nos els passos següents a fer. Si un dels èxits de l'aprenentatge al llarg de tota la vida ha estat l'adaptació a la societat i la immersió en un procés de millora contínua, ara és hora de començar a dibuixar l'esborrany de les propostes futures d'aquesta educació, més quan sabem que la generació del *baby boom* està molt propera a l'edat de jubilació, quan els indicadors mundials mostren que l'envelliment s'està convertint en una característica de la majoria de les societats (i també la presència de les

tecnologies de la informació i de la comunicació) i que, com a conseqüència d'aquests fets, no podem parlar d'un sol envelliment.

Orte (2011, 1117) assenyala tres eixos fonamentals: en primer lloc, l'accés a la formació permanent a través de tecnologies de la informació i de la comunicació; en segon lloc, el foment de la interconnexió de programes per tal de potenciar noves experiències d'aprenentatge i, en tercer lloc, l'acostament d'aquest aprenentatge a totes les persones grans (principi d'universalitat). Villa (2010) exposa les propostes fetes en el curs Las Promesas del Envejecimiento Activo: Investigación, Desarrollo e Innovación en Europa, de Sáez, dirigides a donar un protagonisme més fort a les persones grans respecte del seu propi aprenentatge, mentre que Bermejo emfatitza el fet de donar l'oportunitat a les persones grans perquè siguin elles les que facin la seva pròpia elecció educativa. Sánchez Martínez (2004) ja esmentava la necessitat de tenir en compte totes les dimensions de l'envelliment actiu, sense oblidar la cohesió social i el benestar personal.

Per acabar de fer aquest esborrany, hi ha dos aspectes que no hem d'oblidar: per una banda, l'opinió de les persones grans, més quan hem fet referència a dotar-los de més protagonisme i, per l'altra, la qualitat de les actuacions a dur a terme. Pel que fa al primer, Martín Méndez (2010) esmenta propostes fetes pels alumnes grans, com ara les referides a activitats (possibilitat de fer-ne a l'estiu), programes de qualitat (que englobin l'accés al coneixement i la resposta a les seves necessitats), l'associacionisme (subratllant la col·laboració estatal, sense aturar-se en l'àmbit local) i la formació permanent (entesa, en l'àmbit universitari, com la possibilitat de ser un alumne de ple dret i en igualtats de condicions a l'hora de matricular-se i de cursar els estudis que es desitgi un cop finalitzat un programa universitari).

Totes aquestes propostes s'haurien d'emmarcar dins la segona característica, una de general centrada en el procés de millora contínua basada en la qualitat. En el cas dels programes universitaris per a persones grans (PUM), Palmero (2011) considera necessari aprofundir en un model d'acreditació específic per a aquests programes, incorporant-hi elements innovadors i enumerant els aspectes d'excel·lència en cada criteri proposat:

QUADRE 4. CRITERIS I SUBCRITERIS DE QUALITAT DELS PROGRAMES UNIVERSITARIS

CRITERI 1. Objectius del programa formatiu

1.1. Perspectiva externa del programa

1.2. Perspectiva interna del programa

1.3. Objectius del programa i perfils

CRITERI 2. Pla d'estudis

2.1. Contingut curricular

2.2. Dimensió pràctica

CRITERI 3. Procés d'ensenyament-aprenentatge

3.1. Planificació dels ensenyaments

3.2. Desenvolupament dels ensenyaments

3.3. Avaluació dels ensenyaments

CRITERI 4. Estudiants

4.1. Política d'admissió

4.2. Suport als estudiants

(continua)

4.3. Suport a la inserció social	
CRITERI 5. Personal docent	
5.1. Quantitat i qualificació	5.2. Desenvolupament i formació
5.3. Contribucions intel·lectuals	5.4. Avaluació de la tasca
CRITERI 6. Recursos i serveis	
6.1. Infraestructures i equipament	6.2. Biblioteca
6.3. Infraestructura tecnològica	6.4. Serveis administratius
CRITERI 7. Relacions amb la societat	
7.1. Política de relacions amb la societat	7.2. Àmbit de connexió (local, autonòmic, nacional i internacional)
7.3. Contribucions a la comunitat	
CRITERI 8. Dimensió internacional	
8.1. Política d'internacionalització	8.2. Mobilitat d'estudiants
8.3. Mobilitat de docents	8.4. Programes conjunts
CRITERI 9. Resultats	
9.1. Nivell de formació aconseguit	9.2. Indicadors
9.3. Satisfacció d'estudiants i graduats	

Font: Palmero (2011:281)

3. CONCLUSIONS

La relació que hi ha entre l'envelliment actiu i la necessitat d'aprenentatge al llarg de tota la vida ha estat el motiu d'aquest capítol. Hi hem volgut destacar la interconnexió que hi ha entre les dimensions de l'envelliment actiu i les necessitats formatives del col·lectiu d'adults, especialment de les persones grans.

En aquest sentit, hem manifestat la necessitat d'entendre l'envelliment actiu com un procés vital en què no sols s'ha de prendre esment quan s'ha arribat a l'etapa de la jubilació. Al mateix temps, hem recordat que, tal com estableix la legislació nacional i internacional, hom té dret a l'educació sense que hi pugui haver discriminacions de cap tipus, per raons d'edat, etc. L'envelliment actiu es basa en tres pilars que ja van ser definits el 2002 per l'OMS: la seguretat, la participació i la salut, els quals s'han de relacionar amb els principis de l'educació de persones grans, és a dir, independència, participació, assistència, realització dels propis desitjos i dignitat. Així, qualsevol proposta formativa no sols ha d'incloure aquestes característiques, sinó que, alhora, ha de respondre a les necessitats personals de cada una de les persones que hi participa i emmarcar-les dins les característiques tant de la societat en general com del seu entorn més proper. D'aquesta manera, parteixen de les experiències pròpies per transferir els coneixements i les competències adquirits a altres contextos i es nodreixen, alhora, d'altres contextos formatius no formals i informals.

Això no és possible sense un treball constant no sols amb les persones grans, entenent que la formació aporta beneficis personals (millora del benestar personal, coneixements sobre autocures) i socials

(enfortiment de les relacions socials i augment d'activitats grupals segons els propis interessos), sinó també amb la societat. En aquest sentit, serà necessari el canvi de la conceptualització de l'educació sols per a una determinada etapa vital, per a la revalorització de les persones grans (Agudo 2011), eliminant mites i potenciant la imatge positiva d'aquest col·lectiu, considerant-lo no sols persones capaces sinó també persones de ple dret per participar de manera activa en tots els àmbits de la seva vida i el seu entorn. Serà, doncs, en aquest moment que la societat posarà de manifest el gran valor de les persones grans dins el seu desenvolupament.

Per aconseguir aquests reptes, l'educació formal, en concret les universitats, juguen un paper fonamental, com a transmissores de coneixement i difusores culturals i també com a institucions que donen resposta a les demandes formatives del col·lectiu de persones grans. Seguint les conclusions del IV Congrés Iberoamericà d'Universitats per a Persones Grans (2011), és cert que els PUM han ajudat a la democratització i universalització del coneixement i la promoció de l'envelliment actiu i han demostrat des de l'inici beneficis per als seus estudiants des de diferents dimensions (personals i socials) adaptant-se a les demanes tant dels alumnes com de la societat (accés a les tecnologies de la informació i de la comunicació). Emperò encara queden passos a fer, per exemple, legislar la situació dels alumnes universitaris grans; mantenir les bones pràctiques relacionades amb la flexibilitat i l'adaptació, amb la filosofia d'una societat inclusiva, intergeneracional i per a totes les edats; potenciar les accions intersectorials; consolidar els primers passos fets cap a la internacionalització, especialment amb l'obertura cap a Europa (compartir experiències o legislar de manera coherent amb criteris de qualitat sobre les possibilitats formatives) o mantenir i augmentar el desenvolupament d'investigacions relacionades amb l'impacte positiu dels programes en diferents àmbits (econòmic, social, qualitat de vida...).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AEPUM (2011). Actes del IV Congrés Iberoamericà d'Universitats per a Persones Grans - CIUUMM 2011. «Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores». Volum I. Alacant, 27-30 de juny.

Agudo, S. (2011). *Vejez y educación, una proyección hacia el futuro*. Ediciones APEC. Extret de <<http://www.autoeditor.com.br/horizontesdebrasil/book/p22a05/index.html?pageNumber=1>> [Consulta: 3 de juny de 2012].

Baltes, P.B. i Baltes, M. (1990) Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. A Baltes, P.B. i Baltes, M.M. (eds.) *Successful aging. Perspectives from behavioural sciences*. (1-34) New York: Cambridge University Press

Bedmar, M.; Escalante, E. (2007). «Programa intergeneracional para el desarrollo comunitario. Envejecimiento activo». *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*. Any XXXI, III època: 95-120. Tarragona, desembre de 2007.

Causapé, P.; Balbotín, A.; Porras, M.; Mateo, A. (IMSERSO 2011). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

CEPE (Comissió Econòmica per a Europa de Nacions Unides) (2007). «Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades». Conferència Ministerial sobre l'Envelliment. 6-7 de novembre de 2007.

CIUUMM (2011). «Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores. Avance de conclusiones». IV Congreso Iberoamericano de Universidades de Mayores. Alacant, 27-30 de juny de 2011.

Fernández-Ballesteros, R. (2009). «Calidad de vida individual y contextual». II Congreso Internacional. Dependencia y Calidad de Vida. 11-13 de maig de 2009. Pamplona. Extret de <<http://www.edad-vida.org/Congreso2009/Ponencias/ConferenciasClausura/Rocio.Fernandez-Ballesteros.pdf>> [Consulta: 16 de juliol de 2011].

Fernández-Ballesteros, R. et al. (2006). Estudio Longitudinal sobre Envejecimiento Activo (ELEA). Madrid: IMSERSO, *Estudios I+D+I*, n° 38. [01/08/2007]

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-38.pdf>. [consultat: 15 d'abril de 2008]

Fernández-Ballesteros, R.; Zamarrón, M. D.; Maciá, A. (1996). *Calidad de vida en distintos contextos en la vejez*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales (IMSERSO).

Kalache, A.; Kickbusch, I. (1997). *A global strategy for healthy ageing*. World Health, p. 4-5.

Llei 9/1992, de 24 de juliol, d'educació i promoció d'adults.

Martín Méndez, A. (2010). «Reflexión sobre el asociacionismo de los estudiantes en los programas universitarios para mayores». *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, vol. 3, núm 2: 51-56.

Martín M. (2001). *Envejecimiento y cambios psicológicos*. Uruguay. <http://www.psiconet.com/tiempo/educacion/programas.htm> [Consulta: 21 d'abril del 2011].

Montero, I.; García, J.; Bedmar, M. (2009). «Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, núm. 55/5: 1-13.

OMS (2002). «Envejecimiento activo: un marco político». Grupo Orgánico de Enfermedades no Transmisibles y Salud Mental. Departamento de Prevención de las Enfermedades no Transmisibles y Promoción de la Salud. Envejecimiento y Ciclo Vital. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37 (S2): 74-105.

Orte, C. (2011). «La formación universitaria de personas mayores en Europa. Tendencias conceptuales, innovaciones metodológicas y cooperación». Actes del V Congrés Iberoamericà d'Universitats per a Persones Grans - CIUUMM 2011. «Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores». Alacant, Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM). Vol II: 1107-1121.

Otero, A.; Zunzunegui, M. A.; Béland, F.; Rodríguez, A.; García de Yébenes, M. J. (2006). *Relaciones sociales y envejecimiento saludable*. Documentos de Trabajo, núm. 9. Fundación BBVA. Madrid.

Palmero, C. (2011). «Factores decisivos en la calidad de la formación universitaria de personas mayores». Actes del V Congrés Iberoamericà d'Universitats per a Persones Grans - CIUUMM 2011. «Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores». Alacant: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM). Vol I: 269-286.

Pinazo, S. (2008). «El papel de la educación superior en el envejecimiento activo.» *Mayores de 55 años participantes en programas universitarios: motivaciones, ganancias percibidas y evaluación*. VII Jornadas sobre Asociacionismo de los Programas Universitarios para Mayores. «Las asociaciones universitarias para mayores ante el envejecimiento activo: el papel de la educación superior». La Laguna, Tenerife, 6-8 noviembre de 2008.

Regato, P. (2000). «Envejecimiento activo. Introducción». A: *Encuentro de la red de envejecimiento saludable*. IMSERSO. Madrid: Doyma, SL.

Rodríguez Izquierdo, R. (2007). «Las personas mayores y aprendizaje a lo largo de la vida de las tecnologías de la información y la comunicación». *Pixelbit: Revista de medios de comunicación*, núm. 30, 41-48.

Rowe, J. H. i Kahn, R. L. (1997) *Successful Aging. The Gerontologist*; 37: 433-440.

Sánchez Martínez, M. (2004). «La educación de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Principios y líneas de actuación». Madrid: Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, núm. 26. [10/02/2005] <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/sanchez-educacion-01.pdf>> [Consulta: 14 de maig del 2011].

Ruipérez Cantera, I. (2002). «Envejecimiento, siglo XXI y solidaridad». *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37 (S2): 3-6.

UNESCO (1997) *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburg. Alemania.

Villa, J. (2010). «Las promesas del envejecimiento activo: investigación, desarrollo e innovación en Europa. Cauces para hacer del envejecimiento activo un activo social». *60 y más*, núm. 294: 29-37. IMSERSO.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Abús sexual infantil¹ en estudiants universitaris

* *Carmen Orte Socias*

** *Beatriz Benavente*

** *Susana Casado Mena*

**Lluís Ballester Brage*

¹ Aquest estudi neix d'una iniciativa de la Red de Ayuda a Niños Abusados (RANA), en el marc del treball i coneixement de la realitat actual en referència als abusos sexuals a menors. L'Associació RANA és una entitat balear sense ànim de lucre que treballa en la prevenció de l'abús sexual infantil, per a la qual cosa promou activitats educatives, de sensibilització, tractament i investigació.

* Universitat de les Illes Balears. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.

** RANA, Red de Ayuda a Niños Abusados de Mallorca.

RESUM

En aquest article es mostren els resultats de prevalença d'abús sexual infantil (ASI) en població universitària de la Universitat de les Illes Balears (UIB). En l'estudi, es recull informació sobre les característiques de les situacions d'abús (prevalença en funció del sexe de la víctima, tipus d'abús, nombre d'episodis, relació amb l'agressor), així com el malestar psicològic a conseqüència de l'experiència d'abús.

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los resultados de prevalencia de abuso sexual infantil (ASI) en población universitaria de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). En el estudio se recoge información sobre las características de las situaciones de abuso (prevalencia en función del sexo de la víctima, tipo de abuso, número de episodios, relación con el agresor), así como el malestar psicológico que se produce como consecuencia de la experiencia de abuso.

I. INTRODUCCIÓ

La consideració de la infància com una etapa que necessita una atenció especial i el conseqüent desenvolupament d'actituds protectores envers els nins no s'ha produït fins a una etapa avançada del segle XX, quan es comencen a fer les primeres definicions de maltractament infantil. Pel que fa a l'abús sexual infantil, es pot considerar com a primera definició l'aportada per Kempe (1978), que considera que es pot entendre com la participació de nins i/o adolescents dependents i immadurs en activitats sexuals que no estan en condicions de comprendre, que són inadequades per a la seva edat i el seu desenvolupament psicosexual, per a les quals són incapaços de donar el consentiment i que transgredeixen els tabús i les regles familiars i socials. A l'actualitat, hi ha nombroses definicions d'abús sexual, però la majoria estableixen dos criteris per parlar d'abús: la coerció, és a dir, l'agressor aprofita la situació de poder que té per interactuar sexualment amb el menor; i l'asimetria d'edat, ja que l'agressor és significativament més gran que la víctima, encara que no necessàriament sigui major d'edat.

La definició del National Center of Child Abuse and Neglect (1978) és la més acceptada per la majoria d'autors i considera l'abús sexual infantil com els «contactes i interaccions entre un nin i un adult quan l'adult (agressor) usa el nin per estimular-se sexualment ell mateix, el nin o una altra persona. L'abús sexual pot ser també comès per una persona de menys de 18 anys quan és significativament més que el nin (víctima) o quan l'agressor està en una posició de poder o control sobre un altre».

Avui encara hi ha pocs estudis epidemiològics sobre l'abús sexual tant d'àmbit estatal com internacional, manca que dificulta els coneixements reals sobre el tema. En el nostre cas, l'objectiu de l'estudi ha estat explorar la prevalença de l'abús sexual en la població universitària de les Balears, ja que fins al moment no se n'ha fet cap d'aquestes característiques a la nostra comunitat.

L'**objectiu** general d'aquest estudi és establir els índex de prevalença (H1 i 2) i els efectes de l'abús sexual (H3) en els individus.

Els objectius específics són:

- Identificar de quina manera es produeix l'abús sexual en la infància
- Establir la relació entre el tipus de victimització (severitat de l'abús, tipus d'agressor, edat de començament) i el grau de psicopatologia (H4)
- Explorar la relació entre factors sociològics (edat, sexe) i psicològics (sentiment de culpa, personalitat) i l'abús sexual infantil (H5)
- Analitzar la influència dels estils d'afrontament com a variables mediadores en la presència o no de simptomatologia psicopatològica en la víctima (H6)

Hipòtesis

S'han formulat sis hipòtesis bàsiques, que s'han fonamentat en la literatura científica i han estat enteses com a respostes temptatives a les preguntes que plantegen els objectius. Les hipòtesis es desenvolupen i contrasten com a replicacions dels estudis de referència per a la població de les Illes Balears.

Hipòtesi 1. La prevalença d'abús sexual infantil (ASI) en estudiants universitaris, avaluada a través del Traumatic Life Events Questionnaire (TLEQ) (Kubany 1995, 1998), oscil·larà entre un 10% i un 15%, d'acord amb els estudis fets a Espanya.

Hipòtesi 2. D'acord amb la literatura científica, s'espera més prevalença de l'abús sexual infantil entre les dones. No obstant això, els efectes sobre la simptomatologia psicopatològica s'espera que s'igualin entre homes i dones.

Hipòtesi 3. La tercera hipòtesi d'aquest treball suposa que els estudiants víctimes d'abús sexual infantil presentaran més simptomatologia psicopatològica, representada per una puntuació més elevada en totes les dimensions psicopatològiques avaluades a través del Brief Symptom Inventory (Derogatis 1993), especialment en l'índex de més malestar psicològic que aquells que no hagin experimentat cap esdeveniment dels considerats estressants.

Hipòtesi 4. La intensitat de l'experiència d'abús, considerada a partir de la relació familiar, del nombre d'episodis i dels seus efectes immediats, explicaran la rellevància de l'experiència posttraumàtica de l'ASI a mitjan termini. Les experiències de baixa intensitat seran considerades menys importants en relació amb altres experiències traumàtiques, mentre que les d'intensitat elevada seran presentades com les experiències traumàtiques més rellevants.

Hipòtesi 5. D'acord amb el Model Multidimensional de Kubany i Watson (2003), així com amb l'estudi de Pereda (2006), la vivència d'un esdeveniment negatiu amb les característiques particulars de l'abús sexual, provoca que una gran part de les víctimes desenvolupin sentiments de culpa. La cinquena hipòtesi plantejada considera que els estudiants víctimes d'abús sexual infantil presentaran

més sentiment de culpa, avaluat a través del Trauma-Related Guilt Inventory (TRGI), que aquells que no hagin experimentat aquest esdeveniment.

Hipòtesi 6. Tenint en compte l'efecte mediador de les variables d'afrontament social (Cantón, Justicia 2008) en víctimes d'abús sexual infantil, s'espera que un estil de afrontament cognitiu (reformulació positiva, solució de problemes), segons l'avaluació de l'Inventari de Respostes d'Afrontament per a Adults (CRI-A; Moos 2010), esmortirà els potencials efectes negatius de l'experiència d'abús sexual i aquestes víctimes tindran més poca presència de simptomatologia psicopatològica que aquelles que disposin d'un estil d'afrontament basat en l'evitació i la resignació.

2. MÈTODE

S'ha fet un estudi d'enquesta transversal i s'hi ha inclòs informació retrospectiva. L'aplicació dels instruments s'ha basat en l'autoadministració controlada per enquestador en classe, durant sessions concertades amb el professorat.

Mostra

Definició de la mostra. Per a un univers de 12.504 alumnes, s'ha definit una mostra de 484 elements que pertanyen a diverses facultats de la Universitat de les Illes Balears. La mostra empírica final fou de 480 subjectes i se'n descartaren quatre que incloïen respostes erràtiques o no fiables.

El marge d'error per als 480 elements considerats és de 4,48, amb un nivell de confiança de 2 sigmes (95,45%) i en el supòsit de màxima indeterminació ($p=q$).

Procediment de mostreig. S'ha treballat segons un mostreig aleatori simple, aplicat segons un procés de mostratge en dues etapes, amb afixació proporcional per grans àrees d'estudi, i considerant la distribució per edat i sexe de la població d'estudiants universitaris de la UIB.

En una primera etapa, es va fer un mostreig de grups i cursos, segons les grans àrees, i es feren 875 enquestes. En una segona etapa, es va fer un mostreig aleatori entre les 875 enquestes disponibles, de les quals se'n seleccionaren 484. A través del procediment de sobremostreig i de selecció aleatòria en dues etapes, es va neutralitzar una part de l'autocorrelació present en els grups del mateix curs i carrera.

Període del treball de camp

Es va fer la recollida completa de les dades els mesos d'octubre i novembre de 2010. No era època d'exàmens ni havia altres fonts d'estrès acadèmic identificades, per la qual cosa es facilità que es poguessin dedicar gairebé seixanta minuts a respondre els qüestionaris en bones condicions. Pel mateix motiu, prèviament sempre es va concertar amb el professorat seleccionat, però no s'explicà amb antelació a l'alumnat ni els objectius de l'estudi ni cap altra informació.

Variables i instruments

S'ha treballat amb una selecció d'instruments d'avaluació: TRGI (Trauma-Related Guilt Inventory; Kubany et al. 1996), BSI (Brief Symptom Inventory; Derogatis, Spencer 1982), CRI-A (Inventari de Respostes d'Afrontament per a Adults; R. H. Moos 2010). El registre central va ser establert a partir de la versió espanyola del TLEQ (Traumatic Life Events Questionnaire; E. S. Kubany 1995, 1998) per avaluar l'abús sexual infantil.

Els instruments varen ser seleccionats en funció de les hipòtesis d'investigació, així com de la revisió de la literatura científica i la consulta d'estudis similars (Pereda 2006, 2007).

El Traumatic Life Events Questionnaire, TLE,2 (Kubany et al. 1996) avalua l'experiència personal de vint-i-dos esdeveniments vitals potencialment traumàtics, seguint la definició del DSM IV per a esdeveniments traumàtics. L'objectiu és identificar experiències vitals importants que poden afectar el benestar emocional o la qualitat de vida posterior d'una persona.

El qüestionari es presenta com un autoinforme, aplicable a població adulta a partir dels divuit anys i amb un mínim nivell de comprensió lectora. Els esdeveniments del qüestionari apareixen en ordre gradual des dels estressors externs a l'individu (per exemple, desastres naturals, accidents de trànsit) als més personals (per exemple, ser testimoni de violència domèstica, ser víctima de maltractament físic infantil o d'abús sexual infantil). El qüestionari inclou una pregunta oberta (ítem 23), que permet l'individu afegir una descripció de qualsevol altre esdeveniment estressant que hagi experimentat i que no estigui inclòs en les preguntes. A continuació, inclou una pregunta (ítem 24) que sol·licita que se seleccioni l'esdeveniment, solament un, que hagi causat més malestar. Si s'ha contestat aquesta pregunta, aleshores se sol·licita que s'empleni el qüestionari de culpabilitat relacionada amb el trauma (TRGI).

Inventari de culpabilitat relacionada amb el trauma (Trauma-Related Guilt Inventory, TRGI; Kubany et al. 1996). Aquest qüestionari pretén mesurar un aspecte, el de la culpabilitat, que és molt freqüent en tots els tipus de trauma i que pot contribuir al manteniment del trastorn d'estrès post-traumàtic (TEPT). Consta de 32 ítems, valorats de 0 a 4 i distribuïts en tres escales i tres subescales. Les tres escales són: culpabilitat global (4 ítems), malestar (6 ítems) i cognicions de culpa (22 ítems). Aquesta última està dividida en tres subescales: biaix retrospectiu/responsabilitat (7 ítems), mal comportament (violació de normes personals, 5 ítems) i falta de justificació (4 ítems). Es disposa de normes per a universitaris i dones maltractades.

L'Inventari breu de símptomes (Brief Symptoms Inventory, BSI) de Derogatis i Spencer (1982) es va emprar per mesurar la psicopatologia general d'ambdós pares. El BSI és la forma abreujada del Symptoms Checklist-90-Revised (SCL-90-R, Derogatis 1977) i consta de 53 ítems, agrupats en 9 dimensions (somatització, obsessió-compulsió, sensibilitat interpersonal, depressió, ansietat, hostilitat, ansietat fòbica, ideació paranoide i psicoticisme).

² TLEQ. Copyright: E. S. Kubany (1995, 1998). Reproduced by permission. Experimental Spanish edition. Pereda, N. (2002). Department of Personality, Assessment and Psychological Treatments. Faculty of Psychology. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, Spain.

Segons Derogatis i Melisaratos (1983), les nou dimensions del *BSI tenen una fiabilitat test-retest i una consistència interna molt bona, així com una elevada validesa convergent i discriminant amb les escales equivalents del MMPI. No obstant això, els resultats obtinguts per alguns investigadors sobre l'estructura factorial del BSI posen en qüestió la suposada multidimensionalitat de l'inventari i indiquen que la seva veritable és que proporciona una mesura general (unidimensional) de psicopatologia (Boulet, Boss 1991; Piersma, Boes, Reaume 1994).

Igualment, s'ha treballat amb l'**Inventari de respostes d'afrontament per a adults** (CRI-A. Coping Responses Inventory-Adult Form, CRI-A; Moos 2010), qüestionari per a l'avaluació de la capacitat i l'estil d'afrontament, validat per a la població espanyola.

Tractament de les dades

Per tractar les dades s'ha utilitzat el programa d'anàlisi estadística SPSS, versió 19.

3. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ

A continuació, es presenta un resum dels resultats obtinguts en l'estudi. La presentació detallada es farà en una publicació monogràfica que actualment està en procés de preparació.

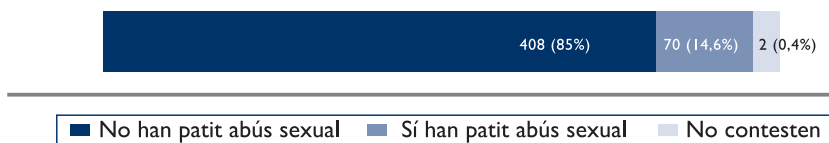
Prevalença de l'abús sexual infantil

Del total de 480 participants en l'estudi, un grup de setanta estudiants, homes i dones, havia sofert algun tipus d'abús sexual, cinquanta-set dels quals l'havia patit abans dels 18 anys. Per edats, 44 persones (62,83%) havia sofert ASI abans dels 13 anys, 21 persones (30,0%), entre els 13 i els 18, i 19 persones (27,1%), després dels 18 anys. Com es pot comprovar, bastants persones varen patir ASI a diverses edats de la seva vida, per la qual cosa els tres últims percentatges no sumen 100%.

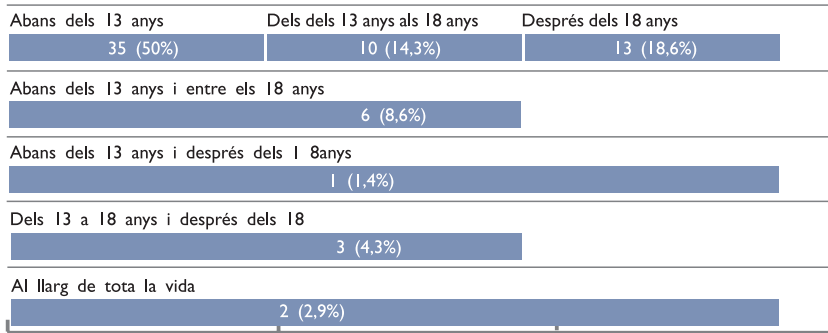
El percentatge de víctimes d'abús sexual a qualsevol edat fou d'un 14,6% del total de participants, un 18,73% de les dones i un 5,37% dels homes. La prevalença de l'abús sexual fins als 18 anys és d'un 13,54% (N=65).

Si es para esment solament a aquelles persones en les quals el primer o únic episodi d'abús es va produir abans que la víctima complís els 13 anys, la prevalença baixa fins a un 9,2% del total de la mostra. Els gràfics 1, 2 i 3 mostren d'una manera simplificada les dades de prevalença presentades fins ara.

GRÀFIC 1. ABÚS SEXUAL

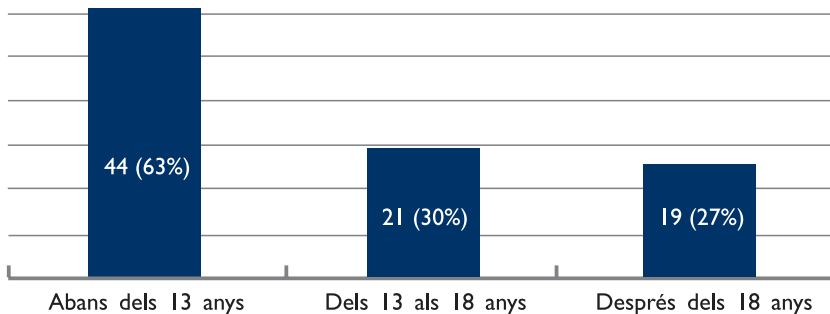


GRÀFIC 2. ABÚS SEXUAL SEGONS EDAT EN LA QUE S'HA PATIT



(% en relació a 70 persones que han patit abusos)

GRÀFIC 3. ABÚS SEXUAL SEGONS L'EDAT EN LA QUE S'HA PATIT



(% en relació a 70 persones que han patit abusos)

Nota: els percentatges no sumen 100 perquè es poden haver patit abusos en diverses edats

Intensitat de l'abús sexual infantil

El nombre d'episodis varia en cada període. Abans dels 13 anys, el 6,9% dels estudiants va patir entre un i tres episodis, mentre un 2,3% en va patir més de tres.

Entre els 13 i els 18 anys, un 3,3% dels estudiants va patir entre un i tres episodis; un 1% va patir més de tres episodis. Pel que fa als qui cometem aquests abusos, en el 54,5%, abans dels 13 anys, han estat familiars de la víctima, la qual cosa representa intensificació de victimització. Dels 13 als 18 anys, els qui cometem els abusos són majoritàriament amics o la pròpia parella, i l'abús perpetrat per familiars queda reduït a un 19,1%.

En un 20,5% dels casos, abans dels tretze anys, l'ASI era acompanyat d'amenaçes i de l'ús de la força, percentatge que augmentà fins al 47,6% entre els 13 i els 18 anys. Aquesta dada és coherent amb la

declaració sobre els efectes immediats de l'ASI, ja que un 40,9% va patir por intensa, indefensió o terror quan l'abús va ocórrer abans dels 13 anys. Aquest percentatge augmenta fins al 85,7%, entre els 13 i 18 anys.

Victimització i culpabilitat

L'anàlisi de les experiències de victimització mostra que hi ha diverses experiències associades, les més freqüents i impactants de les quals són la mort d'una persona propera (69,2%), l'amenaça vital per a una persona estimada (54,1%) i els accidents de trànsit (30,5%). Solament un 29,6% dels estudiants no ha patit cap experiència traumàtica que recordi. En relació amb les experiències traumàtiques associades a l'ASI, les dues més freqüents són la mort d'una persona estimada (69,1% dels qui també han patit ASI) i l'amenaça vital per a una persona estimada (61,8%).

Pel que fa al malestar psicològic més fort, un 5% declaren que es tracta del malestar per experiències d'abús sexual, mentre que el 68,8% declara que el malestar psicològic més accentuat és provocat per altres experiències, normalment associades a la mort d'éssers estimats o a episodis de violència.

Es va fer un contrast entre les mitjanes en les diverses escales de culpabilitat obtingudes pel grup de participants víctimes d'abús, entre 0 i 18 anys: es detectà més malestar psicològic per abús sexual (N=24) i un grup de comparació format pels participants amb més malestar psicològic per altres motius (N=308).

No es varen trobar diferències estadísticament significatives entre el grup de participants amb més malestar psicològic per abús sexual i els de més malestar per altres motius, ni en l'escala de culpabilitat global ni en les cognicions de culpa ni tampoc en la culpabilitat per violació de les normes personals. No obstant això, sí que es varen observar diferències significatives en la culpabilitat per manca de justificació entre ambdós grups. La puntuació de les víctimes amb més malestar per abús sexual era significativament més elevada [$t(328)=2,595$; $p=0,01$] que la dels estudiants amb més malestar per altres motius.

Quan l'anàlisi es fa no a partir del malestar psicològic més fort declarat, sinó de les experiències d'abús sexual (N=70) i de la no presència d'abús sexual (N=408), els resultats del contrast entre les mitjanes de les escales de culpabilitat canvien considerablement i passen a ser significatives les diferències en les sis escales considerades.

A la taula I es mostren les mitjanes i desviacions, així com els resultats del contrast i la significació. Com es pot observar, les puntuacions del grup de víctimes d'abús va ser sempre superior a la del grup de no víctimes. Aquestes diferències entre les mitjanes entre ambdós grups varen resultar significatives ($p<0,05$) per a les cinc escales i per a l'escala de culpabilitat global.

QUADRE 1. PROVA T PER A LA IGUALTAT DE MITJANES EN LES ESCALES DE CULPABILITAT, SEGONS L'EXPERIÈNCIA D'ASI O NO

Escala TRGI	T	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	95% interval de confiança per a la diferència	
				Inferior	Superior
Culpabilitat global	-2,439	,015	-1,085	-1,959	-,211
Malestar	-2,115	,035	-,818	-1,577	-,058
Cognicions de culpa	-2,999	,003	-1,334	-2,209	-,460
Biaix retrospectiu	-4,024	,000	-1,771	-2,636	-,906
Violació normes personals	-2,668	,008	-1,185	-2,058	-,312
Manca de justificació	-2,898	,004	-1,286	-2,157	-,414

Síntomes psicopatològics i experiència de l'abús sexual infantil

A la taula 2, apareixen reflectits els resultats del contrast de la comparació de mitjanes de les diferents escales de símptomes psicopatològics entre els qui han patit experiències d'abús sexual (N=70) i els qui no han patit aquestes experiències (N=408).

QUADRE 2. PROVA T PER A LA IGUALTAT DE MITJANES EN LES ESCALES DE SÍMPTOMES PSICOPATOLÒGICS, SEGONS L'EXPERIÈNCIA D'ASI O NO

Escala BSI	T	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	95% interval de confiança per a la diferència	
				Inferior	Superior
Somatització	-2,317	,021	-,737	-1,362	-,112
Obsessió-compulsió	-2,453	,015	-,570	-1,026	-,113
Sensibilitat interpersonal	-2,242	,025	-,632	-1,186	-,078
Depressió	-2,545	,011	-,894	-1,585	-,204
Ansietat	-1,386	,167	-,562	-1,359	,235
Hostilitat	-2,357	,019	-,634	-1,163	-,105
Ansietat fòbica	-2,172	,030	-,592	-1,128	-,056
Ideació paranoide	-1,478	,140	-,454	-1,057	,150
Psicoticisme	-3,123	,002	-1,040	-1,695	-,386
Unidimensional de psicopatologia	-3,817	,000	-,733	-1,110	-,355

Com es pot observar, la presència de símptomes psicopatològics és significativament superior en una part apreciable de les escales (somatització, obsessió-compulsió, sensibilitat interpersonal, depressió, hostilitat, ansietat fòbica, psicoticisme i en l'escala unidimensional de psicopatologia), en el cas dels qui han patit abús sexual. No es troben diferències significatives en les escales d'ansietat i ideació paranoide.

Els resultats de l'anàlisi dels estils d'afrontament es presenten en la taula 3. Les diferències no són significatives entre els qui han patit abús sexual i els qui no n'han patit. Solament es poden destacar resultats significativament superiors entre els qui han patit ASI en l'anàlisi lògica (els esforços cognitius per entendre i preparar-se mentalment per afrontar un element generador d'estrès i les seves conseqüències) i en la descàrrega emocional (els esforços conductuals per reduir la tensió mitjançant l'expressió dels sentiments negatius).

QUADRE 3. PROVA T PER A LA IGUALTAT DE MITJANES EN LES ESCALES D'ESTILS D'AFRONTAMENT, SEGONS L'EXPERIÈNCIA D'ASI O NO

Escala CRI-A	T	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	95% interval de confiança per a la diferència	
				Inferior	Superior
Anàlisi lògica	-2,324	,021	-1,360	-2,510	-,210
Reformulació positiva	,454	,650	,403	-1,342	2,148
Cerca de guia i suport	-,355	,722	-,249	-1,623	1,126
Solució de problemes	,200	,841	,147	-1,296	1,590
Evitació cognitiva	-1,139	,255	-,759	-2,068	,551
Acceptació o resignació	-1,202	,230	-,745	-1,963	,473
Cerca de recompenses alternatives	-1,062	,289	-,561	-1,598	,477
Descàrrega emocional	-3,292	,001	-1,550	-2,475	-,625

Per a la submostra d'estudiants amb experiències d'abús sexual, s'ha estudiat el paper de variables medidores d'uns determinats estils d'afrontament en la presència de simptomatologia psicopatològica. Contra el que s'esperava (Cantón, Justícia 2008), les correlacions no mostren que hi hagi una relació significativa entre l'estratègia d'afrontament per acceptació o resignació i les puntuacions en depressió ($r=0,098$; $p>0,05$) i ansietat ($r=0,053$; $p>0,05$). És a dir, l'ús de l'evitació no es relaciona amb un risc més elevat d'obtenir puntuacions més altes en depressió i ansietat. L'afrontament basat en la solució de problemes tampoc no correlaciona amb una presència més baixa de símptomes de depressió ($r=0,140$; $p>0,05$) i ansietat ($r=0,146$; $p>0,05$). L'enfocament cognitiu (anàlisi lògica i reformulació positiva) influeix positivament en la reducció de la presència de simptomatologia d'ansietat ($r=-0,371$; $p=0,002$), encara que la correlació amb la reducció dels símptomes depressius no és significativa ($r=-0,024$; $p>0,05$).

4. DISCUSSIÓ

La prevalença d'ASI obtinguda en el nostre estudi (14,6% del total de participants, un 18,73% de les dones i un 5,37% dels homes) resulta lleugerament inferior a la d'altres estudis portats a terme en el nostre país amb mostres universitàries (Pereda 2006; Pereda, Forn 2007), especialment pel que fa als més joves de 13 anys, ja que en el nostre estudi la prevalença és d'un 9,2% i, per Pereda i

Forns, és d'un 14,9%. Altres estudis fets a Espanya amb població universitària obtenen resultats molt similars al nostre (Cantón, Justicia³ 2008).

En qualsevol cas, la prevalença entre els 13 i els 18 anys en el nostre estudi és una mica superior a l'obtinguda per Pereda (2006): en el nostre cas representa un 4,4%, i per ella, és d'un 3%. La primera hipòtesi es confirma per a les experiències d'ASI fins als 18 anys.

La segona hipòtesi també es confirma, ja que s'observa més prevalença de l'abús sexual infantil entre les dones. L'ASI és especialment greu per a les nines i adolescents, bastant més que per als nins. A més, com es pot observar en els resultats, l'abús sexual es redueix en freqüència i intensitat amb l'edat.

No es pot forçar la interpretació dels efectes a llarg termini de l'ASI, però alguns dels resultats informen sobre més presència de diverses modalitats de culpabilitat i de més simptomatologia entre qui han patit ASI. Aquesta diferència és estadísticament significativa, per la qual cosa es confirma la tercera hipòtesi, en el sentit que els estudiants víctimes d'abús sexual infantil presenten més simptomatologia psicopatològica. Hi ha estudis clàssics, com el de Bersntein, Stein i Handelsman (1998), que han conclòs que l'abús sexual correlaciona amb una gran varietat de trastorns de personalitat, encara que no ho faci específicament ni d'una manera destacada amb cap. Els resultats tenen l'inconvenient que els participants eren masculins. No obstant això, altres estudis posteriors no han estat capaços de replicar consistentment aquesta associació (Grover et al. 2007). Els treballs més recents conclouen que s'han de tenir en compte els factors mediadors entre les experiències d'ASI i la simptomatologia, entre els quals identifiquen la resiliència com un dels més destacats (Pereda et al. 2011).

Les dades permeten confirmar la cinquena hipòtesi plantejada, ja que els estudiants víctimes d'abús sexual infantil presenten més sentiment de culpa, avaluat a través del TLEQ, que aquells que no han experimentat ASI.

Abans dels 13 anys, es tracta d'ASI perpetrat per familiars del menor que no necessiten usar la violència física, mentre a partir dels 13 anys es tracta d'amics o de la parella, amb una presència elevada de violència física, la qual cosa genera una sensació d'indefensió i de terror intensos. No s'ha pogut comprovar correctament la quarta hipòtesi, centrada en l'argument que la intensitat de l'experiència d'abús, considerada a partir de la relació familiar, del nombre d'episodis i dels efectes immediats expliquen la rellevància de l'experiència posttraumàtica de l'ASI a mitjan termini. Es produeix més impacte els primers anys per la presència de familiars, però les experiències d'abús en l'adolescència es recorden intensament associades a l'ús de violència i són recordades com a més traumàtiques. No s'ha pogut establir una escala d'intensitat concloent, per la qual cosa la quarta hipòtesi no s'ha pogut contrastar.

Pel que fa als estils d'afrontament, l'anàlisi se centra en l'avaluació dels estils actuals, de manera que no es pot forçar una interpretació d'aquests estils ni la manera d'afrontar les experiències d'abús sexual quan es produeixen.

³ El percentatge de víctimes d'ASI va ser d'un 9,46% del total de participants: un 9,96% de les dones i un 6,5% dels homes (Cantón, Justicia 2008, 511).

Es pot considerar que les experiències d'ASI no han tingut una influència significativa sobre els estils d'afrontament actuals i s'han igualat significativament els estils dominants. No es pot especular sobre quins hagueren de ser els estils d'afrontament en el moment de les experiències d'ASI, per la qual cosa no es pot saber fins a quin punt varen ser factors moduladors dels efectes a llarg termini. No obstant això, sí que es pot estudiar, per a la submostra d'estudiants amb experiències d'abús sexual, el paper com a variables mediadores d'uns determinats estils d'afrontament en la presència de simptomatologia psicopatològica.

La relació entre els estils d'afrontament i la presència de simptomatologia no va ser determinant per diferenciar els efectes a llarg termini de les experiències d'abús sexual, avaluats a partir de la presència de simptomatologia psicopatològica. Solament s'obtenen resultats satisfactoris entre respostes d'afrontament cognitiu (anàlisi lògica i reformulació positiva) i la reducció de la presència de simptomatologia d'ansietat. En resum, en termes d'intervenció, podem concloure que la presència d'estratègies d'afrontament positives (afrontament cognitiu, solució de problemes) en víctimes d'ASI no sembla que tingui cap relació significativa amb una simptomatologia més baixa, però sí que sembla ser positiu l'afrontament cognitiu sobre la reducció dels símptomes d'ansietat. Això a banda, l'ús d'estratègies d'evitació i de resignació no mostra una relació significativa amb una presència més elevada de simptomatologia depressiva o d'ansietat.

Agraïments

Aquest treball es va desenvolupar gràcies a la col·laboració desinteressada de la Universitat de les Illes Balears. Volem agrair la dedicació de l'alumnat i del professorat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bernstein, D. P.; Stein, J. A.; Handelsman, L. (1998). «Predicting personality pathology among adult patients with substance use disorders: effects of childhood maltreatment». *Addict Behav* 23, pàg. 855-868.
- Boulet, J.; Boss, M.W. (1991). «Reliability and validity of the Brief Symptom Inventory. Psychological Assessment». *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 3, pàg. 433-437.
- Canton, D.; Justicia, F. (2008). «Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo». *Psicothema* 4, pàg. 509-515.
- Derogatis, L. R. (1977). S. C. L. -90-R. *Administration Scoring and Procedures. Manual*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Derogatis, L. R.; Melisaratos, N. (1983). «The Brief Symptom Inventory: an introduction report». *Psychological Medicine* 13, pàg. 595-605.
- Derogatis, L. R.; Spencer, P. M. (1982). *The Brief Symptom Inventory (BSI). Administration, Scoring and Procedures Manual-I*. Baltimore: Johns Hopkins University School of Medicine, Clinical Psychometric Research Unit.
- Grover, K. E.; Carpenter, L. L.; Price, L. H.; Gagne, G. G.; Mello, A. F. [et al.] (2007). «The relationship between childhood abuse and adult personality disorder symptoms». *Journal of Pers Disord* 21, pàg. 442-447.
- Kempe, C. H. (1978). «Sexual abuse, another hidden pediatric problem. C. Anderson Aldrich lecture». *Pediatrics* 62 (núm. 3), pàg. 382-389.
- Kubany, E. S.; Haynes, S. N.; Abueg, F. R.; Manke, F. P.; Brennan, J. M.; Stahura, C. (1996). «Development and validation of the Trauma-Related Guilt Inventory (TRGI)». *Psychological Assessment* 8, pàg. 428-444.
- Moos, R. H. (2010). *Inventario de respuestas de afrontamiento para adultos (CRI-A)*. Madrid: TEA ediciones.
- Pereda, N. (2006). *Malestar psicológico en estudiantes universitarios víctimas de abuso sexual infantil y otros estresores*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona (<http://www.tdx.cat>).
- Pereda, N.; Forns, M. (2007). «Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles». *Child Abuse and Neglect* 31 (núm. 4), pàg. 417-426.
- Pereda, N.; Gallardo-Pujol, D.; Jiménez Padilla, R. (2011). «Trastornos de personalidad en víctimas de abuso sexual infantil». *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39 (núm. 2), pàg. 131-139.
- Piersma, H. L.; Boes, J. L.; Reaume, W. M. (1994). «Unidimensionality of the Brief Symptom Inventory (BSI) in adult and adolescent inpatients». *Journal of personality assessment* 63, pàg. 338-344.

Un estudi aproximatiu a l'imaginari social dels professionals que intervenen amb joves infractores a les Illes Balears¹

Rosario Pozo Gordaliza

Cuando alguna de estas mujeres manifiestan una exacerbada pasión por los deleites carnales, suelen ser a la vez criminales natas y prostitutas natas, mezclándose entonces la lujuria con la crueldad; y este erotismo, que es precisamente lo que más la distingue de la mujer normal, la aproximan sin embargo al hombre.

Lorca Canova (1947) a *La prostitución y la delincuencia de la mujer*

¹ Faig un agraïment especial a totes i cada una de les persones que voluntàriament han contribuït amb la seva participació en les diferents entrevistes i grups de discussió d'aquesta recerca. Aquest treball tampoc no hauria estat possible sense les contribucions del Dr. Josep Lluís Oliver, professor de Pedagogia de la UIB, i Micaela Ginard, tècnica de recerca de la UIB i col·laboradora en el disseny i desenvolupament del treball de camp d'aquest estudi.

RESUM

Aquest treball explora les percepcions, emocions i actituds dels diferents professionals que intervenen en diferents moments i àmbits amb les dones joves infractores a les Illes Balears. Així mateix, identifica necessitats i analitza dificultats o reptes futurs en el coneixement (en termes de recerca i intervenció) de la delinqüència juvenil femenina. El treball empíric descrit és eminentment qualitatiu, basat en grups de discussió i entrevistes en profunditat amb professionals d'intervenció directa (personal educador de reforma i de protecció de menors, treballadors socials, mestres i psicòlegs, entre d'altres) i indirecta (fiscals, policies, advocats, directors i sociòlegs, entre d'altres). Finalment, tot això s'ha complementat amb estudis i recerques actuals, que han enriquit significativament aquest treball.

RESUMEN

Este trabajo explora las percepciones, emociones y actitudes de los diferentes profesionales que intervienen en diferentes momentos y ámbitos con las mujeres jóvenes infractoras a las Islas Baleares. Asimismo, identifica necesidades y analiza dificultades o retos futuros en el conocimiento (en términos de búsqueda e intervención) de la delincuencia juvenil femenina. El trabajo empírico descrito es eminentemente cualitativo, basado en grupos de discusión y entrevistas en profundidad con profesionales de intervención directa (personal educador de reforma y de protección de menores, trabajadores sociales, maestras y psicólogos, entre otros) e indirecta (fiscales, policías, abogados, directores y sociólogos, entre otros). Finalmente, todo esto se ha complementado con estudios y búsquedas actuales, que han enriquecido significativamente este trabajo.

I. INTRODUCCIÓ AL FENOMEN

Les percepcions, actituds i expectatives de les persones que prenen part en els diferents nivells d'intervenció (tant directa com indirecta) de les joves infractores o que delinqueixen ha estat històricament (i continua sent-ho) una de les àrees d'estudi fonamental. A més, hi ha hagut un buit teòric i de recerques socials empíriques en general, i en particular al nostre país i la nostra Comunitat Autònoma de les Illes Balears. L'imaginari social no deixa de ser una representació social de la delinqüència femenina, una posició valorativa que els diferents professionals tenen sobre la delinqüència femenina o les joves que delinqueixen o cometen infraccions penals, és a dir, una manifestació simbòlica, quotidiana, i que forma part del seu coneixement social. Per a l'anàlisi de les representacions socials dels professionals que han participat en aquest estudi s'han tingut en compte les categories següents: 1) *Les actituds*, és a dir, la posició avaluativa de l'objecte d'estudi; 2) *La informació*: els coneixements que tenen sobre el fenomen o l'objecte social d'anàlisi (des de dins, com a participants en la creació de la representació, en contacte amb l'objecte, diferent de quan s'obté de la comunicació), i 3) *El camp de representació i els esquemes mentals*: amb referència a la jerarquització que es fa de la representació social.

Aquest treball sorgeix a partir del congrés de criminologia Women, Crime and Justice, celebrat a Cambridge el gener del 2012, i de l'elaboració d'un estudi previ sobre trajectòries de vida de dones joves en justícia juvenil (2011). En l'apartat de recomanacions s'establia de manera explícita

la urgència de comprendre, descriure i analitzar l'imaginari dels professionals que treballen, tant directament com indirectament, amb aquest col·lectiu de joves que delinqueix o comet infraccions penals. A més, existeixen nombrosos estudis anglosaxons i americans, que veurem posteriorment, que han demostrat que les percepcions, actituds i expectatives influeixen en la intervenció o intervencions que es duen a terme en aquest col·lectiu. Per tot això, aquest article pretén apropar-nos al conjunt interioritzat i no visible, ocult des del punt de vista conscient, de construccions de pensament, valoracions, significats i creences que estructuraven, construeixen i determinen les relacions i pràctiques socials dels professionals que treballen amb les joves infractores que arriben als seus diferents serveis. La rellevància d'això resideix en el fet que els efectes secundaris o les conseqüències, sense ser explícitament pretesos o buscats, no són en el punt de mira immediat i prioritari dels professionals que intervenen amb joves infractors ni dels polítics en matèria d'assumptes socials o justícia juvenil.

2. CONCEPTUALITZACIÓ I FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LA RECERCA

Els primers estudis sobre la delinqüència juvenil femenina estaven (re)carregats d'androcentrisme i negligència respecte a l'estudi de les dones. És el 1955 quan Albert Cohen declara a *The Gang Delinquent* que el delinqüent era home (Cohen, 1955: 140). A *Causes of Delinquents* (1969) relega la dona a un peu de pàgina, en què assenyalava que el que és negre es converteix en blanc i les dones desapareixen. Per tant, es comprova així que la majoria de les teories estaven desenvolupades per comprendre la delinqüència masculina, però no necessàriament la femenina, per la qual cosa es necessitaven teories que l'expliquessin. Bassin i Sommers (1993) van defensar la idea que les noies han estat «llargament excloses de la delinqüència», a més de continuar considerant els antics rols de la dona criminal contemporània. Aleshores el crim estava molt masculinitzat (com per exemple els delictes violents) o feminitzat (la fuga i la prostitució). Tal com apunta Batchelor (2007), i moltes d'altres, en els últims anys hi ha hagut pocs estudis que hagin estat significatius per entendre discursos essencials, i que hagin analitzat la vida de les noies i adolescents. També Christine Alder i Anne Worrall (2004) han coincidit a assenyalar i denunciar que en la literatura general hi ha molts llibres que parlen sobre joves i crim, però gairebé mai, o comptades vegades, esmenten les noies i les percepcions que els diferents professionals en tenen. Segons apuntava encertadament Worrall (2001), les joves delinqüents i la delinqüència de les noies s'han definit històricament de manera diferent de la dels nois. La negligència (de recerques) i la invisibilització de les joves dins del sistema de justícia juvenil, motivades en certa manera per la seva poca presència, han estat una constant i una assignatura pendent, no només a Espanya, sinó també a molts altres països. Anne Campbell (1990) va reforçar la idea, ja fa dues dècades, que la literatura, a més de ser pràcticament inexistent, ha contribuït a considerar les noies delinqüents com a *solitàries, ineptes, pietoses i promíscues* quan s'ajunten amb els nois. Segons l'autora, la major part de la bibliografia sobre el tema coincideix pràcticament de manera unànime a l'hora de qualificar-les de *figures llastimoses aïllades i inútils que intenten alleugerir la seva solitud amb relacions fugaces i promíscues amb nois*. Segons Lynn (1979), a les joves infractores se les ha ignorat i investigat malament com a categoria social. Han estat definides i estudiades pel sexe, no pel gènere. Això ha provocat una distorsió en la fotografia. Com bé explicava Chesney-Lind (1996) al llibre *Delinquency and Juvenile Justice*, una teoria de les joves ha de donar informació sobre les seves vides perquè essencialment

se sap poca cosa sobre les noies. Aquest reduït nombre de dones joves en la justícia juvenil no indica precisament petits problemes, sinó que, de vegades, es justifica o es denega l'accés perquè s'investigui i a programes o serveis específics. Igual com va passar a les dones adultes en altres èpoques, aquest nombre reduït ha convidat a noves negligències i noves formes d'abús. Ha costat reconèixer –i encara costa– que molts dels múltiples problemes que presenten les joves (vegeu, per exemple, Rumgay, 1996; Chesney-Lind, 1997; Gelsthorpe i Orris, 2002; Cameron, 2001) són en part compartits, però no iguals i, així mateix, diferencials per motius d'edat, gènere, etnicitat i classe socioeconòmica i cultural.

Els estudiosos en la matèria han assenyalat i documentat com a les noies, que a més tenen històries de vida tremendament abusives, se les condemna a la «predelinquència» o als «mals comportaments». La informació de què es disposa actualment permet observar que les diferències de gènere en la socialització i el desenvolupament realment existeixen i que aquestes diferències poden tenir, de fet, un efecte en els patrons de la delinquència (Belknap, 2001), per la qual cosa el gènere és rellevant a l'hora d'explicar com les joves s'involucren en la delinquència. D'acord amb la definició de West i Zimmerman (1987), el gènere és la manera de procedir d'acord amb conductes establertes a la llum de concepcions normatives, actituds i activitats adequades a la mateixa categoria de sexe. Les activitats de gènere emergeixen del sexe i defineixen la pertinença a la categoria sexe, per tant, el gènere no és un conjunt de trets ni una variable, ni un rol, sinó el producte del fer social de cert tipus, que es construeix a través de la interacció.

Nois i noies no viuen en el mateix món i tampoc no tenen les mateixes oportunitats. En l'estructura social hi ha una doble moral sobre com s'han de comportar homes i dones, nens i nenes, nois i noies, per la qual cosa és fàcil pensar que, també com en la vida, les noies tenen maneres diferents de delinquir. No s'ha d'oblidar que les estratègies de les joves després de fugir de casa, al carrer, no són exemptes d'una cultura patriarcal que les relega a una situació d'inferioritat, de manera que molts dels comportaments de les joves són respostes a la victimització davant de situacions d'exclusió social. Aquesta situació s'aguditza entre les classes socioeconòmiques i culturals més deprimides, en les quals hi ha una clara diferenciació de rols. A més, per entendre l'escassa rellevància de la delinquència femenina, és necessari entendre els controls socials que s'exerceixen sobre la dona en aquests contextos. L'home és representat com el *productor i representant de l'àmbit públic*, mentre que la dona és vista com la *reproductora i representant de l'àmbit privat*. Sobre la dona, s'exerceixen controls informals que la fan estar relegada a l'esfera de l'àmbit privat. Per això, els estudis sobre el control que exerceixen les institucions escolars o la família indiquen que aquest té més efectes en noies que en nois (Covington, 1985; Rosenbaum, 1987; Lasley, 1990; Alarid i altres, 2000). Sabem per estudis empírics (Chesney-Lind i Sheldon, 1998; Carlen i altres, 1985; Carlen 1988; Daly, 1994; Gelsthorpe, 1989; Carrington, 1993; Maher, 1997) que la vasta majoria de la població femenina rarament entra en contacte amb les agències de justícia criminal. Les que ho fan són les noies pobres i procedents de minories ètniques. Aquestes dones tenen poca cosa en comú amb la majoria de les dones, i l'efecte de la justícia criminal és més dur en aquest col·lectiu. Les dones joves que desobeeixen, que s'escapen de casa, que són sexualment actives o que han quedat embarassades en contra dels desitjos del marit o el pare i les mares «inadequades» són més vulnerables a patir els controls formals que exerceix l'Estat a través del càstig o l'etiquetage psiquiàtric. És a dir, tenen més probabilitats de ser empresonades, segregades o que se les controli formalment.

Considerar el gènere una categoria neutral o no tenir-lo en consideració ha provocat un impacte negatiu en les noies i les dones. Segons apuntava Worrall (2001), existeix un grup que fins ara ha estat valorat com a massa petit i amb baix risc com per fer-li atenció (2001). D'una manera semblant, algunes autores han argumentat que les polítiques i les pràctiques d'intervenció són una *preocupació i un risc*, incloent-hi el que s'ha identificat com a *hibridació* (de risc i necessitat) en el discurs de la justícia criminal (Hannah-Moffat, 2005), la qual cosa dona com a resultat un canvi a l'hora de focalitzar la classificació/definició de les noies delinqüents i les dones joves. Això es va definir primer com un perill moral, i a les dones, *vulnerables, necessitades* o *en risc*: «El objeto del riesgo está reconstruido como un riesgo o peligrosidad requiriendo la intervención de la justicia criminal con riesgo a la manipulación, el riesgo o necesidad como factores criminológicos» (Hannah-Moffat, 2005; Maurutto i Hannah-Moffat, 2006; 2007).

Algunes de les dades més significatives de la delinqüència juvenil femenina –registrada–² a les Illes Balears,³ segons les dades proporcionades per l'INE 2012, reflecteixen que les dones joves a les Illes Balears delinqueixen menys i els delictes o infraccions tenen menys gravetat que la dels homes joves. El 2010, es van registrar 967 infraccions penals comeses per homes davant 123, per dones joves. Quant als delictes comesos per homes en trobem 703 davant els 62 perpetrats per dones i, finalment, trobem 264 faltes comeses per homes davant 61, per dones. Amb referència als menors condemnats segons el lloc de condemna, l'edat i el sexe –tot això calculat en valors absoluts– són un total de 648, dels quals 558 són homes i 90 són dones. Els delictes més comuns són els relacionats amb el patrimoni i d'ordre, de caràcter socioeconòmic, dels quals se n'han registrat 420 comesos per homes, davant de tan sols 30, per dones. Les mesures que s'han adoptat a les Illes Balears segons el tipus de mesura i el sexe de la persona infractora –en valors absoluts– són 850 per a homes davant de 111, per a dones. Les penes més habituals són la llibertat vigilada i la prestació de serveis en benefici de la comunitat.

3. COORDENADES DE L'ESTUDI

En primer lloc, l'objectiu de l'estudi dut a terme va ser comprendre, analitzar i descriure les percepcions, actituds i expectatives dels professionals d'intervenció directa i indirecta sobre les joves que delinqueixen a les Illes Balears. En segon lloc, analitzar les dificultats o els reptes a què s'enfronten els professionals, a l'hora d'intervenir en els diferents nivells amb aquest col·lectiu. En tercer lloc, detectar necessitats i identificar factors que contribueixin a millorar, precisament, els diferents models d'intervenció amb joves infractores o que tinguin conductes delictives.

² La població femenina du a terme delictes, faltes i infraccions penals i també desenvolupa «comportaments desviats», els quals no tots són denunciats (pels controls formals o informals) ni registrats pel sistema i no sempre arriben a obtenir una mesura o resposta per part de la justícia juvenil.

³ A la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, la competència en matèria de protecció de menors correspon als consells insulars, i la competència d'execució de les mesures judicials imposades a menors, d'acord amb la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, de la responsabilitat penal de les persones menors d'edat, modificada per la Llei orgànica 8/2006, de 4 de desembre, correspon al Govern de les Illes Balears. Aquesta distribució de competències està recollida en el títol II de la Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, sota l'epígraf "Competències de les administracions públiques de les Illes Balears", així com en la Llei 8/1997, de 18 de desembre, d'atribució d'adopció de menors.

Per respondre als objectius d'aquesta recerca s'ha optat per un enfocament metodològic eminentment qualitatiu. Les tècniques qualitatives són un conjunt de procediments per obtenir dades a partir de les paraules parlades o escrites, o de l'observació de la conducta de les persones i els grups socials. Mitjançant aquestes tècniques es busca comprendre com les persones veuen i viuen la seva realitat, i com la interpreten i l'expliquen. En aquest estudi s'han utilitzat, particularment, els grups de discussió i les entrevistes semiestructurades. A més, tot això s'ha completat mitjançant dades o fonts secundàries per aconseguir la validació que requereix la triangulació metodològica. Els motius pels quals s'ha optat per aquest tipus de metodologia són els següents. En primer lloc, cal tenir en compte que es tracta d'una aproximació pionera de l'estudi de les percepcions, actituds i expectatives dels professionals d'intervenció amb joves infractores a Espanya, cosa que significa que no es disposa d'informació de base prèvia. Per això es requeria capturar tots aquells elements complexos que formen part de l'àmbit cultural, cognitiu i estructural i identificar les interrelacions que es produeixen entre aquests elements i les possibles relacions causals que poguessin sorgir. En segon lloc, a partir de la revisió teòrica i metodològica realitzada, es va observar que una aproximació qualitativa permetria més riquesa en l'anàlisi de les dades recollides (Narayan, 1997; Onyx i Bullen, 1998, i Durston i Duhart, 2003). En tercer lloc, aquest tema era susceptible de ser abordat des d'aquesta perspectiva qualitativa a causa de la invisibilitat que produeix el nombre reduït de persones involucrades (massa poques per comptar) i les escasses recerques empíriques entorn del fenomen. En quart lloc, per la seva concreció, la metodologia qualitativa donaria un resultat més eficaç, analíticament parlant. Per resoldre els problemes de validesa en l'estudi, s'ha utilitzat la triangulació metodològica, ja que presenta l'avantatge o la possibilitat d'adquirir un coneixement més ampli i profund sobre l'objecte d'estudi. La triangulació entre mètodes permet que les debilitats d'un mètode constitueixin les fortaleses d'un altre, amb la qual cosa es poden combinar dues estratègies de recerca diferents o més en l'estudi d'una mateixa unitat empírica: les entrevistes en profunditat, els grups de discussió i les dades secundàries o documentals. Per tant, s'ha dut a terme un plantejament de recerca social que persegueix la comprensió del punt de vista i les vivències de les persones participants en l'estudi, en aquest cas, les percepcions dels grups de professionals que han participat en aquest projecte, i s'ha explorat així les opinions i les experiències expressades des dels seus diversos contextos. La idoneïtat i l'adequació d'aquest tipus d'acostament metodològic es justifica perquè permet: 1) maximitzar la informació recollida; 2) ampliar els punts de vista que permetin analitzar les convergències i les divergències dels diferents discursos emergents; 3) propiciar espais de diàleg, obert i espontani, per desencadenar la construcció de discursos que es nodreixin de les diferents interaccions; 4) aquest tipus d'anàlisi afavoreix les actuacions i propostes per part de les mateixes persones implicades.

Per tant, a través d'una metodologia eminentment qualitativa, l'estudi va explorar les percepcions, emocions, actituds i actuacions dels diferents professionals que intervenen en diferents moments i àmbits amb les dones joves infractores. El treball empíric es va dur a terme a les Illes Balears durant els mesos de gener, febrer i març del 2012, i es van prendre com a referències fonamentals dos grups de discussió i tres entrevistes en profunditat amb professionals d'intervenció directa (educadors de reforma i de protecció de menors, treballadors socials, mestres i psicòlegs, entre d'altres) i indirecta (fiscals, policies, advocats, directores i sociòlegs, entre d'altres), encara que, per obtenir més validesa sobre això i complementarietat d'informació, es va dur a terme una triangulació de mètodes, consistent en l'anàlisi de dades secundàries, entrevistes i grups de discussió. Finalment, tot això s'ha

complementat amb estudis i recerques que documenten les percepcions dels professionals sobre la delinqüència juvenil femenina.

La mostra utilitzada són dos grups de discussió i cinc entrevistes en profunditat i material documental divers amb dades secundàries. La mostra qualitativa és una mostra seleccionada sobre perfils d'intervenció. S'ha definit en funció de variables rellevants per al tema i els objectius de l'estudi. En la mostra, la diversitat discursiva és representativa, és a dir, els diferents punts de vista i perspectives en relació amb la temàtica. Per a la composició i el disseny dels grups s'han tingut en compte les variables següents: professionals homes i dones d'intervenció directa i d'intervenció indirecta amb edats compreses entre els 24 i els 55 anys. Quant al procés de treball de camp, es pot dir que es va constituir una primera etapa de divulgació per establir els contactes oportuns de participació de l'estudi. Posteriorment, tot el treball de camp es va dur a terme durant els mesos de gener, febrer i mitjan març. Tot el material es va gravar i transcriure. Per a aquesta tasca, cal dir que els relats es van transcriure totalment i que se'n va conservar, en la mesura del possible, tota la riquesa: faltes de llengua, lapsus, titubejos, silencis, pauses o interrupcions. La nostra decisió va ser conservar les transcripcions de la manera més fidel possible, sense editar-les; tanmateix, en el moment de sotmetre el material es va haver d'editar per analitzar-lo, ja que es van modificar aspectes, com ara noms de llocs i persones, entre d'altres, que poguessin fer recognoscibles els narradors.

Concretament, l'anàlisi de dades qualitatives ha consistit en l'organització conceptual de la informació que s'ha produït en el curs del treball empíric i sobre la base de categories significatives, prioritzant-ne el contingut. En primer lloc, hem fet una immersió al material recollit; en segon lloc, una categorització de les dades; en tercer lloc, una codificació i reordenació de les dades; i, finalment, l'anàlisi i la interpretació del material. En el nostre treball hem utilitzat diversos mètodes d'anàlisi i lògiques per cobrir amb més profunditat i riquesa les informacions provinents d'un tipus de material qualitatiu discursiu. A més, s'ha utilitzat un quadern de camp, la funció principal del qual ha estat acompanyar el procés de recollida dels relats, així com de les anàlisis que s'han anat realitzant en aquesta etapa.

L'estudi fet manté un compromís ètic. Les preocupacions ètiques han ocupat un lloc central en tot el procés de la recerca, de respecte a la dignitat humana i de justícia, tant pels professionals participants com per les exemplificacions d'algunes joves que havien comès infraccions, delictes o faltes penals –registrades o no. No s'ha d'oblidar mai que una recerca de qualitat és aquella que integra recerca, reflexió, crítica, respecte i acció. S'ha garantit que la participació o la informació que ens han proporcionat fos exclusivament per a un ús científic i, per tant, anònima, perquè involucrar-se en la recerca no ha de situar el subjecte en cap tipus de desavantatge. Es va incloure el dret a la privacitat i la confidencialitat mitjançant l'anonimat.

Qualsevol estudi presenta limitacions i dificultats tant en la definició com en la delimitació, l'execució i l'anàlisi. La principal dificultat que s'ha trobat en la realització d'aquest estudi, tal com s'ha assenyalat en altres ocasions, ha estat la invisibilitat de les joves infractores dins i fora del sistema de justícia juvenil, cosa que té com a conseqüència l'escàs interès en la producció científica i literària. Quant a la definició, podem dir que hem seleccionat només joves que han estat identificades com a infractores (de 14 a 21 anys). A més, la decantació de l'estudi cap a l'àmbit eminentment qualitatiu presenta,

sens dubte, les limitacions pròpies de l'ús d'aquesta tècnica, quant a representativitat i universalitat, també en la delimitació i l'execució, ja que malgrat que es va acceptar i convidar més participants, finalment només van poder acudir a les cites uns quants dels participants voluntaris inicials.

4. ALGUNS DELS RESULTATS MÉS SIGNIFICATIUS DE LA RECERCA

En primer lloc, és necessari destacar que per arribar a comprendre el discurs general que es té sobre l'imaginari social dels professionals que intervenen en els diferents nivells i moments amb les joves que delinqueixen, cal considerar els elements següents: 1) la freqüència del contacte que es té amb la jove; 2) la formació o el bagatge acadèmic/professional; 3) el perfil o perfils professionals o ocupacionals;⁴ 4) els anys d'experiència en el sector; 5) el grau de coneixements especialitzats que es tingui sobre el fenomen de la delinqüència juvenil femenina (sistema de protecció i reforma i la perspectiva de gènere); 6) la sensibilitat entorn del gènere, i 7) les aptituds per a la implementació de les intervencions, entre d'altres. En segon lloc, resulten significatives les actituds, percepcions i expectatives diferencials per als *uns* (nois joves que delinqueixen) i per a les *altres* (noies joves que delinqueixen), malgrat que no es reconeixen, a priori, aquestes diferències, quan aprofundim en els diferents discursos es percep tot aquest bagatge del «currículum ocult i representacional» d'estereotips socials de gènere, reflectit en la projecció de les pròpies representacions simbòliques jerarquitzades. Les percepcions, actituds i expectatives reflecteixen bona part de l'imaginari social dels diferents professionals que treballen amb les joves, per la qual cosa sembla obvi que també ho és per a moltes de les estructures i institucions que componen l'imaginari col·lectiu i social. Cal recordar que els professionals dels diferents àmbits que intervenen amb joves infractores o que delinqueixen també formen part d'aquesta realitat social. Per això les percepcions, actituds i expectatives de què disposen les persones que hi intervenen directament (treballadors socials, educadors de medi obert o tancat en protecció i reforma, i psicòlegs, entre d'altres) i les que hi intervenen indirectament (sociòlegs, responsables de programes, policies, fiscals, advocats, directores de centre) són diferents, és a dir, tenen visions i percepcions diferencials. Tanmateix, malgrat aquestes diferències o grau d'experiència en aquest sentit, existeixen uns trets identitaris comuns i generalitzats, que són els que detallarem a continuació:

4.1. Percepcions, actituds, expectatives dels professionals

- La sexualització de les joves en els discursos

Els resultats d'aquest estudi assenyalen que existeix un doble estàndard i que malgrat reconèixer que la justícia juvenil i els diferents nivells d'intervenció són neutrals al gènere, les percepcions, actituds, expectatives, necessitats i preocupacions que tenen *uns* i *les altres* fonamentalment en l'esfera de l'àmbit informal són diferencials. Segons l'autora Chesney-Lind (1982), en els estudis dels anys setanta, ja s'assenyalava el fenomen de la *sexualització* de les joves dins de la justícia juvenil, a través de l'existència d'un doble estàndard que operava per

⁴ Ja que no necessàriament sempre coincideix l'adequació dels seus estudis amb l'exercici professional en si mateix; és el cas de la figura de l'educador.

a uns i per a les altres. Segons diferents estudis, es puneix més les noies que socialment es troben amb més desavantatges socials. En aquesta crítica a les agències de correcció, l'autora acusa d'haver tancat els ulls o de no donar-hi importància –en el cas dels nois. Les joves que entren en conflicte amb la llei a les Illes Balears estan *sexualitzades*⁵ en els discursos dels professionals consultats. La majoria de les noies que es castiga i es porta davant dels tribunals de justícia no són necessàriament *criminals*, ni tan sols no hi van per infraccions o delictes greus, però en canvi són percebudes en termes de «**risc, cura, protecció i necessitat**». A més, l'ús que aquestes joves fan de la **seva sexualitat, inclosa l'actitud seductora, promíscua, o el comportament o la vestimenta sexi o sensual** es considera «**un risc o una preocupació**» per part dels professionals. En canvi, aquesta mateixa actitud sobre l'ús de la sexualitat masculina, la promiscuïtat, no és considerada **un factor de risc o una preocupació en els joves que delinqueixen**, amb la qual cosa les joves que no s'adeqüen al rol de gènere són més mal vistes i considerades, que els joves que sí que s'ajusten al seu rol.⁶ Mentre que dels nois s'espera que siguin actius sexualment, de les noies s'espera que siguin passives. És necessari recordar com en el passat recent s'ha punit –directament o indirectament– l'ús de la sexualitat de les noies durant generacions –però no necessàriament la dels nois joves. Bishop i Frazier (1990) conclouen el seu estudi dient que aquestes noies han desafiat els pares, desobeint la seva autoritat per ser «sexualment actives». La **maternitat en edats primerenques o adolescents** és considerada pels professionals un factor de risc per a les joves, però, en canvi, **la paternitat adolescent** és vista com un factor de protecció en el cas dels homes joves. Així mateix, **passar temps en aquests barris «problema»** o viure o haver viscut períodes de temps al carrer està més mal considerat en les noies que en els nois, ja que a les dones se les identifica encara en l'àmbit o l'esfera privada, domèstica, i no en els espais públics, els barris o les places. Així mateix, **tenir una parella (no considerada bona influència o recomanable) és percebut també com un factor de risc per a les joves, però no en el cas dels joves⁷ (en què sol ser considerat un element de protecció).**

Les joves que cometen delictes o infraccions penals a les Illes Balears són percebudes pels professionals com a promíscues o sexualment actives, problemàtiques, manipuladores, més madures (amb la mateixa edat que els nois), estratègiques, amb greus mancances emocionals, meloses, controladores (en el mesurament de límits), incontrolables, rivals i competitives entre elles (sorolloses i escandaloses), xantatgistes emocionals, entre d'altres. Exemplificacions:

- **Descontrolades i incontrolables**

«Des del punt de vista emocional, estan maquinant més i estan pensant en el que els diràs, manipulen la resta de companys. Tenen moltes més habilitats. Molta capacitat per manipular el grup, per relacionar-se amb els educadors. Jo ara recordo del cas de [nom de la menor], que és una nena que va acabar superbé, però és que va ser-hi un any que era molt difícil treballar amb ella. Tenia molta facilitat per jugar amb les informacions...». (Educatora, 2012)

⁵ Segons Carrington (1993), al seu llibre *Offending Girls*, en el cas de les joves del seu estudi també es penalitzava el comportament sexual, les activitats sexuals i la desobediència a l'autoritat paterna.

«És veritat que les noies són més difícils de dirigir, en el sentit que quan intentem intervenir per a una mesura, els nois se solen deixar portar molt més i assessorar molt millor, i les noies tenen les idees més fixes i és més difícil fer-les canviar d'opinió». (Advocada, 2012)

- **Més dolentes o pitjors que els nois**

«Tenen més habilitats. En aquest sentit, tenen més mala idea quan fan aquestes coses. I és així». (Advocada, 2012)

- **Manipuladores, xantatgistes i estratègies**

«Tenen més capacitat manipuladora també». (Educadora, 2012)

«De xantatge, de treball de sentiments. Els nois són com més bàsics, no sé si la paraula és... Però són molts més primaris». (Mestra, 2012)

«Tenen moltes estratègies. Són més estratègiques, sí, sí. Són molt estratègiques». (Educadora, 2012)

«I més, amb tot el que has comentat en relació amb l'afectivitat sexual i tot, allà utilitzen les seves armes». (Educadora, 2012)

«Sobretot amb els educadors». (Educadora, 2012)

«Educadors nois, utilitzen les seves estratègies». (Educadora de protecció de menors, 2012).

«Són molt meloses, molt agradables». (Sociòleg, 2012)

- **Més madures**

«Un grup de nois de 14 anys és molt més infantil que un grup de noies de 14 anys. Solen deixar anar alguna grolleria, però les noies saben on fer mal. Llavors ho utilitzen amb molta més pilleria, per criticar l'ex són més astutes. Estan més crescudes». (Fiscal, 2012)

- **Més complicades i emocionals**

«La noia sempre és més complicada, treballar amb ella. Per tota aquesta part emocional, mancances emocionals i recerca d'aquestes mancances en la parella». (Director de centre, 2012)

- **Meloses, agradables, violentes o agressives**

«Els nois són molt més fàcils de desmuntar, ahora que tu saps que hi ha un secret i que alguna cosa estan maquinant. En canvi, elles... potser perquè saben que tenen molt més a perdre en la relació. Les conseqüències, els càstigs, ho mesuren molt... ». (Educadora de reforma, 2012)

«Perquè ho controlen més rivals». (Treballadora social, 2012)

«Entre elles no són tan companyes, com els nois, que sí que ho són». (Educadora de protecció de menors, 2012)

«Són més aviat rivals». (Educatora, 2012)

«I, últimament, molt més violentes, puja l'escalada de violència. La meua companya em va comentar que mai no havia vist una nena posar-se tan agressiva, és la primera vegada que ha tingut por». (Educatora de protecció de menors, 2012)

- **Trastornades o amb trastorns i pitjors que els nois**

«Algunes ja vénen amb trastorns molt greus. Noies que necessiten veritables tractaments; i, clar, els embarrassos també estan a l'ordre del dia en alguns casos. No solen ser 'gaire dolentes', ara, les que són dolentes són bastant més dolentes que els nois. Vol dir que la noia que és una 'noia dolenta' bolca tota la seva frustració en el moment de cometre el delictes». (Psicòloga i educadora, 2012)

Tornem a la idea de l'existència de tota una sèrie de **comportaments considerats desajustats al rol de gènere**, percebuts com a més greus en el cas de les joves, com ara viure o passar temps al carrer, consumir o experimentar amb tòxics, autolesionar-se o automedicar-se, fugir de casa o dels centres, ser violentes o comportar-se violentament entrant en baralles, desobeir la figura paterna, materna o el tutor o tutora, tenir una parella no aprovada per la família, entre d'altres. Tots aquests comportaments exercits per les joves són més mal vistos i, a més, estan subjectes a més judicis o valoracions morals en dones joves que en homes joves i això es recull i considera en l'imaginari col·lectiu dels professionals que intervenen en els diferents nivells. Respecte a les respostes protagonitzades pels diferents informants clau les dones manifesten més «percepcions sexualitzades», preocupació o risc i «necessitat de control i de protecció» que els homes entrevistats. Finalment, i d'acord amb la literatura revisada, cal reconèixer que fins i tot cometent menys infraccions penals, faltes, delictes i menys greus que els seus homes, elles són més mal *representades* que ells. A més, les noies són percebudes com a «infractores morals o normatives», i els nois com a «delinqüents amb conducta violenta». A més, s'assenyala la necessitat de prevenir, protegir, intervenir i tractar més en el cas de les noies que en el cas dels nois, precisament per l'alerta d'aquest doble estàndard que es té de les unes i dels altres.

- **Canvis i continuïtats⁸ percebuts en matèria de delinqüència juvenil femenina**

En termes generals ja veiem com a les joves se les representa **més problemàtiques** que als joves, però no necessàriament **amb més problemes que ells**. Precisament els **canvis apreciats** per part d'aquests professionals (de fa deu anys respecte a la situació actual) són: 1) en termes **quantitatius**, perceben un increment **de dones joves** en el circuit de la delinqüència juvenil; 2) són representades com a **més consumidores** (de tòxics i molts no són difícils de detectar), a més, **la jove que és consumidora ho és més que el jove i s'hi inicia en edats més primerenques**. Exemplificació:

⁸ Cal puntualitzar que de vegades resulta complicat establir els límits entre canvis i continuïtat ja que un mateix element pot ser canvi i continuïtat. Aquí es descriuen els que els professionals perceben com a més significatius.

«Per mi, aquestes noies consumeixen molt més que els nois i amb més intensitat, són més bèsties». (Educatora social de protecció, 2012)

«Policonsumidores. Consumeixen de forma molt, molt exagerada; molt, molt bèsties. I últimament ha baixat molt l'edat». (Educatora de protecció de menors, 2012)

3) **Són representades en els diferents discursos amb menys referents educatius, pautes educatives, de límits i de control en l'àmbit familiar.** Exemplificació:

- **Límits educatius**

«El problema són els límits». (Mestra, 2012)

«No són capaços de posar límits, de dir *no*. Podem negociar moltes coses, però això ja és innegociable. No són capaços. Jo crec que aquest és el denominador comú. Pèrdua d'autoritat». (Educatora de reforma, 2012)

«Perquè tenen por, han perdut l'autoritat». (T treballadora social, 2012)

Cal puntualitzar que quan es tracta d'una insuficiència, absència o manca en els límits educatius això es tradueix en fracàs familiar. La responsabilitat detectada en els discursos s'atribueix sobretot a les mares d'aquestes joves i no necessàriament als pares, absents la majoria de vegades.

- **Per a molts d'aquests professionals es reproduïxen les característiques dels pares o mares en els seus fills i filles.** Exemplificació:

«Treballem amb els pares, i els pares, res de límits, res de normes, superinconsistentes, incoherents. Amb molts problemes de comunicació entre ells, es desacrediten, es desautoritzen. Amb problemes de consum, molts, d'alcohol, la majoria. Els que nosaltres detectem són els d'alcohol (...). Falta d'implicació familiar.» (T treballadora social, educadora i mestra, 2012)

4) **Percebudes com a «més violentes»,⁹ 4) Algunes s'involucren en bandes o grups (mixtos –nois majoritàriament llatins i noies nacionals– o només dones) i cometen delictes, faltes o infraccions.** Exemplificació:

- **Els grups o bandes només de noies**

«Sabíem que tenia delictes amb força, però no sabíem exactament quins delictes. Donaven pallisses als turistes de Palmanova per encàrrec, per robar-los la cartera. I eren noies que ho feien, a través de la banda, això és molt curiós. No és per mostrar-se davant del grup, per reforçar-se...». (Educatora de protecció, 2012)

«Aquí tenim un exemple bastant clar a la ciutat, que era un grup format només per noies, que es va posar un nom. Dins del grup hi havia petits grups i cada un tenia el seu nom, però quan s'ajuntaven totes (podien ser unes 50) ho feien sota el mateix lema. Llavors, a la que no era maca,

⁹ A continuació veurem alguns exemples descrits anteriorment: exemple de percepció de canvis de caràcter quantitatiu (n'hi ha més que fa deu anys) i qualitatiu (en termes de violència o virulència).

sexí, ensenyava carn, escot o el que sigui, l'apartaven del grup. I quan hi havia un grup que no era afí a elles i eren maques i sexis i tal, les atacaven. Llavors hi havia una agressió perquè sí.

No hi havia robatori ni res, però simplement per ocupar un espai en una discoteca, en aquell parc, col·legi o davant d'aquells nois». (Policia, 2012)

«Perquè la banda agafa el rol de la família, es protegeixen entre elles». (Educadora, 2012)

«El que està clar és que ha canviat. Jo fa 12 anys que sóc a [nom del centre] i al principi tenia una nena.. dues... ara el 60% són nenes i no és que perquè a [nom del centre] no n'hi havia, perquè a [nom del centre] ja no n'hi havia». (Mestra, 2012)

Les **infraccions i els delictes** comesos per les joves estan emmarcats en les situacions de contextos de modernitat, consumisme i globalització, i lluny de trobar-se distanciat dels rols de gènere. És per això que els furts o robatoris que es produeixen en botigues de moda, a altres iguals, i els furts són peces de roba o articles tecnològics, etc.

• **Delictes**

«Si parléssim dels tipus de delictes que arriben (...) la majoria són per maltractament familiar, per robatori, per incomplir llibertats vigilades». (Fiscal, 2012).

«Dins d'aquestes bandes o colles, els professionals detecten una 'sexualització' de les noies. El que importa no és gaire l'agressivitat, el control sexual, el control del grup: els nois diuen que són les 'seves dones', les seves noies. I les noies fan ús de la seva feminitat, fan ús del sexe i de la seva condició de dona per manipular, en certa manera, molts conflictes...». (Policia, 2012).

5) Els professionals detecten nous perfils que arriben als seus serveis, no exclusivament els perfils tradicionals de joves desestructurats, en què, concretament, l'ètnia gitana era rellevant. Exemple:

«Aquest tipus de noies no solen actuar soles. Potser actuen en colla. Sempre el grup d'amigues és important. De manera que, això, suposo, els serveix de suport». (Policia, 2012)

«I no hi ha una ètnia tampoc concreta, perquè abans podies dir 'una noia gitana'. Ara no. Són petites, molt normaletes, gairebé totes. Són gent que han deixat els estudis molt aviat, que tenen un dèficit d'escolarització màxim, famílies que tampoc no tenen gaire interès en què pot ser d'elles, 'ja s'espavilaran'. Jo crec que això és el que podria afegir una miqueta al que ha dit [nom]». (Educadora en reforma, 2012)

«Després n'hi ha moltes, d'aquestes noies, que, a part de ser un prototip de delinqüents, moltes ja han estat objecte d'assetjament sexual o d'algun tipus de trastorn per part dels seus mateixos companys o família, i això és molt important. Sempre que hi ha aquesta falta d'estructuració des d'aquesta edat, després se suposa que es deixen portar molt en aquest sentit i són molt utilitzades. Saps?». (T treballadora social, 2012)

• **Els perfils de les joves i com varien en el temps. Quant al perfil desestructurat, trobem:**

«El perfil general dels infractors, abans jo... fa 12 anys, en fa 8, 9... sempre eren la majoria de classe molt baixa, molt desestructurada i ara, no». (Director/educador de centre, 2012)

«Ara vénen xavals i xavales de famílies normalitzades amb molta violència intrafamiliar. I és veritat que les xavales... les que tenim un tant per cent, són delictes, rateritos, choricillos de fa deu anys a Son Gotleu, també n'hi ha, però són una part mínima». (Educatra de protecció i reforma, 2012)

«Es barregen amb... ara tens dos perfils molt diferents, tant de noies com de noies al mateix centre. Perfil classe mitjana o alta treballadora social: el que deia la Nuria, nois o noies d'entorns marginals o d'entorns de classe molt baixa, amb famílies desestructurades, amb antecedents familiars d'alcoholisme o d'altres tipus de delinqüències dels pares. I, després, ens trobem amb famílies totalment normalitzada d'un barri de classe alta, amb unes feines amb un nivell de formació alt i nois que estan complint mesures, per violència familiar, violència intrafamiliar». (Treballadora social, 2012)

El nou perfil identificat són joves de classe mitjana, que arriben a tenir contactes amb la justícia juvenil. Aquestes joves apareixen representades en l'anomenat **maltractament intrafamiliar o mals comportaments de les joves dins de l'àmbit familiar**, i també relacionades amb les **noves addicions a la xarxa, l'assetjament escolar o la persecució a través de les noves tecnologies**.

Les continuïtats més rellevants descrites o apreciades pels professionals són que **la família (fonamentalment reconstituïda o monoparental), el dèficit escolar i els barris** continuen sent **elements clau per comprendre la socialització delinqüencial**. Les característiques dels pares i les mares són percebudes per part dels professionals com a molt similars a les dels fills i filles. Ens referim a famílies monoparentals o reconstituïdes, amb mancances emocionals, sense límits, ni normes. Són famílies molt inconsistentes i incoherents, amb molts problemes de comunicació entre ells, que es desacrediten i desautoritzen. A més, presenten problemes de consum i addicions de tòxics, entre els quals destaca l'alcoholisme. Les joves que passen pels seus serveis són o han estat habitualment usuàries d'algun recurs social i institucional.¹⁰ Una altra de les continuïtats que es percep és **la relació amb el sistema de protecció de menors (i tots els elements, factors motivats d'aquest contacte)**. Gairebé totes les joves tenen prèviament un historial de contacte amb protecció de menors. **La invisibilitat de les joves dins de la justícia juvenil a causa del seu reduït nombre és una de les continuïtats així com la sexualització referenciada anteriorment**. Exemplificació:

«Ja, però petites es nota menys. Menys... És que, de noies, en tenim menys, moltes menys... Moltes menys. Proporcionalment, sí». (Director de centre i educador, 2012).

¹⁰ Cal assenyalar que hi ha el perill que el desmantellament o la reducció de l'estat del benestar actual a Espanya (retallades en matèria de serveis socials, entre d'altres) provoqui que els recursos penals substitueixin els recursos socials, amb la qual cosa «allò penal» es pot arribar a convertir en una extensió o allargament d'«allò social».

Les **preocupacions diferencials (dels uns i de les altres)** per part dels professionals provoca que hi hagi més **temor a la desprotecció d'una nena o jove**. Tothom veu amb preocupació **l'ús de la seva sexualitat i actitud seductora**, ja que poden donar-se situacions de prostitució i embarassos. A continuació, veurem algun exemple en aquest sentit:

«Hi ha més preocupació per les noies, jo crec que sí, el que deia [nom], sí». (Mestra, 2012)

«Fa més por». (Treballadora social, 2012).

«El fet que es puguin quedar embarassades ens fa por, quan un noi pot deixar embarassada algú, responsables els dos, però nosaltres tenim molt en compte, quan surt una noia un cap de setmana o el que sigui, tenim més por, i jo crec que això es reflecteix perquè hi ha aspectes biològics i fisiològicament. Home, les noies tenim conseqüències per a tota la vida, tenir un fill és per a tota la vida». (Treballadora social, educadora 2012).

«I una cosa que no hem comentat, que no sé si és en aquest espai, és el tema relacionat amb allò d'utilitzar de manera instrumental la sexualitat, i també moltes noies superjoves roben o freguen la prostitució, si no a canvi de diners, d'altres coses». (Treballadora social, 2012).

«O s'han prostituït. Ara no n'hi ha cap... N'hi va haver algunes que es prostituïen, o es prostituïen encobertament per cocaïna i altres per roba, al carrer per... El tema de la prostitució hi és». (Treballadora social o educadora social 2012).

«Nosaltres hem de reconèixer que hi ha més por. Però a nivell d'intervenció jo crec que sí que es fa més incidència en coses més afectives sexuals, tot el tema relacional amb la família i tot. Són noies amb l'autoestima... que utilitzen la conducta sexual per...». (Treballadora social, 2012).

«Estan molt sexualitzats, la intervenció ha d'anar cap allà». (Educadora, 2012)

«Jo crec que també anem amb més peus de plom amb les noies». (Mestra, 2012)

Com que existeixen preocupacions diferencials, el grau d'implicació es percep també com a diferencial. Exemplificació:

«Nosaltres ens hi impliquem més quan es tracta d'una noia, hi ha més preocupació i implicació per part dels pares que si són nois, si comparem nois i noies». (Treballadora social, 2012)

Els resultats de l'estudi assenyalen que existeix més preocupació per les noies (per altres motius que no tenen res a veure amb les infraccions o delictes i que no es tindrien en compte en els nois) malgrat que les infraccions, les faltes i els delictes són menys greus que els d'ells.¹¹ Exemplificació:

¹¹ A més, aquesta idea està relacionada amb una idea que veurem més tard: una preocupació més gran per les joves dona lloc a intervencions (informals) en funció de les seves necessitats. Posteriorment veurem les necessitats diferencials que presenten les joves davant els joves i que consideren imprescindible més intervenció (en el context informal).

«L'acumulació de faltes o delictes petitets: elles van acumulant coses petitetes, petitetes, i passes dels 18. Potser han fet prestacions a la comunitat, o llibertats vigilades, i ja està». (Educadora i treballadora social, 2012)

• **Neutrals al gènere? Necessitats diferencials, intervencions diferencials?**

A continuació, veurem una declaració molt interessant per part d'una de les nostres informants clau, en què s'entreveu la tènue línia entre «algú a qui protegir o algú a qui punir»:

«Moltes vegades o algunes vegades, s'utilitza una mesura de reforma com una mesura de protecció, perquè com que la nena està al carrer, tan perduda, desbocada, no saben si es droga, si es prostitueix, ja que aprofiten qualsevol llibertat vigilada que tinguin, fan un incompliment i la internen per intentar fer una mesura de contenció». (Educadora, 2012).

De manera semblant, algunes autores han argumentat que les polítiques i les pràctiques d'intervenció són una «preocupació i un risc», incloent-hi el que ha estat identificat com a «hibridació» (de risc i necessitat) en el discurs de la justícia criminal (Hannah-Moffat, 2005) –cosa que dona com a resultat un canvi en focalitzar la classificació/definició de noies delinqüents i dones joves. Això es va definir en primer lloc com un perill moral –vulnerables, necessitades o en risc. L'objecte del risc està reconstruït com un risc o una perillositat que requereix la intervenció de la justícia criminal amb risc de manipulació o el risc o necessitat com a factors criminològics (Hannah-Moffat, 2005, Maurutto i Hannah-Moffat, 2006, 2007). Tal com assenyala la teoria, sembla que la preocupació i el risc percebuts pels diferents professionals és un fet rellevant per comprendre el fenomen de la delinqüència juvenil femenina. Es percep com a preocupació o problemàtica tot allò relacionat amb l'afectivitat sexual i, concretament, la sexualitat. Al llarg d'aquestes pàgines hem vist com existeixen percepcions, discursos i concepcions generals de l'existència de necessitats diferencials en funció del gènere. A través de diversos mecanismes, aquestes necessitats inicials es transformen en «risc criminològic», que és tingut en compte per les diferents autoritats i persones que intervenen en els diferents nivells en aquest col·lectiu, i també a l'hora d'aplicar una mesura concreta. Això és rellevant, ja que estariem considerant precisament les percepcions de factors de risc o necessitat en persones que presenten una clara situació de vulnerabilitat, en què la necessitat de protegir es veuria com la necessitat de punir o, dit en altres paraules, hi hauria el risc que **certs riscos socials o de vulnerabilitat es poguessin convertir o reconvertir en riscos criminològics**.¹² Malgrat que molts dels professionals exposen que les joves a la mateixa edat que els nois són més madures, s'aprecia no només més preocupació per elles, transformada en proteccionisme, sinó també, de vegades, una «infantilització» en els diferents nivells d'intervenció que reben moltes d'elles. Un exemple d'això és com en l'àmbit institucional i d'estratègia organitzacional interna se les instal·la en aules residencials amb nens més petits que elles per tal de prevenir relacions sexuals o futurs embarassos.

¹² Per això cal fer un toc d'atenció a l'«arbitrarietat» que pot suposar recollir això des del punt de vista penal, ja que les bones intencions no són necessàriament bons resultats o resultats més justos. Així, tot el que s'atribueix a les necessitats, percepcions de risc o de vulnerabilitat hauria de ser subjecte a noves recerques i reflexions.

«Sí, pensa que, a més, són més madures. Tenim la franja d'edat de 14 a 18 i, jo fa 12 anys que treballo amb aquests xavals, està comprovat. Una xavala de 14 anys li dóna mil voltes a un xaval de 14 (...) quan el noi hi va, la noia ja n'ha tornat tres vegades». (Mestra, 2012)

«El centre per excel·lència ha estat el [nom del centre], per ser més petitets, els nens, per tema embarassos, evitar relacions sexuals dins del centre, per controlar...». (Director de centre, 2012).

Tot i això, els models d'intervenció són percebuts en un primer moment com a neutrals pels informants clau. Vegem a continuació l'exemple següent:

«Jo no en detecto cap, en la part que a mi em toca. (...) jo no considero que hi hagi cap diferència de tracte en aquest sentit». (Policia, 2012)

«Per a nosaltres tampoc. El tracte és exactament igual amb independència del sexe. Les formes d'intervenir són les mateixes». (Educador, 2012)

Tanmateix, quan aprofundim una mica més en els discursos emergents s'entreveuen intervencions diferencials en els espais informals (currículum ocult) en funció de **les idees preconcebudes entorn del gènere**, i les expectatives per als uns i les altres, que els diferents professionals d'intervenció tinguin, i en la percepció del **que constitueix per a aquests professionals «risc» i «necessitat»**. Des de les mateixes intervencions de «reeducació» que es duen a terme es reforcen o s'intenta adequar o reconduir els rols de gènere propis i a l'edat que tenen, malgrat que moltes de les joves han experimentat al llarg de tota la seva vida experiències traumàtiques i del món dels adults. Exemplificació:

«I després, tot el que a mi també em preocupa és tot el tema de gènere, com tenen. Els tenen superinterioritzats, els rols. Les dones hi som per cuinar... encara que treballem, perquè hem de treballar. Aquesta interiorització que la dona, encara que la dona treballi ha d'anar a comprar, fer el menjar, és responsable dels nens al col·le, oi? I és una cosa que la tenen gravada amb sang...». (Mestra, 2012)

«Has d'explicar-los com han de rentar els plats, com han de fer-se el llit. A part d'alguna que ve superespagiladeta, les altres...». (Educatrice de protecció i reforma, 2012)

Finalment, cal assenyalar que els professionals, en termes generals, no consideren que els comportaments de les joves –inclòs el delictiu– estiguin necessàriament gaire marcats pel gènere. No hi ha propostes d'accions educatives pensades per a elles de manera explícita. En tant que no s'intervé explícitament en el tractament del gènere, les conductes estereotipades es mantenen i reforcen. En la nostra recerca ha estat significatiu el fet que la majoria de persones no estigués necessàriament d'acord amb les mesures de discriminació positiva en justícia juvenil amb l'argument que defensen la igualtat. L'ús sexista de la llengua i el desconeixement de la perspectiva de gènere en matèria de joves que delinqueixen ha quedat reflectit en diversos discursos, actituds i expectatives dels professionals a través d'estratègies específiques semàntiques i sintàctiques. La informació que s'ha recollit posa en evidència que a una bona part dels professionals els manquen els elements

teòrics necessaris per explicar amb un mínim de coherència els fenòmens relacionats amb el gènere en matèria de joves que delinqueixen. En els discursos que hem pres no apareix el trauma com a element o factor important per considerar, i sens dubte la victimització primerenca o quasi permanent de moltes de les joves que delinqueixen i el trauma posterior són aspectes que estan molt relacionats amb comportaments delinqüencials, faltes o infraccions. Tanmateix, en els diversos discursos analitzats tot just es destaca la importància i la rellevància que hauria d'ocupar en la comprensió del fenomen i els seus models d'intervenció sobre això. Alguns estudis han assenyalat que la informació científica actual sobre el trauma infantil no ha penetrat completament en el sistema de justícia malgrat que els infants que experimenten traumes tenen un contacte desproporcionat amb el sistema de justícia. A continuació veurem una qüestió interessant manifestada per una de les nostres participants, el conflicte a casa, violència i conflictes amb les joves.

«La majoria o moltes de les nenes tenen problemes amb el padrastre. Les mares... el nivell de violència ja és alt a casa, i moltes mares les acusaven de seduir el company, això sí que eren...».(Educatora, 2012)¹³

5. DISCUSSIONS FINALS

- Alguns reptes de futur en matèria de dones joves en conflicte amb la llei

Sens dubte, les troballes més importants dels últims anys en la sociologia criminològica han estat les diferències de gènere en els camins del delicte, ja que malgrat que nois i noies comparteixen algunes de les mateixes pressions i situacions de vulnerabilitat i de desavantatge social en les seves vides —i de vegades el mateix accés a l'aprenentatge del comportament delinqüent—, la realitat és que les raons per les quals nois i noies es veuen involucrats en actes delinqüencials o infraccions —a més de les formes d'arribada o entrada a les institucions de protecció i de reforma, entre d'altres— són diferents. Això últim, precisament, està relacionat amb les percepcions, actituds i tractaments diferencials, per part dels diferents professionals que intervenen en diferents moments i contextos de les seves vides, i motivat per la idea que no es pot recórrer a teories masculines per explicar els comportaments femenins delinqüencials. En particular, els estudiosos en la matèria han assenyalat i documentat com a les noies, que a més tenen històries de vida tremendament abusives i més que els nois —amb la qual cosa desenvolupen traumes posteriorment—, se les ha considerat i se les considera la «predelinquència» o els seus comportaments, «no apropiats per a les joves». Pel que sembla, s'ha normalitzat que a les noies se'ls tingui en compte certs comportaments pels quals no són condemnats els nois. La sexualització del comportament de les noies provoca que siguin percebudes pels diferents professionals en termes de «en risc» més que com «un risc».¹⁴ A més, Chesney-Lind (1982) observa precisament com moltes noies apareixen davant dels tribunals per actes no criminals, sinó amb referència a un estatus de cura o protecció. Per a l'autora, la

¹³ Cal assenyalar que segons els estudis recents en la matèria, moltes d'aquestes joves que delinqueixen viuen múltiples situacions de polivictimització al llarg de les seves curtes trajectòries de vida. Una qüestió no gaire estudiada a Espanya i que tanmateix necessita ser revisada més a fons. Per comprendre millor aquesta qüestió us remetem al capítol específic sobre això dins de la tesi *Trayectorias de vida de mujeres jóvenes en justicia juvenil* (2011).

¹⁴ Vegeu l'obra *The Unadjusted Girl*, de 1923, de Thomas, en què es reforça aquesta idea.

dona jove infractora és construïda pels professionals que intervenen en diferents moments en termes de necessitat i control. Per tot això, cal reconèixer que les percepcions entorn del gènere importen més del que s'ha reconegut fins ara i això hauria de ser revisat i subjecte a reflexió i debat especialment en dones joves que delinqueixen i s'allunyen d'un «rol de feminitat» en termes de «normalitat» per apropar-se més a un terme de «desviació», que no coincideix necessàriament amb l'imaginari del jove que delinqueix.

D'acord amb els resultats de la recerca, podem assenyalar que és necessari considerar alguns elements que han estat substancialment narrats al llarg de l'article, ja que continuar coneixent i analitzant l'imaginari social dels professionals que intervenen en joves infractores, i aprofundir-hi, és condició indispensable per millorar la situació de les joves i les seves intervencions en aquesta matèria. Per això es proposen en aquest treball alguns dels **reptes futurs necessaris en recerca i intervenció socioeducativa emergents dels diferents discursos i revisió documental**:

1. Continuar revisant i creant un debat seriós sobre el **rol de les joves en justícia juvenil i protecció de menors**, a més de continuar reportant el tracte discriminatori o no en diferents graus del sistema.
2. **Fer una aproximació holística, de manera urgent, de la perspectiva de gènere en justícia juvenil i de protecció de menors**, considerant els aspectes etnicitaris o minoritaris.
3. **Revisar la situació d'exclusió social** (barris deprimits o populars) i la falta d'oportunitats en els **contextos de socialització de les seves vides –incloent-hi les escoles i els IES** en matèria de prevenció.
4. **Repensar el paper de les intervencions o la reinserció socioeducativa de les joves**, ja que elles creixen i viuen en mons diferencials, i **estudiar els problemes de les noies com a únics i diferencials**. Considerar en tot el procés les seves **veus i experiències vitals i reconsiderar-ne les trajectòries victimitzadores o victimitzants**, i **oferir ajuda professionalitzada per la sobrevictimització viscuda i experimentada, reconvertida en múltiples traumes acumulats**.
5. **Donar una formació inicial i permanent, de manera urgent, en perspectiva de gènere als qui treballen amb joves infractors o que delinqueixen**.
6. Donar suport a iniciatives **de recerca i apoderament** sobre la seva pràctica. **Fomentar actituds crítiques i capacitats d'anàlisi** de la situació actual per dissenyar formes d'impulsar la pròpia transformació.
7. **Desenvolupar un treball en xarxa sistemàtic en protecció i reforma**.
8. **Reconsiderar el paper dels controls socials** (informals o formals) i **l'impacte en la vida de les joves**.

9. **Sensibilitzar, des de la comunitat i les famílies**, sobre la importància de l'educació formal i la formació ocupacional.
10. **Disposar d'espais educatius no sexistes.**
11. **Continuar revisant els tipus de relacions** que s'estableixen amb els infants i les dones i els homes joves, i eliminar actituds sexistes discriminatòries.
12. Elaborar **programes socioeducatius i materials significatius i inclusius per a les joves** (en imatges i continguts), tenint en compte l'aspecte ètnicari i el no discriminatori. **Desenvolupar activitats d'educació i formació** que els **permetin reflexionar sobre la seva situació, la construcció dels seus projectes de vida** –realistes– i el seu rol com a dones joves.
13. Treballar els **vincles emocionals, de motivació i autoestima**; i programes que prevegin les fugues i la superació dels traumes. Tot això des d'una perspectiva transversal.
14. **No utilitzar pràctiques que infantilitzin, educar en l'autonomia i la independència davant d'actituds paternalistes o del proteccionisme adult.**
15. **Elaborar i executar programes socioeducatius (prevenció primària, secundària i terciària) amb joves que delinqueixen i que són maltractadors potencials.**
16. **Fer estudis sobre el nou fenomen de les bandes juvenils, en què hi hagi la presència de dones joves; descriure, analitzar i comprendre els rols que ocupen. També fer estudis concrets sobre els nous perfils d'entrada en justícia juvenil i l'anomenada violència intrafamiliar.**
17. **Aprofundir en els factors de risc juvenil i la importància del gènere en això. Els aspectes psicològics, psiquiàtrics i la medicalització de les joves poden ser elements d'enorme rellevància en qüestions particulars relacionades amb el gènere.**
18. **Elaborar i implementar programes socioeducatius d'acord amb el model de reducció de riscos dirigit al foment d'hàbits d'autocura, de trauma; la disminució de l'estrès i l'augment de l'autoestima. Desenvolupar activitats educatives-formatives, que els permetin reflexionar sobre la seva situació, la construcció de projectes de vida i el rol que desenvolupen.**
19. **Dinamitzar el procés de conscienciació dels factors de risc, els factors protectors i la seva incidència sobre la qualitat de vida a partir de les pròpies vivències, creences i expectatives.**

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALDER, Cristine; WORRALL, Anne. (ed.). *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press, 2004.

BATCHELOR, Susan. 'Prove Me the Bam!' *Victimization and Agency in the Lives of Young Women Who Commit Violent Offences*. Tesis de doctorat no publicada. University of Glasgow, 2007.

BURMAN, Michael; BROWN, John. «Discussing violence: Let's hear it from the girls». *Probation Journal* 48, núm. 2 (2001), pàg. 125-134.

BURMAN, Michael; BROWN, John. «Researching Girls and Violence: Facing the Dilemmas of Fieldwork». *British Journal of Criminology* 41, núm. 3 (2001), pàg. 443-459.

CAMPBELL, Anne. *Girl Delinquents*. Oxford: Basil Blackwell, 1981.

«On the Invisibility of the Female Delinquent Peer Group». *Women and Criminal Justice* 2, núm. 1 (1990), pàg. 41-62.

«Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression». *Behavioral and Brain Sciences* 22 (1999), pàg. 203-252.

CANOVA LORCA. «La prostitución y la delincuencia de la mujer». *Revista de estudios penitenciarios*, núm. 37 (1947), pàg. 54.

Congrés de criminologia celebrat a Cambridge a *Women, crime and Justice* (2012).

CARLEN, Pat. «Out of care, into custody», A: CARLEN, Pat; WORRALL, Anne. (ed.) *Gender, Crime and Justice*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

Women, Crime and Poverty. Milton Keynes: Open University Press. 1988.

CARRINGTON. *Offending Girls*. 1993.

CHESNEY-LIND, Meda. «Juvenile Delinquency and the Sexualisation of Female Crime». *Psychology Today*, juliol (1974), pàg. 4-7.

«Girls' crime and woman's place: Toward a feminist model of female delinquency». *Crime and Delinquency* 35 (1989), pàg. 5-30.

ELIASON, M. «From invisible to incorrigible: The demonization of marginalized women and girls». *Crime, Media, Culture* 2 (2006), pàg. 29.

PASKO, Laura. *The Female Offender: Girls, Women, and Crime*. 2a edició. Thousand Oaks: Sage, 2004.

COHEN, Albert (1955) *The Gang Delinquent*. (1969). *Causes of Delinquents*.

HANNAH-MOFFAT, K. «Criminogenic needs and the transformative risk subject: Hybridizations of risk/need in penalty». *Punishment and Society* 7, núm. 1 (2005), pàg. 29-51.

HEIDENSOHN, Francis. *Sexual Politics and Social Control*. Buckingham. Open University Press, 2000.

Women and Crime. 2a edició. Basingstoke: Macmillan, 1996.

INSTITUT NACIONAL D'ESTADÍSTICA (INE) en virtut d'un acord de col·laboració (2011). *Registre de Responsabilitat Penal del Menor de titularitat del Ministeri de Justícia* (2010).

LOUCKS, Nancy. [et al.] *Evaluation of the 218 Centre*. Edimburg: Scottish Executive Justice Department, 2006.

MCIVOR, Guill. (ed.). *Women Who Offend*. Londres: Jessica Kingsley, 2004.

POU GORDALIZA, Rosario. *Trayectorias de vida de mujeres jóvenes en justicia juvenil. Voces y reflexionen desde dentro*. Tesi doctoral. Granada: 2011.

RUMGAY, J. (1998) *Crime, Punishment and the Drinking Offender*. Basingstoke: Macmillan.

SHARPE, Gilly; GELSTHORPE, Loraine. «Engendering the Agenda». *Girls, Young Women and Youth Justice Youth* 9 (2009), pàg. 195-208.

THOMAS. *The Unadjusted Girl*. 1923.

WORRALL, A. *Offending Women: Female Lawbreakers and the Criminal Justice System*. Londres: Routledge, 1990.

«Troubled or troublesome? Justice for girls and young women». A: GOLDSON, B. (ed.) *Youth Justice: Contemporary Policy and Practice*. Aldershot: Ashgate, 1999.

«Governing Bad Girls: Changing Constructions of Female Juvenile Delinquency». A: BRIDGEMAN, J.; MONK, D. (ed.). *Feminist Perspectives on Child Law*. Londres: Cavendish Publishing, 2000.

«Girls at Risk? Reflections on Changing Attitudes to Young Women's Offending». *Probation Journal* 48, núm. 2 (2001), pàg. 86-92.

«Rendering women punishable: the making of a penal crisis». A: CARLEN, P. (ed.) *Women and Punishment: The Struggle for Justice*. Cullompton: Willan, 2002.

«Twisted Sisters, Ladettes, and the New Penology: The Social Construction of Violent Girls». A: ALDER, C; WORRALL, A. (ed.). *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press, 2004.

L'experiència d'un projecte docent bilingüe a la Facultat d'Economia i Empresa de la UIB

Marta Jacob Escauriaza

Margalita Payeras Llodrà

Margalita Alemany Hormaeche

M. Antonia Garcia Sastre

RESUM

Aquest treball analitza i avalua els resultats d'un nou model educatiu bilingüe dissenyat per la Facultat d'Economia i Empresa de la Universitat dels Illes Balears, el Recorregut Curricular en Anglès, i suggereix mesures per millorar el model en el futur. Els resultats acadèmics després de tres cursos d'implantació d'aquest projecte bilingüe per als estudis de grau d'Administració d'Empreses (GADE) i grau d'Economia (GECO) de la UIB són notòriament positius, superiors als obtinguts pels alumnes de la resta de grups. A més, els estudiants que segueixen aquesta modalitat presenten uns millors hàbits acadèmics quant a participació a classe i interacció entre els alumnes.

RESUMEN

Este trabajo analiza y evalúa los resultados de un nuevo modelo educativo bilingüe diseñado por la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de les Illes Balears, el Recorrido Curricular en Inglés, y sugiere medidas para mejorar el modelo en el futuro. Los resultados académicos después de tres cursos de implantación de este proyecto bilingüe para los estudios de grado en Administración de Empresas (GADE) y grado en Economía (GECO) de la UIB son notoriamente positivos, superiores a los obtenidos por los alumnos del resto de grupos. Además, los estudiantes que siguen esta modalidad, presentan unos mejores hábitos académicos en cuanto a participación en clase e interacción entre los alumnos.

I. INTRODUCCIÓ

Les societats avui en dia canvien a un ritme molt ràpid, i el procés de globalització és un dels principals determinants de les economies modernes. Els agents econòmics i el capital humà han de presentar un perfil i unes competències adequats per poder afrontar els nous reptes i oportunitats que l'economia del coneixement suposa. Els empresaris i els treballadors requereixen no només un coneixement tradicional conceptual, sinó també altres competències com són la intel·ligència emocional, les competències digitals i les competències lingüístiques.

La creixent globalització ha posat de manifest que el coneixement de la llengua anglesa és un requisit imprescindible per al món dels negocis. Però, a més, a les Balears hi ha una baixa qualificació del capital humà, amb escasses competències lingüístiques per poder competir en aquest nou escenari. Conscients d'aquesta situació i amb l'interès d'anar incorporant de manera contínua millores en l'àmbit educatiu, la Facultat d'Economia i Empresa (FEE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB) ha dissenyat un nou model educatiu on es potencien les competències relacionades amb les habilitats de llengua anglesa. A tal fi la FEE ha introduït, aprofitant la reforma que ha suposat l'adaptació dels seus estudis d'Economia i d'Administració i Direcció d'Empreses a l'espai europeu d'educació superior (EEES), el projecte educatiu bilingüe conegut com a Recorregut Curricular en Anglès o Pathway in English, amb el qual es pretén afavorir la internacionalització i mobilitat dels estudiants.

Aquestes competències lingüístiques són demanades pel sector empresarial balear, ja que hi ha una falta de treballadors (capital humà) amb aquestes habilitats i competències per poder realitzar

l'expansió internacional de les empreses turístiques (activitat que genera a les Balears el 43,3% del PIB i el 30,3% de l'ocupació, (Exceltur, 2011)) i els mercats en altres destinacions. A més, aquest nou model educatiu bilingüe ofereix una perspectiva internacional a aquests graus, i en finalitzar el curs augmentaran les oportunitats d'ocupació per als estudiants, tant en l'àmbit balear com internacionalment.

Amb aquest nou model educatiu la Facultat té per objectiu contribuir a la formació d'un capital humà més competitiu. El Recorregut en Anglès és una experiència innovadora que ofereix als alumnes matriculats en els estudis de grau d'Economia (GECO) i/o Administració i Direcció d'Empreses (GADE) estudiar la meitat de les assignatures en anglès i efectuar una estada en una universitat estrangera de parla anglesa, afavorint així la mobilitat dels estudiants.

En la literatura hi ha molt poca evidència sobre metodologies semblants¹, per la qual cosa s'estima oportú en aquest treball avaluar el rendiment acadèmic i els hàbits acadèmics dels estudiants participants en aquest nou projecte educatiu bilingüe. Amb aquest propòsit, el document analitza i avalua els resultats d'aquest model educatiu bilingüe, i suggereix mesures per millorar-lo en el futur. L'estructura del treball és la següent: després de la introducció, la segona secció descriu les característiques del capital humà de l'economia balear; la tercera secció relata l'estructura, l'organització i la direcció del Recorregut en Anglès; la quarta secció presenta la metodologia i els recursos incorporats per a la posada en pràctica d'aquest projecte; la cinquena secció descriu les dades i la metodologia utilitzada; la següent secció presenta els resultats de la implementació d'aquest nou model amb l'experiència de tres cursos acadèmics; i finalment, les conclusions principals i les seves implicacions de política educativa i/o universitària són presentades en la darrera secció.

2. EL CAPITAL HUMÀ DE L'ECONOMIA BALEAR

Una de les debilitats de l'economia balear és la baixa qualificació del capital humà, que conjuntament amb la baixa aposta per la R+D i el poc esforç innovador de les empreses de les Balears condiciona la productivitat de la seva l'economia i la seva evolució futura.

L'escassa aportació del capital humà al creixement de la productivitat a les Balears és deguda al baix nivell formatiu de la població. Especialment preocupant és l'alta taxa d'abandonament escolar, com palesa que el 40,8% de persones entre 18 i 28 anys no ha completat l'educació secundària obligatòria a l'arxipèlag, mentre a Espanya és el 31,2% i a la UE-27, el 14,4%. Aquestes persones que abandonaven l'educació en períodes d'expansió econòmica eren absorbides per un mercat de treball que necessitava una mà d'obra poc qualificada, però actualment, en un entorn de crisi econòmica, ja no és així. Aquesta realitat contribueix a explicar que el nivell formatiu de la població

¹ Fins ara l'evidència empírica disponible a Espanya sobre la implantació d'estudis basats en el sistema de crèdits europeus (European Credit Transfer, d'ara endavant ECTS) que estableix l'EEES se centra en l'anàlisi d'aspectes relacionats amb el finançament (Calero, 1993; Martín Vallespín, 2009) o la productivitat acadèmica (Marcerano i Navarro, 2007) i recentment han aparegut estudis que avaluen l'èxit o el fracàs de la implantació de nous mètodes educatius (Billón i Jano, 2008; Florido, Jiménez i Santana, 2011), únicament Cuadrado, Ruiz i Coca (2009) analitzen i avaluen la participació i el rendiment d'un grup d'estudiants participants en un projecte docent, interdisciplinari i bilingüe de dues universitats (London School of Economics i Universitat de València) i en el marc de dues assignatures. Els seus resultats indiquen que aquesta metodologia docent contribueix de manera positiva al procés d'ensenyament-aprenentatge tant d'idiomes com d'altres disciplines.

activa de les Illes Balears sigui inferior al conjunt estatal (quadre I). A Espanya un 33,1% dels actius tenen estudis universitaris i/o de doctorat, mentre que a les Illes Balears només en té el 23,1% de la població activa. Si analitzam l'estructura dels aturats per nivell educatiu aconseguit, s'observa que a les Balears un 87,9% dels aturats no té estudis universitaris i/o de doctorat. El pes de la població ocupada amb estudis superiors (25,9%) a les Balears és el més baix de totes les comunitats autònomes espanyoles. De fet, a l'arxipièlag els treballadors amb nivells formatius més elevats han afrontat millor la situació de la crisi els últims tres anys.

Aquesta falta de personal amb formació postobligatòria, juntament amb altres aspectes, contribueix a explicar la pèrdua relativa de renda per càpita a les Balears els últims 10 anys i limita, sens dubte, el potencial futur de creixement de l'economia balear.

QUADRE I. POBLACIÓ ACTIVA PER NIVELL DE FORMACIÓ ACONSEGUIT, ANY 2010

	Actiu	Aturat	Ocupat
Illes Balears			
Total	100	100	100
Analfabets	0,7	1,1	0,6
Educació primària	13	19,3	11,3
Educació secundària, primera etapa, i formació i inserció laboral corresponent	34,9	39	33,9
Educació secundària, segona etapa, i formació i inserció laboral corresponent	28,3	28,6	28,3
Formació i inserció laboral amb títol de secundària (2a etapa)	-	-	-
Educació superior, excepte doctorat	22,7	12	25,5
Doctorat	0,4	0,1	0,4
Total nacional			
Total	100	100	100
Analfabets	0,5	1,1	0,3
Educación primària	14,2	21,1	12,5
Educació secundària, primera etapa, i formació i inserció laboral corresponent	28,3	36,2	26,3
Educació secundària, segona etapa, i formació i inserció laboral corresponent	23,9	23	24,1
Formació i inserció laboral amb títol de secundària (2a etapa)	0	0	0
Educació superior, excepte doctorat	32,5	18,5	36
Doctorat	0,6	0,1	0,8

Font: INE (2011).

Un altre dels aspectes lligats al baix capital humà és el baix coneixement d'idiomes estrangers, especialment de la llengua anglesa. D'acord amb el baròmetre de febrer del CIS (CIS, 2012), només

un 21,5% de la població espanyola declara que és capaç d'escriure i parlar en llengua anglesa, un altre 7,5% és capaç de parlar en anglès i un altre 5,5% és capaç de llegir en llengua anglesa. Aquestes xifres palesen com Espanya, malauradament, es troba a la cua d'Europa en relació amb el coneixement de l'anglès. Realment només una minoria de la població espanyola és capaç de comunicar-se fluidament en aquesta llengua. Però, a més, aquestes dades són encara pitjors a la comunitat autònoma de les Illes Balears que en el conjunt nacional (CIS, 2012).

En aquest context, la Facultat d'Economia i Empresa de la UIB, conscient d'aquestes debilitats del capital humà a l'arxipèlag, ha dissenyat i ha implantat un nou producte educatiu bilingüe, el Recorregut Curricular en Anglès (English Pathway), que contribuirà que els alumnes dels estudis de GADE i GECO adquireixin competències i habilitats orals i escrites en llengua anglesa.

3. ESTRUCTURA, ORGANITZACIÓ I DIRECCIÓ DEL RECORREGUT EN ANGLÈS

La Facultat d'Economia i Empresa (FEE) ofereix els estudis de grau d'Economia (GECO) i de grau d'Administració i Direcció d'Empreses (GADE). Dels 240 ECTS que corresponen a cada titulació, distribuïts en quatre cursos acadèmics, 60 ECTS corresponen a formació bàsica, 120 ECTS són formació obligatòria, 30 ECTS són mòduls optatius i els restants 30 ECTS es reparteixen entre les Pràctiques Externes (pràctiques en empreses) i el Treball de Fi de Grau (TFG). Per obtenir la menció de «Recorregut en Anglès», els estudiants han de cursar almenys el 50% dels crèdits ECTS (120 ECTS) en llengua anglesa, i la resta, en les llengües oficials de la comunitat autònoma.

QUADRE 2. DISTRIBUCIÓ DE CRÈDITS ECTS A GADE I A GECO

	Grau d'Economia (GECO)		Grau d'Administració i Direcció d'Empreses (GADE)
1r	Formació bàsica (60 ECTS)	1r	Formació bàsica (60 ECTS)
2n	Formació obligatòria (60 ECTS)	2n	Formació obligatòria (60 ECTS)
3r	Formació obligatòria (48 ECTS) Mòduls optatius (12 ECTS)	3r	Formació obligatòria (60 ECTS)
4t	Formació obligatòria (12 ECTS) Mòduls optatius (18 ECTS) Pràctiques Externes (18 ECTS) Treball de Fi de Grau (12 ECTS)	4t	Mòduls optatius (30 ECTS) Pràctiques Externes (18 ECTS) Treball de Fi de Grau (12 ECTS)
TOTAL	240 ECTS	TOTAL	240 ECTS

Font: Elaboració pròpia.

La FEE ofereix en els tres primers cursos dels estudis de GADE 78 ECTS en llengua anglesa, corresponents a 13 assignatures de mòduls de formació bàsica i obligatòria. En els estudis de GECO, els ECTS de mòduls de formació bàsica i obligatòria que s'ofereixen en anglès en els tres primers cursos són 72, equivalents a 12 assignatures. Per completar els crèdits cursats en anglès, fins al mínim requerit de 120 ECTS, resulta imprescindible que els alumnes facin una estada en un país estranger

de parla anglesa, on, a més de cursar el conjunt d'optatives en anglès (30 ECTS), també realitzaran les Pràctiques Externes (18 ECTS) i el Treball de Fi de Grau (12 ECTS). Aquesta estada està previst que tingui lloc majoritàriament durant l'últim curs acadèmic o, de manera excepcional, en el tercer curs.

Fins al curs acadèmic 2011-12, considerant que només s'han implementat els tres primers cursos acadèmics de grau, les assignatures ofertes en llengua anglesa són les que es mostren en el quadre 3.

QUADRE 3. OFERTA D'ASSIGNATURES EN ANGLÈS

Assignatures de primer curs en llengua anglesa (GADE i GECO)

- Introduction to Business (IB)
- Introduction to Financial Markets and Mathematics of Finance (IMFO)
- Introduction to Economics (IE)
- Microeconomics (MIC)
- Analysis of Economic Data (AED)

GADE: Assignatures de segon curs en llengua anglesa (GADE i GECO)	GECO: Assignatures de segon curs en llengua anglesa (GADE i GECO)
<ul style="list-style-type: none"> • Financial Economics (FE) • Production and Operations Management (POM) • Econometrics (ECONOMETRIA) • Financial and Investment Decisions in the Firm (FIDF) • Organizational Design (OD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Welfare Economics (WE) • Industrial Organization (IO) • Introduction to Econometrics (IECONOMETRICS)
GADE: Assignatures de tercer curs en llengua anglesa (GADE i GECO)	GECO: Assignatures de tercer curs en llengua anglesa (GADE i GECO)
<ul style="list-style-type: none"> • Economics of Information (EI) • Environmental Economics (EE) • Economic Growth (EG) • Personal Income Tax (PIT) • Business English (BE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Business Strategy (BS) • Marketing Management I (MMI)

Font: Elaboració pròpia.

4. METODOLOGIA I RECURSOS DESTINATS A LA IMPLEMENTACIÓ DEL RECORREGUT EN ANGLÈS

Abans d'iniciar el projecte, la FEE s'ha implicat en el disseny d'uns criteris de selecció dels alumnes que participen en el Recorregut en Anglès, al mateix temps que ha posat a l'abast de professors i alumnes un conjunt de recursos per participar en el Recorregut en Anglès.

4.1. Selecció dels alumnes que participen en el Recorregut en Anglès

Els mesos que precedeixen el període d'obertura de matrícula, la FEE aprofita els diferents fòrums organitzats pel Servei d'Informació de la UIB per donar a conèixer als futurs alumnes dels

graus impartits en el camp de l'economia i l'empresa (GECO i GADE) la possibilitat de cursar el Recorregut en Anglès. Els alumnes interessats a cursar aquest itinerari presenten una preinscripció, en el moment de realitzar la matrícula. L'únic requisit que es demana als aspirants per poder cursar el Recorregut és tenir un nivell d'anglès suficient, que no impedeixi o limiti l'aprofitament del curs. Aquells alumnes que acreditin que tenen un nivell d'anglès B2 són acceptats automàticament, mentre que els alumnes que no tenen aquesta acreditació oficial són convocats a participar en una prova de nivell realitzada al final de juliol, sota la supervisió del British Council de Palma, amb la finalitat de valorar individualment el nivell d'anglès dels candidats.

Aquesta prova d'anivellació és un element clau perquè els alumnes sàpiguen el seu nivell d'anglès, al mateix temps que permet, en cas que el nombre de candidats superi el de places ofertes, seleccionar els alumnes amb millor nivell.

L'experiència mostra com en moltes ocasions, encara que l'alumne tingui un nivell suficient per poder cursar l'itinerari en anglès, li manca vocabulari específic i/o habilitats de comunicació oral en anglès, motiu que ha fet que la FEE organitzi el denominat «Curs bàsic d'introducció a l'anglès econòmic i de negocis»². Aquest curs, de 54 hores de durada (tres hores diàries), és impartit al mes de setembre, abans que comenci el curs acadèmic, per professors del prestigiós British Council de Palma³.

En cas que a final de setembre quedin places vacants en el Recorregut en Anglès, s'inicia un nou procés de preinscripció al Recorregut i s'organitza una nova prova de nivell d'anglès, amb l'objectiu de seleccionar els nous alumnes. No obstant això, atès que aquesta prova es realitza el dia previ a l'inici del curs acadèmic dels estudis de GADE/GECO, els alumnes seleccionats en aquest període no tenen l'oportunitat de participar en l'esmentat «Curs bàsic d'introducció a l'anglès econòmic i de negocis».

4.2. Recursos que ofereix la FEE al professorat i a l'alumnat que participa en el Recorregut en Anglès

La figura del professor és vital perquè els altres elements d'aquest particular procés educatiu funcionin adequadament. A les funcions habituals i pròpies del professor, com són l'elaboració de la guia en el procés d'ensenyament-aprenentatge o l'ajuda a l'alumne en la resolució de problemes, cal sumar-hi una costosa i complexa adequació de metodologia i recursos a l'idioma anglès.

La FEE, coneixedora de la importància que té la implicació del professorat per a l'èxit en la implementació del Recorregut, brinda als professors que participen en l'actualitat o en un futur en el projecte la possibilitat de participar en tallers didàctics, dirigits a l'adquisició i/o millora de les competències lingüístiques en anglès. Concretament, s'organitzen, d'una banda, classes setmanals de conversa en grups reduïts, d'aproximadament sis professors, que permeten un alt grau de

² El cost del curs puja aproximadament als 200 euros, l'alumne, en cas de voler-hi participar, ha d'abonar 90 euros, i els restants 110 euros per alumne són a compte del pressupost de la FEE.

³ Institució que en l'actualitat té 220 centres en diferents ciutats distribuïdes en un total de 110 països de tot el món, amb 600.000 alumnes i una plantilla d'uns 7.000 empleats. Cada any, un milió de persones opta als títols oficials d'anglès. Les seves biblioteques compten amb 250.000 socis i pels seus centres d'informació passen cada any 8,5 milions de visitants. Ofereix una programació acadèmica amb els seus projectes curriculars contrastada i avalada per la seva dilatada experiència internacional, així com pel mateix Govern britànic.

participació i interacció entre ells. L'assistència a aquests tallers és voluntària, i el cost és assumit directament per la FEE. Addicionalment, la FEE ofereix als professors la possibilitat de realitzar traduccions de materials acadèmics, presentacions o exàmens, a l'anglès.

5. DADES I METODOLOGIA

S'han utilitzat diferents fonts de recollida d'informació. D'una banda, les dades sobre resultats acadèmics per grup (Recorregut en Anglès i altres grups) i estudis (GECO o GADE) proporcionats pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA), i d'altra banda, la informació subministrada pels alumnes de GADE i GECO a través de dues enquestes: una primera enquesta estructurada i presencial, dirigida als alumnes que estan actualment matriculats en el Recorregut en Anglès de GADE o GECO a 1r, 2n o 3r, on els demanen informació sobre el seu nivell d'anglès parlat i escrit, la seva avaluació del Recorregut en Anglès i els seus hàbits d'ús de la plataforma Moodle; i una segona enquesta presencial, dirigida als alumnes que estudien GADE o GECO en castellà/català (en llengua no anglesa) de 1r, 2n i 3r, sobre la qualitat educativa, l'ús de la plataforma Moodle i el nivell de coneixement de llengua anglesa.

6. RESULTATS DEL RECORREGUT CURRICULAR EN ANGLÈS

6.1. Resultats acadèmics del Recorregut en Anglès per estudis⁴

Una vegada analitzats els aspectes que fan referència a l'organització, resulta d'interès efectuar un estudi sobre quins són els resultats acadèmics assolits fins a l'actualitat. A priori, resulta complex argumentar si la participació en aquesta experiència pot influir en els resultats acadèmics dels alumnes, o si per contra no té cap efecte. No obstant això, el sentit comú ens duu a preveure que els alumnes matriculats en el Recorregut han d'efectuar un major esforç, en haver de cursar els estudis en llengua estrangera.

Atès el breu recorregut temporal del projecte (tres cursos acadèmics), no es pretén demostrar estadísticament una relació causal que mesuri l'impacte de participar en el projecte curricular sobre els resultats, sinó que les dades analitzades en aquesta secció pretenen comparar descriptivament els resultats acadèmics obtinguts pels alumnes que participen en el recorregut enfront dels assolits per aquells alumnes que no han optat per aquesta modalitat.

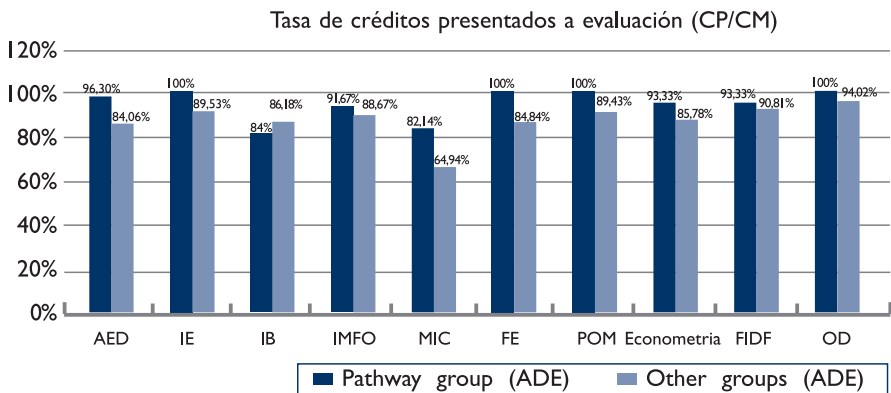
Per dur a terme aquesta anàlisi s'ha fet ús de tres ràtios:

- La ràtio «crèdits presentats / crèdits matriculats», que posa de manifest la predisposició i major implicació dels alumnes en la seva activitat acadèmica
- La «taxa d'èxit» o ràtio «crèdits aprovats / crèdits presentats», com a indicador del percentatge d'alumnes que aproven respecte als que es presenten.
- La ràtio «crèdits aprovats / crèdits matriculats».

⁴ Els resultats acadèmics fan referència a dos cursos acadèmics, perquè encara que aquest curs 2011-12 és el tercer curs d'implantació, encara no disposam dels resultats del curs.

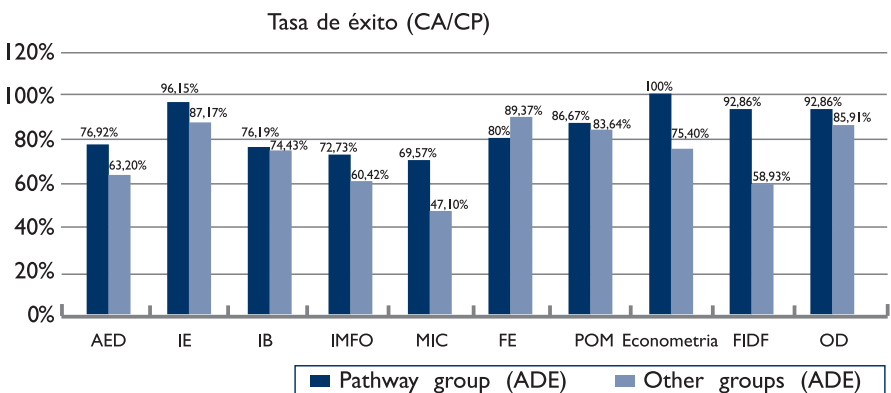
D'acord amb els resultats que mostra el gràfic 1, es pot concloure que el percentatge d'alumnes que es presenten als exàmens és percentualment major per al grup del Recorregut en Anglès que per a la resta de grups. Concretament, aquesta ràtio és major per a totes les assignatures del grau d'Economia inserides en el Recorregut en Anglès, exceptuant Introduction to Economics (IE), Introduction to Business (IB) i Industrial Organization (IO). En el grau d'Administració i Direcció d'Empreses, tan sols en l'assignatura Introduction to Business (IB) la taxa d'alumnes presentats dels grups que no participen en el Recorregut és lleugerament superior.

GRÀFIC 1: RÀTIO CRÈDITS PRESENTATS/CRÈDITS MATRICULATS EN EL PRIMER I SEGON CURS A: A) GECO I B) GADE



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del SEQUA (2011).

GRÀFIC 2: TAXA D'ÈXIT EN EL PRIMER I SEGON CURS A: A) GECO I B) GADE



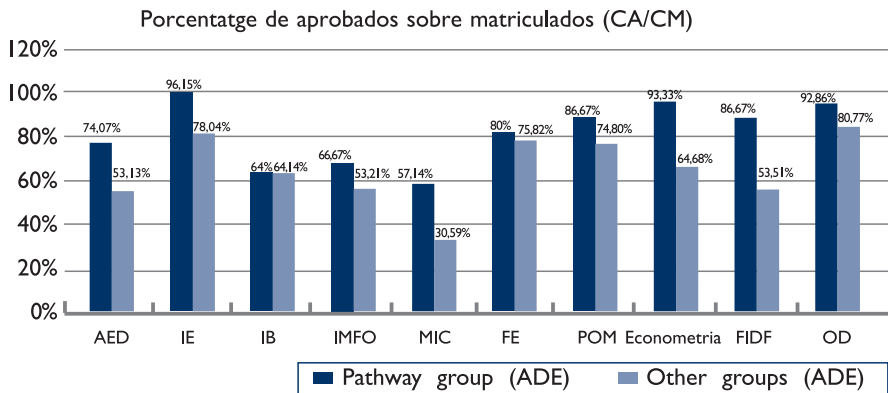
Font: Elaboració pròpia a partir de dades del SEQUA (2011).

El gràfic 2, que mesura la taxa d'èxit per mitjà de la ràtio crèdits aprovats / crèdits presentats, palesa que els alumnes que han cursat les assignatures de GECO en el Recorregut en Anglès han

obtingut uns resultats més favorables, excepte per a l'assignatura Welfare Economics (WE) (on es registra una petita diferència de 2,72 punts percentuals a favor dels alumnes que no l'han cursada en anglès). Pel que fa referència a la taxa d'èxit dels estudiants de GADE, sens dubte els millors resultats per a totes les assignatures els obtenen els alumnes del Recorregut en Anglès, excepte a l'assignatura Financial Economics (FE), on es registra una diferència de 9,37 punts percentuals a favor dels alumnes que no pertanyen al Recorregut en Anglès.

Finalment, la ràtio que avalua el percentatge de crèdits aprovats amb relació al total de crèdits matriculats (gràfic 3) evidencia d'igual manera un balanç clarament positiu a favor dels alumnes que han cursat el Recorregut en Anglès; aquesta diferència és especialment destacada a les assignatures Introduction to Economics (IE), Analysis of Economic Data (AED) o Microeconomics (MIC), en ambdós estudis de grau.

GRÀFIC 3: RÀTIO CRÈDITS APROVATS/CRÈDITS MATRICULATS EN EL PRIMER I SEGON CURS A: A) GECO I B) GADE



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del SEQUA (2011).

Resumint, les dades palesen com els alumnes que cursen el Recorregut en Anglès obtenen de manera generalitzada uns millors resultats acadèmics que la resta de companys dels estudis del grau d'Economia i/o Administració d'Empreses.

6.2. Resultats de caràcter qualitatiu

D'igual manera, la FEE, amb l'ànim de seguir millorant la qualitat docent i l'oferta formativa dels estudis, fa un seguiment minuciós de tots i cadascun dels projectes en els quals s'implica, com és el cas del Recorregut en Anglès. En aquest cas concret, es va considerar oportú valorar l'opinió qualitativa, per mitjà d'un qüestionari anònim, que tenen els alumnes que han optat voluntàriament per cursar un nombre considerable d'assignatures en anglès.

Concretament, el qüestionari va ser dissenyat amb l'objectiu de poder conèixer l'opinió dels alumnes en tres aspectes rellevants relatius a: la dificultat per poder seguir les classes en anglès, la percepció que tenen els estudiants respecte als efectes que pot tenir sobre els resultats acadèmics

el fet d'estudiar les matèries en anglès i, finalment, l'interès per seguir en el Recorregut en Anglès o, per contra, el seu interès per deixar-lo, perquè els suposa un esforç massa alt.

Dels resultats es pot concloure que:

- Els alumnes consideren majoritàriament (el 75%) que cursar els estudis en anglès no els ha suposat una dificultat a destacar, tan sols el 25% considera que aquesta opció li ha implicat algun grau de dificultat.
- No obstant això, els alumnes reconeixen que cursar el Recorregut en Anglès els ha implicat un esforç addicional, al mateix temps que manifesten un cert temor que aquesta decisió afecti, en cert grau i de manera negativa, els seus resultats acadèmics.

Més concretament, quan els pregunten si consideren que tenen algunes dificultats per entendre les classes (quadre 4), els resultats indiquen que com a mitjana al voltant d'un 75% considera que no té cap dificultat per seguir les classes en anglès, i destaca com el percentatge d'alumnes que manifesta que no té cap dificultat per fer-ho va augmentant a mesura que passen a cursos superiors.

QUADRE 4. DIFICULTATS PER ENTENDRE LES CLASSES EN ANGLÈS

	Cap	Alguna	Bastantes	Moltes
1r curs	67,16%	28,36%	4,48%	0,00%
2n curs	74,36%	23,08%	2,56%	0,00%
3r curs	83,33%	16,67%	0,00%	0,00%
TOTAL	74,95%	22,70%	2,35%	0,00%

Font: Elaboració pròpia.

On troben certes dificultats els alumnes és a l'hora d'expressar-se oralment en anglès durant les classes. No obstant això, aquesta dificultat es va reduint de manera considerable a mesura que l'alumne està matriculat de cursos superiors (quadre 5).

QUADRE 5. DIFICULTATS PER ENTENDRE LES CLASSES EN ANGLÈS

	Cap	Alguna	Bastantes	Moltes
1r curs	31,34%	49,25%	13,43%	5,97%
2n curs	38,46%	43,59%	17,95%	0,00%
3r curs	61,11%	27,78%	11,11%	0,00%
TOTAL	43,64%	40,21%	14,16%	1,99%

Font: Elaboració pròpia.

Destaca com, a l'hora de ser avaluat en anglès mitjançant un examen o treball, l'alumne rarament hi troba dificultats (quadre 6), i quan l'estudiant ha arribat a tercer curs, un 83,3% manifesta que no té cap dificultat.

QUADRE 6. DIFICULTATS PER EXPRESSAR-TE PER ESCRIT EN ANGLÈS EN ELS EXÀMENS O TREBALLS

	Cap	Alguna	Bastantes	Moltes
1r curs	56,72%	35,82%	4,48%	2,99%
2n curs	71,79%	23,08%	0,00%	5,13%
3r curs	83,33%	5,56%	0,00%	11,11%
TOTAL	70,61%	21,49%	1,49%	6,41%

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, un 44,91% dels alumnes reconeixen que cursar el Recorregut en Anglès els ha implicat un esforç addicional, al mateix temps que manifesten un cert temor al fet que aquesta decisió afecti, en cert grau i de manera negativa, els seus resultats acadèmics (quadre 7).

QUADRE 7. DIFICULTATS PER EXPRESSAR-TE PER ESCRIT EN ANGLÈS EN ELS EXÀMENS O TREBALLS

	Cap	Alguna	Bastantes	Moltes
1r curs	49,25%	26,87%	17,91%	5,97%
2n curs	41,03%	35,90%	15,38%	7,69%
3r curs	44,44%	27,78%	16,67%	11,11%
TOTAL	44,91%	30,18%	16,65%	8,26%

Font: Elaboració pròpia.

6.3. Els hàbits acadèmics dels alumnes del Recorregut en Anglès

En els qüestionaris realitzats, hem preguntat pels hàbits acadèmics de l'alumnat, concretament sobre la participació i interacció de l'alumne amb el professorat i amb els propis companys.

Sobre l'«hàbit» de consultar la plataforma Moodle (que a la UIB rep el nom de Campus Extens), no trobam diferències entre el grup del Recorregut en Anglès i la resta de grups que cursen GADE o GECO. No obstant això, en els resultats a la pregunta que pretén esbrinar si queden amb els companys per preparar els treballs i exàmens, es palesa una diferència sorprenent. Mentre que en el grup d'anglès, el 8,20% reconeix que hi queda diàriament i un 40,98% manifesta que hi queda setmanalment, pel que fa als alumnes dels grups que no cursen el Recorregut en Anglès, les respostes apunten que són el 20,69% els qui afirmen que hi queden diàriament, mentre que un altre 28,45% hi queda setmanalment. Si bé és cert que globalment tots dos resultats són semblants (en tots dos casos hi ha prop d'un 49% d'alumnes que queden almenys setmanalment amb els companys), no disposam d'arguments raonables per justificar aquesta diferència de resultats.

En les preguntes formulades sobre la participació a classe (durant la classe, al principi o al final, o mitjançant comunicació per correu electrònic amb el professor), trobam lleugeres diferències que

apunten a una major comunicació i interacció amb els professors en el grup del Recorregut en Anglès que en la resta d'alumnes (vegeu el quadre 8). Especialment significativa és la participació dels alumnes del Recorregut en Anglès durant el desenvolupament de les classes.

Resumidament, els resultats mostren com la interacció de l'alumnat amb els propis companys, fent ús de la plataforma Moodle, és similar en el grup d'estudiants del Recorregut en Anglès i en dels que no hi participen. En canvi, trobam algunes diferències que evidencien una major implicació i una comunicació més directa entre l'alumnat i el professor en el grup que cursa els estudis en anglès que a la resta.

QUADRE 8. HÀBITS ACADÈMICS

	Recorregut	Resta	Recorregut	Resta	Recorregut	Resta	Recorregut	Resta	Recorregut	Resta
1	60,00%	65,52%	33,33%	28,95%	6,25%	6,03%	0,00%	1,77%	8,20%	20,69%
2	40,00%	30,17%	44,44%	26,32%	32,81%	17,24%	11,48%	6,19%	40,98%	28,45%
3	0,00%	1,72%	4,76%	7,89%	15,63%	11,21%	21,31%	11,50%	19,67%	17,24%
4	0,00%	0,86%	0,00%	3,51%	3,13%	5,17%	8,20%	7,08%	14,75%	9,48%
5	0,00%	0,00%	1,59%	6,14%	1,56%	12,93%	8,20%	15,04%	8,20%	12,07%
6	0,00%	0,86%	0,00%	2,63%	4,69%	4,31%	4,92%	5,31%	1,64%	3,45%
7	0,00%	0,86%	15,87%	24,56%	35,94%	43,10%	45,90%	53,10%	6,56%	8,62%

Notes: 1. A diari; 2. Setmanalment; 3. Cada dues setmanes; 4. Cada tres setmanes; 5. Cada mes; 6. Cada dos mesos; 7. Quasi mai o mai.

Font: Elaboració pròpia.

7. CONCLUSIONS

Els resultats dels tres cursos acadèmics de la implantació d'un projecte bilingüe, conegut com a Recorregut Curricular en Anglès (o Pathway in English), per als estudis de grau d'Administració d'Empreses (GADE) i grau d'Economia (GECO), per a la Facultat d'Economia i Empresa de la UIB són notòriament positius. Als relativament bons resultats acadèmics aconseguits pels alumnes que segueixen aquesta modalitat cal afegir uns millors hàbits acadèmics respecte a la participació a classe i a la interacció entre els alumnes, així com una excel·lent opinió sobre el projecte educatiu dels alumnes que hi participen i la bona predisposició que han trobat en un conjunt de professors, els quals, compromesos amb la tasca docent, no han escatimat esforços per fer realitat un projecte educatiu que sens dubte contribuirà a millorar el capital humà dels futurs titulats. No obstant això, aquests resultats preliminars els podrem contrastar estadísticament en un futur, quan disposem d'una sèrie de dades més àmplia, especialment quan almenys hagi sortit una primera promoció de graduats al mercat laboral i tinguem dades sobre la inserció laboral d'aquests alumnes del Recorregut en Anglès, enfront dels alumnes de la resta de grups.

Encara que els resultats inicials ens animen a tots els qui integram la FEE a seguir treballant en aquest projecte docent, resulta important continuar treballant en la seva millora. Un exemple

de nous elements a incorporar al projecte i a la política universitària, consisteix a buscar alguna fórmula que faciliti als alumnes matriculats en el Recorregut en Anglès participar en l'examen IELTS (International English Language Testing System), que permetria als estudiants complir un requisit exigint en moltes universitats estrangeres per poder fer-hi una estada.

Aquest projecte docent bilingüe de la Facultat d'Economia i Empresa de la UIB contribueix a millorar el capital humà de les Illes Balears i donar resposta a les necessitats que tenen les empreses de les Balears per poder contractar personal amb competències lingüístiques en el context actual de globalització. Els resultats positius d'aquest projecte animen perquè aquest model educatiu sigui implementat en altres estudis que s'ofereixen en el marc de la Universitat de les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Billón, M. i Jano, M. (2008). *Prácticas docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Unidad de Calidad y Formación, Facultad de CCEE y EE. Universidad Autónoma de Madrid.

Calero, J. (1993). *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2012). *Estudio nº 2932. Barómetro de febrero 2012*. Madrid.

Cuadrado, M., Ruiz, M. E. i Coca, M. (2009). «Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual». *Revista de Educación*, 348, gener-abril de 2009, pàg. 505-518.

Martín Vallespín, E. (2009). «El papel de la financiación en el Proceso de Bolonia: Un análisis de la suficiencia, eficiencia y equidad de los modelos de financiación universitaria en Europa». *Presupuesto y Gasto Público*, 55, pàg. 121-139.

Exceltur (2011). *Impactur Illes Balears 2009. Estudio del impacto económico del turismo sobre la economía y el empleo: Resumen de los principales efectos e indicadores*. Exceltur, Madrid.

Florido, C., Jiménez, J. L. i Santana, I. (2011). «Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos». *Revista de Educación*, 354, gener-abril de 2011, pàg. 629-656.

Marcerano, O. D. i Navarro, L. (2007). «El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica». *Revista de Economía Aplicada XV* (44), pàg. 5-39.

Agraïment:

Els autors agraeixen el finançament rebut de grups competitiu de la CAIB, cofinançats amb fons FEDER.

Opinió del professorat i l'alumnat sobre la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació

Amador Calafat Albertí

Maria Josep Grau Garrigues

RESUM

En aquest article es fa una anàlisi, mitjançant enquestes, de l'opinió del professorat i de l'alumnat sobre la utilització a les aules de les tecnologies de la informació i la comunicació en un centre d'educació secundària obligatòria.

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis, mediante la realización de encuestas, de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la utilización en las aulas de las tecnologías de la información y la comunicación en un centro de educación secundaria obligatoria.

I. INTRODUCCIÓ

En la societat global en què vivim, amb una economia basada en el coneixement i la tecnologia, a més a més dels fenòmens tradicionals de desigualtat social (pobresa, origen ètnic, discapacitat, etc.) hi ha nous riscos d'exclusió social i laboral i d'analfabetisme per a aquells que no tenen una mínima competència bàsica¹ en les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), ja que, si fins fa ben poc com a analfabet funcional es descrivia la persona que no sabia ni llegir, ni escriure, ni comptar, ara també s'ha d'incloure en aquest concepte el fet de no saber desenvolupar-se de manera òptima en l'ús de les tecnologies que formen la societat de la informació i la comunicació.

Els informes internacionals sobre la connexió a Internet i la incorporació de les TIC als centres educatius han evidenciat un increment substantiu en l'ús de les TIC a Europa en la darrera dècada (Balanskat 2006). Area (2008) basant-se en l'«Informe Eurydice» (2001) i «Education at a glance» (2003) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), diu que en l'educació secundària Espanya tenia una ràtio molt alta d'estudiants per ordinador, amb una mitjana de 16, mentre que la mitjana dels països de l'OCDE era de 9 (6 a França i 3 a Suècia o Dinamarca). En l'informe de l'empresa Empirica per a la Comissió Europea (2006), dedicat a l'anàlisi de la disponibilitat i l'ús dels ordinadors i Internet a les escoles d'Europa, s'indicava que en els darrers cinc anys la situació havia millorat i que la mitjana era del 81%. També deia que Espanya se situava en el lloc 10 d'un total de 27 països estudiats, malgrat que amb diferències entre la ràtio de l'educació secundària (6,2) i l'educació primària (12,2) tal com constata l'informe del Plan Avanza (2007) del Govern d'Espanya per analitzar la implantació i l'ús de les TIC en els centres d'educació de primària i secundària en l'àmbit nacional.

¹ La competència digital forma part de les competències bàsiques que s'inclouen al currículum de secundària obligatòria (Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, BOE n. 5, de 5 de gener de 2007).

És clar que aquesta relació ha millorat de manera espectacular amb la posada en marxa del Projecte Escola 2.0 a partir de maig de 2009 (presentació oficial del pla)² amb la connexió de xarxa Wi-Fi als centres i la introducció a les aules de pissarres digitals i ordinadors portàtils per als alumnes.³

Nosaltres hem fet un estudi a l'IES La Ribera, centre creat el curs 2005-2006 i ubicat a la Platja de Palma. La dotació d'ordinadors i pissarres de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats hi va arribar al llarg del primer trimestre del curs 2011-2012, però en el curs 2010-2011 al centre es va desenvolupar la segona fase del projecte europeu Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot,⁴ sostingut amb fons europeus i propiciat per l'European Schoolnet amb la col·laboració del fabricant d'informàtica Acer, en el qual varen participar cinc països d'Europa (Alemanya, Espanya, França, Gran Bretanya i Itàlia) i Turquia, amb un total de 124 centres (245 aules), 17 dels quals eren d'Espanya (40 aules) i 2 (4 aules) de les Illes Balears. Entre aquests hi ha el nostre centre.⁵

2. HISTÒRIA DE LA INFORMÀTICA A LES ILLES BALEARS

En uns moments en què la informàtica educativa, a la nostra comunitat autònoma, així com en les altres de l'Estat espanyol, gaudeix d'una salut extraordinària, si aquesta s'ha de jutjar per la quantitat d'equipament que s'ha distribuït, sembla nostàlgicament convenient fer una ullada al principi de tot plegat. Els paràgrafs que segueixen resumeixen com va començar la utilització didàctica i generalitzada dels ordinadors a la nostra comunitat, cosa que sonarà a molts docents que encara estan en actiu, així com en la part administrativa i automatitzada de la gestió de la funció educativa, molt més poc coneguda.

Com en altres llocs de l'Estat espanyol, a les Illes Balears la informàtica educativa va començar amb una colla de persones voluntàries treballant amb ordinadors aïllats: tot sols i de manera autodidacta, només amb l'ajut d'algun llibre, revistes i la col·laboració d'altres entusiastes il·luminats com ells o elles. Encara que costí de creure ni hi havia Internet ni s'esperava. Aquests primers ordinadors que, si més no, donaven llustre intel·lectual i modern a les escoles, estaven pagats amb alguns diners més o menys ocults (*rèptils* en deien) dels quals disposaven els centres.

Després d'alguns intents experimentals molt limitats, el Ministeri d'Educació i Ciència (tampoc no hi havia transferències de competències a les comunitats autònomes perquè, entre altres motius, no n'hi havia, de comunitats) va engegar un projecte que havia d'arribar a totes les províncies de l'Estat, simultàniament i amb una dotació homogènia.

Era l'any 1983 i l'operació es va anomenar projecte Atenea. Per engegar-lo es varen convocar 50 docents a l'Institut de Tècniques Educatives d'Alcalà de Henares (ITE) i es van sotmetre a una

² A les Illes Balears també es va anomenar Xarxipèlag 2.0.

³ La segona dotació i els criteris de distribució del programa Escola 2.0 es varen aprovar amb la Resolució de 3 de juny de 2011 (BOE, n. 151, de 25 de juny de 2011).

⁴ Per a més informació es pot consultar l'informe del Ministeri d'Educació «Iniciatives I: I» o <<http://www.ite.educacion.es/>>, <<http://recurso.ite.educacion.es/blogs/europa/>>.

⁵ Podeu ampliar la informació a Calafat, A.; Grau, M. J.; Vallespir, M. (2012): Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot, una experiència sobre l'ús de netbooks a l'aula i algunes relacions amb l'informe Pisa. Pendent de publicació a Innovlb,3.

fase de formació intensiva que va durar 22 setmanes. La formació incloïa continguts eminentment tècnics però també una àmplia formació sobre l'orientació que convenia donar a l'ús de les TIC a l'aula. Aquesta formació de caire pedagògic estava avalada per les universitats de La Laguna i de Múrcia. Els continguts tècnics els proporcionava el mateix ITE.

La intenció era posar en marxa un procés de formació en cadena. S'esperava que aquestes persones, un cop ubicades als centres de professorat (CEP) respectius, transmetrien la formació a altres grups de professors, els quals, a la vegada, podrien actuar com a ponents col·laboradors en altres activitats de formació. Així, la formació s'estendria com una taca d'oli i arribaria en un temps curt a una gran part de la població docent i escolar.

El projecte va començar coix. En primer lloc, l'ITE esperava només 25 persones i no 50. L'arribada del doble d'alumnes dels previstos va provocar tota casta de dificultats, començant per la insuficiència de la dotació econòmica i continuant per l'allotjament, que era proporcionat per l'ITE, en règim de pensionat. Es dividiren les habitacions senzilles en dues parts amb unes separacions de fusta, cosa que les va deixar amb una amplada exacta d'1,71 m amb la consegüent angoixa d'alguns pensionistes que feien dos metres d'alçada i s'hi havien d'encaixonar a empentes i rodolons per poder entrar als seus xibius. La sensació de claustrofòbia era tan exagerada que hi havia qui hauria considerat els *zulos* com una considerable millora en condicions de subsistència. La separació, improvisada amb fusta d'uns 3 cm de gruix, permetia que se sentissin nítidament els alens del veïnat i, si hi havia roncadors, no es podia aclucar l'ull en tota la nit. Per si aquests fets no fossin prou, els vespres a les 10 es tancava la barrera que envoltava tot el recinte i, si un no anava alerta, havia de dormir a la fresca.

El segon problema greu que es va detectar va ser la manca de substitucions als centres. Quan els monitors anaven a Alcalà els cursos corresponents quedaven desatesos i els directors provincials, amb bon criteri, denunciaren el fet i es negaren a deixar partir els seus súbdits si no eren substituïts. El rebombori va créixer i va acabar en una vaga de monitors a Alcalà. L'interlocutor per part del Ministeri d'Educació (MEC), el secretari d'Estat per a l'Educació, va negociar amb els monitors i els va rebre, després d'insistir molt, a les 10 de la nit, als locals del MEC. A la reunió consegüent ell va demostrar que es trobava en un estat de forma immillorable mentre que els monitors, tot i ser nombrosos, cansats d'esperar, no estaven tan frescs ni superaven l'escomesa del secretari. Tan eficaç va ser la seva gestió que els va convèncer que tornessin als cursos sense prometre'ls res en concret però fent ostentació d'un *savoir faire*, una ductilitat intel·lectual i una perícia en les negociacions inimitables. Cul batut i cara alegre, cada monitor se'n tornà a l'ITE per continuar el curs. El secretari d'Estat es deia Alfredo Pérez Rubalcaba; és possible que n'hàgiu sentit parlar.

Entretant començaren a arribar dotacions informàtiques⁶ als CEP. La dotació, en aquell temps, consistia en cinc ordinadors de marca Computec amb sistema operatiu MS-DOS i dues disquetes per a discs flexibles de cinc polsades i mitja. També hi havia una impressora de les anomenades de matriu de punts. En cadascun hi cabien 360 kB (les unitats són les correctes. No són MB, GB ni TB; és l'equivalent a unes 360.000 lletres).

⁶ La distribució d'ordinadors va anar un poc ràpida en relació amb l'extensió de la civilització a l'Estat espanyol. A un poble d'Aragó hi va arribar la dotació dels ordinadors abans que l'electricitat.

Aquests equips eren l'admiració de tothom que passava pels centres de professorat com també ho serien ara, tot i que per motius completament oposats. La memòria era de 256 kB i no tenien disc dur. S'arrencaven amb un dels disquets que, un cop utilitzat, s'extreia per aprofitar la disquetera. El sistema operatiu només permetia fer una tasca a la vegada, això és, si utilitzaves el processador de textos, no podies fer un dibuix. Però a tothom li semblava extraordinari que es pogués escriure en una pantalla, corregir el text i, en tenir-lo a gust, imprimir-lo amb un resultat estèticament indiscutibles.

La targeta gràfica suportava quatre colors⁷ i mostrava, quan funcionava a ple rendiment, el mateix aspecte horrible que ara es veu als equips quan el sistema gràfic està avariats i l'equip protesta en demanda d'ajuda. El ratolí electrònic no existia —els de carn i os sí— ni era necessari ja que la pantalla de treball era textual. Quan, anys després, sortiren els primers PS/2 d'IBM amb entorn gràfic i suport de ratolí, el crit d'admiració va ser unànime.

No hi havia res semblant a una xarxa d'ordinadors. Si es volia establir una comunicació amb el món exterior s'hi havia d'adjuntar un mòdem (velocitat màxima, mai no assolida malgrat el que deien els manuals d'instruccions, de 64 kBps). Aquesta operació de connexió del mòdem s'havia de fer amb precaució i reverència ja que ningú no sabia gaire bé com funcionaven els mòdems ni hi havia dos models iguals. D'altra banda, fer servir el mòdem era un acte d'esnobisme ja que no hi havia ningú amb qui comunicar-se.

El primer any es dotaren d'equips dos centres a Mallorca i altres a Eivissa i Menorca. El segon any la dotació de Mallorca ja va augmentar fins a cinc equips.

El programari que es feia servir era igualment rústic. La fragata de l'experiment era l'anomenat Open Access II, que incloïa un processador de textos, un full de càlcul i un gestor de bases de dades, a més d'alguns mòduls menors i de manteniment de les dades.

S'ha de dir que els formats dels fitxers eren de propietat, cosa que significa que, si escrivies una carta amb Open Office,⁸ podies llevar-te del cap poder-la llegir en un altre ordinador que tingués un altre processador de textos diferent.

Amb un cert i lloable sentit d'aprofitament dels recursos, les autoritats corresponents varen dictar que els paquets integrats (l'Open Office era un paquet integrat. Microsoft Office i Libre Office també ho serien avui dia) eren l'eina que tenia més utilitat a l'hora de fer servir els ordinadors com a eina didàctica, de manera que es convocaren concursos per desenvolupar aplicacions de descobriment de llenguatge, de les propietats dels nombres o del món natural fent servir els mòduls de l'Open Office II.

⁷ En la mateixa època Apple Computer començava la seva marxa i ja presentava un incipient entorn gràfic. Ràpidament va incorporar-hi el ratolí.

⁸ L'estrella dels processadors de textos, en aquesta època, s'anomenava, raonablement, Word Star i permetia inserir codis amb instruccions a la impressora dins del text. Ràpidament fou substituït per l'anomenat ampul·losament Word Perfect, que va regnar indiscutiblement tres o quatre anys.

Els resultats quedaven un poc forçats però tampoc no se'n tenia per triar. Simultàniament es va popularitzar el llenguatge de programació Logo que havia estat dissenyat al MIT.⁹ El Logo, amb una sintaxi fàcil d'aprendre, recursiu i amb suport per a gràfics de tortuga, va despertar unes enormes expectatives i el van fer servir com a mur de contenció tots els que clamaven sistemes d'aprenentatge assistit per ordinador que, tot i existir, eren d'una qualitat més que discutible.

No és aquest el lloc per discutir els efectes, beneficis o no del llenguatge Logo, però no es pot negar que una sessió d'exercicis Logo permet racionalitzar molts problemes, esbocinar-los en les parts constituents, fabricar mòduls reutilitzables i, en definitiva, aprendre a fer anàlisis productives.

Finalment, i ja per acabar, hi ha un detall que convé esmentar per donar una idea de les característiques que el personal docent apreciava i que demostra que les bones idees s'estenen amb facilitat. El projecte Atenea preconitzava un processador de textos en pantalla de text, això volia dir una pantalla eixuta i plena de lletres i en la qual la imatge que es mostrava no coincidia, ni de bon tros, amb la que es veuria a la impressora en imprimir el document. Si fa no fa a la meitat dels anys vuitanta l'empresa Sierra On-Line va presentar un producte, el Homeword, que també treballava amb pantalla de text però que oferia, a peu de pàgina, unes icones que mostraven, *grosso modo*, quin aspecte tindria el text un cop enviat a la impressora. L'avantatge d'aquest producte sobre el processador «oficial» era tan gran que, pràcticament, tot professor que passava pel CEP corresponent, en veure i comparar, es decidia ràpidament pel Homeword i per poder-lo copiar es familiaritzava amb alguna de les eines de duplicació, generalment il·legal, de disquets. La de Norton era la més estesa. L'arriscat reproductor se'n fabricava una còpia i se l'enduia als seu centre on la multiplicava, sense remordiments, tantes vegades com fos necessari.

Simultàniament es feien esforços per modernitzar la informàtica administrativa. Les direccions provincials, que feien les funcions de les actuals conselleries d'educació, varen ser dotades d'equips de processament de dades de la marca Secoinsa,¹⁰ sèries 30 o 40 segons la grandària de la direcció. Es tractava d'uns equips de dos metres cúbics de volum amb un disc fix de 40 MB i un altre d'extraïble de 10 MB.¹¹ Funcionaven amb tres pantalles (només se'n podien connectar dues sense que l'equip s'alentís d'una manera intolerable) amb les quals es duia la gestió de personal, les nòmines, les beques i es recollien totes les altres dades pròpies de l'administració educativa. De fet, les feines consistien a introduir en programes fets *ad hoc* les dades que tothom tractava en paper, que era un mecanisme més còmode, bastant més ràpid i d'eficàcia acreditada per milers d'anys d'utilització.

Cada dia 23 de mes el disc extraïble que contenia les dades de les nòmines s'extreia (és per això que li'n deien extraïble) i s'enviava per correu postal a Madrid. Se'n feien tres còpies ja que es considerava inevitable que almenys una es deterioràs en el trasllat.

⁹ Per Danny Bobrow, Wally Feurzeig i Seymour Papert. El llenguatge heretava la manipulació sofisticada de llistes que feia el llenguatge Lisp.

¹⁰ Secoinsa era una empresa amb capital espanyol, aportat per Telefónica i l'INI, i tecnologia japonesa, aportada per Fujitsu.

¹¹ Cal insistir: les unitats són correctes. Quaranta megabits era la grandària d'un disc dur de categoria superior, un luxe en definitiva.

Aquest venerable equip disposava d'uns gravadors de disc proveïts de motors d'1 CV de potència que, en les rares ocasions en què aterraven sobre la superfície magnètica, podien arregussar llenques d'alumini de 20 cm de llargària. Havia d'estar refrigerat contínuament i, durant una temporada, la zona refrigerada va servir per allotjar un pollastre viu, Isidro, que algú mal intencionat havia regalat a un funcionari que, lògicament, no sabia com desfer-se'n.

L'equip es va desballestar després de les transferències de competències educatives de gener de 1998.

3. LESTECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA DOCUMENTACIÓ EN EDUCACIÓ

Les TIC són un element del currículum i una eina al servei del procés d'ensenyament i aprenentatge. Estan presents en l'àmbit del treball, en les relacions que tenim amb la família, els companys, amics, temps d'oci, etc. Fajardo (2010) calcula que a la Unió Europea dos terços de la població tenen la televisió com a font bàsica d'informació i coneixement de l'entorn immediat, per la qual cosa, a hores d'ara, és un potencial educatiu completament desaprofitat.

Marquès (2002) i Domingo i Marquès (2011) analitzen els principals avantatges i inconvenients de l'ús de les TIC per a l'alumnat, el professorat i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Entre els múltiples avantatges de l'ús de les TIC per a l'alumnat destaquen: 1) l'atracció que senten els estudiants per les màquines i els components lúdics, que fa que augmenti l'atenció, la motivació i la participació a les classes; 2) l'accés a múltiples recursos educatius i entorns d'aprenentatge, que permet una major adaptabilitat als seus gusts; 3) més proximitat al professor i els companys per resoldre dubtes en poder utilitzar el correu electrònic; 4) més proximitat amb els companys i les companyes; 5) la possibilitat de fer correccions col·lectives; 6) la possibilitat de fer activitats col·laboratives; 7) la possible flexibilització dels estudis; 8) l'autocorrecció i autoavaluació; 9) la possibilitat d'investigar, etc. Però també hi ha inconvenients com ara: a) l'addicció en l'ús de les aplicacions multimèdia i d'alguns serveis d'Internet; b) l'aïllament, que pot provocar problemes de sociabilitat; c) el cansament visual; d) més inversió de temps; e) virus i el correu brossa; f) l'accés a informació no desitjable o no pertinent, i g) la dispersió per la gran quantitat d'informació disponible, etc.

Respecte al professorat, els avantatges serien entre altres: 1) l'increment de la disponibilitat de recursos per l'àmplia oferta de programes multimèdia i l'ús d'Internet; 2) la possibilitat de facilitar la comprensió dels temes, l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes i la consecució dels objectius; 3) el contacte amb els alumnes mitjançant el correu electrònic i els blocs; 4) l'afavoriment de la formació del professorat i l'actualització professional, la renovació metodològica i el contacte amb altres professors, la qual cosa permet un intercanvi d'experiències i bones pràctiques; 5) la possibilitat de fer investigació didàctica a l'aula; 6) l'augment de la satisfacció, l'autoestima i la motivació dels docents per provar noves estratègies i habilitats, i 7) l'afavoriment de l'avaluació contínua i la realització de les exposicions. Entre els inconvenients s'han d'esmentar: a) l'estrès si els coneixements no són els adequats o el professorat no disposa de les competències adequades; b) la dedicació de més temps, ja que inicialment el professorat ha de dedicar temps i esforç a l'aprenentatge de l'ús dels equips i les aplicacions, per la qual cosa necessita més temps per a la preparació de les classes; c) el manteniment dels equips, les avaries i els problemes de *software*

als ordinadors dels alumnes, ja que normalment hi entren virus, es desconfiguren, etc., i d) els problemes de connexió a Internet.

4. LES NOVESTEKNOLOGIES I LA SEVA REPERCUSSIÓ EN EDUCACIÓ

Segons l'«Informe Horizon 201 I», hi ha sis nous tipus de tecnologies que seran d'ús generalitzat als centres d'ensenyament primari i secundari en un termini d'entre un i cinc anys.

1. Informàtica en núvol (*cloud computing*): el terme *núvol* fa referència a un immens conjunt d'ordinadors connectats en xarxa, normalment allotjats en centres de dades (regionalment distribuïts) que comprenen la totalitat d'Internet.
Per a l'usuari el núvol és invisible, però les aplicacions que hi estan basades sempre estan disponibles. Actualment les aplicacions, eines i els serveis informàtics en núvol estan disponibles per a molts estudiants i són cada vegada més utilitzats als centres escolars. Les primeres aplicacions que varen utilitzar aquest sistema varen ser YouTube o Google Docs. Ara els usuaris poden dur a terme feines que tradicionalment han demanat llicència, instal·lació i manteniment de paquets individuals de *software*. Poden utilitzar-se en núvol el correu electrònic, els processadors de textos, els fulls de càlcul, les presentacions, els treballs col·lectius, etc.
2. Informàtica mòbil: la gran majoria dels estudiants d'ensenyament secundari dels països desenvolupats té un dispositiu mòbil, normalment amb connexió a Internet (telèfons intel·ligents) que també proporciona altres eines, com ara llibres electrònics, xarxes socials, captura digital, edició d'imatge, vídeo, àudio, etc. Les tauletes tàctils estan en plena expansió i han començat a introduir-se als centres escolars per implantar un tipus d'ensenyament 1:1 (un ordinador o dispositiu mòbil per a cada alumne). L'oferta d'aplicacions per aprendre és cada vegada més àmplia i variada: idiomes, matemàtiques, ciències, geografia, música, art i aficions, com ara jardineria, viatges, etc.

Els principals avantatges per a l'aprenentatge són la possibilitat que es dugui a terme en qualsevol moment i lloc, la interacció instantània alumne-professor, la utilització de la telefonia mòbil més barata que un PC, la possibilitat de dur a terme un aprenentatge més col·laboratiu (formant grups, compartint respostes, aportant informació, etc.) i exploratori (aprenent sobre el terreny, explorant, experimentant i aplicant al mateix temps que s'aprèn). Els avantatges des d'un punt de vista pedagògic són incentivar mitjançant missatges, enviar recordatoris als alumnes sobre els terminis de les activitats, etc. Entre els inconvenients destaquen la duració de la bateria, les dimensions reduïdes del dispositiu, la resolució de la pantalla, el cost de la tarifa, la baixa velocitat de processament, etc.

3. Aprenentatge basat en jocs (*game-based learning*): té èxit perquè els alumnes estan disposats a jugar amb més freqüència i durant períodes de temps més llargs que a estudiar el material en qüestió.
4. Contingut obert (*open content*): va néixer fa una dècada quan algunes universitats varen començar a elaborar contingut acadèmic de lliure disposició. És una resposta als elevats costos

de publicació tradicional i, en presentar-se en format digital, l'actualització és més fàcil que la dels materials impresos.

5. Analítiques d'aprenentatge (learning analytics): serveixen per interpretar i avaluar el progrés acadèmic, predir els resultats, detectar problemes, avaluar plans d'estudis, etc. Bàsicament s'aplica a l'ensenyament universitari.
6. Entorns d'aprenentatge personal (personal learning environments): són sistemes que permeten un aprenentatge dirigit, dissenyats perquè cada alumne i amb gran flexibilitat determini l'estil i el ritme d'aprenentatge, amb material disponible en línia, que pot ser desat, etiquetat, reutilitzat, etc. Els estudiants exerceixen un gran control sobre el ritme i estil d'aprenentatge, en què els docents són guies o ajudes.

5. EL TREBALL DE RECERCA

La investigació s'ha dut a terme a partir d'unes enquestes fetes al professorat i a l'alumnat d'una aula de segon i una altra de tercer d'ESO que va disposar d'armaris d'ordinadors i pissarres digitals permanentment instal·lats durant el curs 2010-2011.

Els ordinadors d'aquests armaris provenien de dues fonts diferents: el projecte europeu Acer i la dotació inicial d'armaris que la Conselleria d'Educació i Cultura va fer a alguns centres docents durant el curs 2010-2011. Els dos tipus d'ordinadors eren virtualment idèntics i es varen configurar de la mateixa manera.

6. ENQUESTES A L'ALUMNAT

Per fer l'enquesta s'ha fet servir una mostra de 50 alumnes (la totalitat de l'alumnat) que durant el curs 2010-2011 varen estar en aules que disposaven, permanentment, d'un carretó d'ordinadors que es distribuïen quan el professor o la professora ho considerava convenient. Les dues classes varen disposar, permanentment, d'accés a Internet mitjançant una connexió sense cable i de pissarres digitals.

Amb l'enquesta elaborada, es pretén esbrinar la percepció que l'alumnat té dels efectes que l'ús exhaustiu de les TIC ha tingut sobre diversos aspectes de la seva vida acadèmica, com la millora dels resultats, la millora en certs tipus d'activitats o la satisfacció personal, per exemple. No s'ha fet una comparació entre els resultats reals dels grups de prova i la resta del centre ja que l'evolució de tots dos conjunts d'alumnat era completament distinta.

En concret s'ha de dir que els dos grups que feren servir exhaustivament els ordinadors corresponien a les anomenades seccions europees i que els seus expedients acadèmics eren sensiblement més alts que els dels altres grups del centre.¹² Per donar una mostra del que diem, cal tenir en compte

¹² El centre està ubicat a la Platja de Palma, zona eminentment litoral i turística, per la qual cosa existeix una àmplia heterogeneïtat de nacionalitats i cultures en l'alumnat (més de vint), les famílies del qual treballen majoritàriament en el sector turístic.

que, en el grup de segon que s'ha fet servir per a l'enquesta, 23 alumnes acabaren el curs en avaluació ordinària amb 0 matèries pendents. En els altres quatre grups de segon del centre el nombre de persones que superen l'avaluació ordinària amb cap matèria pendent va ser de 8, 7, 8 i 7 alumnes respectivament.

Les preguntes que se'ls han fet s'han distribuït en tres blocs. En cadascun la pregunta té una resposta segons una gradació que va des de 0 (gens) a 5 (moltíssim). Acompanyant cada bloc de preguntes (n'hi ha tres) s'indiquen les freqüències amb què s'ha donat cadascuna de les respostes i un nivell d'agrupació que consisteix a sumar les freqüències corresponents a les respostes considerades negatives (0 o 1) i les considerades neutres o positives (de 2 a 5). Per a cadascuna de les preguntes s'ha preparat un petit histograma de les freqüències per poder adquirir, ràpidament, una idea del biaix i l'agrupació dels resultats d'una manera més gràfica que amb els indicadors numèrics de coeficient d'asimetria o curtosi.

Primer bloc: Efectes de l'ús intensiu de les TIC en relació amb els resultats acadèmics (figura 1)

Les respostes neutres o favorables són aclaparadorament majoritàries amb un percentatge mínim del 86,4% i un màxim del 96,5%. Aquesta uniformitat indica molt clarament la tendència d'opinió de l'alumnat sobre les respostes que es donen, és a dir, l'opinió sobre l'ús de les tecnologies de la informació en el paper de propiciadores d'una millora en els resultats acadèmics és obertament favorable i la resposta és molt uniforme: gairebé tot l'alumnat pensa així.

Les preguntes que es varen plantejar a l'alumnat són les següents:

1. L'ús de les TIC a classe ha millorat els teus resultats acadèmics?

La mitjana de les respostes favorables és del 88,9%, percentatge que resulta baix dins d'aquest grup en el qual la mitjana més baixa és el 86,4%, amb un biaix marcat cap a les puntuacions més altes. Es podria concloure que la percepció de l'alumnat de l'ús de les TIC és que millora clarament els resultats acadèmics però no hi ha una adhesió entusiasta a aquesta opinió.

2. L'ús de les TIC a classe ha millorat la motivació que sents per l'assignatura?

L'alumnat ha aprovat d'una manera entusiasta aquesta afirmació (mitjana del 93,3%) amb un fort biaix cap a les posicions més altes. De fet, l'alumnat que no s'ha sentit més motivat per l'experiència representa el 0% de la mostra. Ningú no s'ha mostrat completament contrari a aquesta afirmació.

3. L'ús de les TIC a classe ha millorat la teva capacitat d'autocorrecció?

La mitjana del 88,9% s'ha mostrat favorable a l'afirmació amb el 0% de resultats en contra. L'alumnat pensa, amb una notable convicció, tot i que no d'una manera absolutament uniforme, que millora la capacitat de corregir les errades quan es fa ús de les TIC.

4. L'ús de les TIC a classe ha millorat la capacitat d'autoavaluació?

La mitjana del 86,7%, percentatge que resulta baix, hi ha respost favorablement sense una

adhesió completa, és a dir, amb un biaix clar cap a les parts favorables de la resposta tot i que sense adhesió unànime.

5. L'ús de les TIC ha millorat la teva competència ofimàtica?

La mitjana del 95,3%, el segon percentatge més alt, hi ha respost favorablement amb una forta agrupació i un notable biaix cap a les respostes més favorables. L'alumnat considera, d'una manera compacta i homogènia, que les seves competències informàtiques han millorat sensiblement amb l'ús extensiu de les TIC a classe.

6. L'ús de les TIC ha millorat la teva competència en l'accés a Internet?

És curiós que només un 93,3% de l'alumnat es mostri d'acord amb aquesta afirmació i que un 6,7% respongui «gens». El percentatge d'acceptació se situa a la part mitjana dels que es donen en aquest grup; no es pot dir que l'alumnat percebi que les feines que ha fet amb l'ajut d'Internet, en aquesta etapa de la seva formació, hagin contribuït a millorar d'una manera notable el seu domini de la capacitat de navegació.

No és senzill comentar aquesta resposta sense caure en estereotips «clàssics» del professorat. No obstant això, no es pot deixar d'indicar que l'observació d'altres grups treballant lliurement quan disposen d'ordinadors indica, d'una manera gairebé majoritària, que els alumnes cerquen vídeos a YouTube segons les seves preferències personals, que no comentarem aquí. El fet que se'ls demani que recullin informació a Internet sobre un tema determinat, per esmentar un tipus molt corrent d'ús de les TIC, sol ocasionar una consulta ràpida a la Viquipèdia, la còpia completa i sense misericòrdia de l'article i la incrustació indiscriminada al treball que ha demanat el professor amb un comentari orgullós de l'estil: «No et podràs queixar, profe, aquí hi és tot!»

Tot i que aquest és un índex feble per induir a la reflexió, podem dir, conscients com som de poder ser blanc de moltes crítiques, que l'alumnat no té una consciència clara d'estar treballant pel seu futur sinó per satisfer les exigències del professorat, i també que la seva capacitat de discriminació és semblant a la dels mol·luscs que absorbeixen tot el que poden i expulsen el que no necessiten. El trasllat indiscriminat d'informació entre la Viquipèdia i el document Open Office que constitueix el treball de classe els sembla mereixedor de les distincions més altes. Pocs consideren que sigui necessari llegir el treball, cosa que es considera, en general, una actuació accessòria i no gens necessària.

7. L'ús de les TIC ha millorat la teva competència en idiomes?

El percentatge d'adhesió a aquest grup és del 86,4%, el més baix de tots. Resulta clar que l'alumnat no fa servir, d'una manera majoritària, els seus coneixements d'anglès o alemany per millorar els resultats de la seva recerca. Es conformen amb les llengües que coneixen bé, i el castellà o català.

8. L'ús de les TIC ha millorat l'aprenentatge individualitzat?

La resposta considerada favorable arriba a un 90,9% de la mostra i representa un fort biaix cap a les respostes favorables. El fet d'haver treballat aïlladament, cada alumne amb el seu propi

¹³ Per no ofendre la sensibilitat del professorat de llengües castellana i catalana, s'ha d'indicar que els autors es limiten a reproduir les conclusions que treuen de les respostes de l'alumnat sense que això vulgui dir que comparteixen les seves opinions.

ordinador, ha estat considerat positiu per l'alumnat i els fa pensar que ha fet millorar les seves competències en el camp del treball individual.

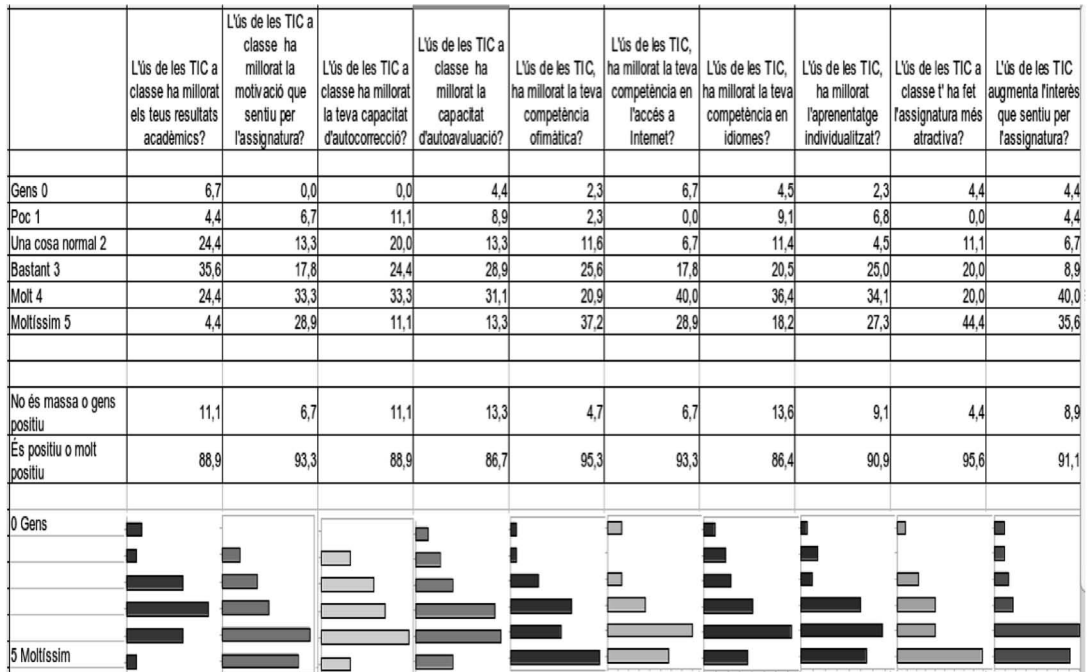
9. L'ús de les TIC a classe t'ha fet l'assignatura més atractiva?

La resposta representa el màxim d'acceptació de tota la sèrie, 95,6%, amb un 44,4% que considera que l'assignatura ha estat «moltíssim més atractiva» que no si no s'hagués fet ús dels ordinadors. Resulta clar que, si el professorat vol fer que la seva matèria sigui més apreciada pels escolars, una de les solucions, la més assequible i menys compromesa actualment, és incloure-hi sessions que facin ús de les TIC.

10. L'ús de les TIC augmenta l'interès que sents per l'assignatura?

Resposta afirmativa d'un 91,1% de l'alumnat, amb un 75,6% que contesta «molt o moltíssim». No tan sols es considera més atractiva la matèria en què es fa ús de les TIC sinó que l'interès augmenta d'una manera molt notable. Possiblement aquest és un resultat que dona consol al professorat que s'escarrassa per captar l'atenció dels estudiants envers la seva matèria. Si hi afegeix ordinadors tindrà una part important de la feina feta, tot i que aquest punt, sens dubte, ja el coneixen tots els docents.

Figura 1. Efectes de l'ús intensiu de les TIC en relació amb els resultats acadèmics



Segon bloc: Efectes no estrictament acadèmics de l'ús intensiu dels ordinadors en les classes (figura 2)

Les preguntes que es varen plantejar a l'alumnat són les següents:

1. A les classes de les matèries en què es fan servir les TIC, l'ambient és més agradable?

La mitjana de respostes a favor és del 91,1% amb un clar biaix cap a la zona de les respostes favorables. Resulta clar que l'alumnat considera que es troba més còmode en les hores en què es fan servir ordinadors. Els motius són bons d'esbrinar: l'ambient és més relaxat, es pot conversar sense ser increpat pel professor; està permès i, fins i tot ben vist, tenir més mobilitat. En definitiva, hi ha més poca rigidesa.

2. En les matèries en què es fan servir TIC, millora la comunicació amb el professorat?

La resposta favorable és d'un 84,4%, amb un biaix més petit que en la pregunta anterior. No sembla que la relació amb el professorat millori gaire per l'ús intensiu de les TIC a classe. Això sembla lleugerament contradictori respecte de la resposta de la pregunta anterior, tot i que s'ha de tenir en compte que en les classes en què es fan servir ordinadors és freqüent que el docent rebí un bombardeig de preguntes que van d'interessos purament acadèmics a qüestions sobre la presentació del material i problemes tècnics reals que el docent, moltes vegades, no pot resoldre. Si això passa, cal pensar que alguns professors i professores es veuen superats per l'allau de qüestions que han de contestar i que, a més, estan formulades amb la manca de diplomàcia i atropellament característics de l'alumnat de l'ESO.

Potser que aquestes respostes «brusques», si és que s'han donat, puguin haver refredat lleugerament el bon ambient i contribuït a explicar la relativament baixa consideració que l'alumnat manifesta en aquesta pregunta.

3. La qualitat de les pantalles dels ordinadors portàtils és adequada?

La resposta és del 82,2% —la més baixa del grup, amb molt poc biaix. Resulta clar que la resolució de les pantalles no és gaire apreciada per l'alumnat, la qual cosa és lògica si comparam els 1.024×768 píxels d'un monitor petit amb les resolucions i dimensions de pantalla que es troben en el mercat avui dia.

4. La teva família és favorable a l'ús d'ordinadors a classe?

La resposta, del 97,8%, favorable amb un clar biaix cap a la part positiva, no pot sorprendre ningú. Les famílies consideren l'ús de les TIC a classe com un clar indicador de qualitat en l'educació i la garantia que als seus nins i nines se'ls subministra una educació de bon nivell.

Tercer bloc: els efectes negatius de les TIC a classe (figura 3)

Les preguntes que es varen plantejar a l'alumnat són les següents:

1. Trobes que en les matèries en què es fan servir TIC estàs menys concentrat?

La mitjana de respostes afirmatives és del 67,4% en una distribució poc esbiaixada. Un 60,4%

de l'alumnat respon obertament que les TIC el distreuen, li lleven concentració. Hi ha, almenys, dues possibles explicacions d'aquest fet. Per un costat, cal pensar en la relació entre la resposta d'aquesta pregunta i la de la darrera d'aquest bloc (vegeu la pregunta 7). Per l'altre, es podria considerar que el plantejament actitudinal de les activitats fetes mitjançant les TIC no resulta adequat a l'eina; l'alumnat no té la consciència que ha de navegar per Internet sense restriccions però amb l'objectiu clar de recerca constructiva sinó que adopta, a les classes amb ordinadors, la mateixa actitud que a les classes en què no se'n fan servir i això el duu a uns resultats pobres (a causa, potser, del renou, fonts múltiples d'atenció...) i atribueix les distraccions a aquest fet.

Figura 2. Efectes no estrictament acadèmics de l'ús intensiu dels ordinadors a les classes

	A les classes de les matèries que fan servir les TIC, l'ambient és més agradable?	En les matèries que fan servir TIC, millora la comunicació amb el professorat?	La qualitat de les pantalles dels ordinadors portàtils, és adequada?	La teva família, és favorable a l'ús d'ordinadors a classe?
Gens 0	4,4	4,4	6,7	0,0
Poc 1	4,4	11,1	11,1	2,2
Una cosa normal 2	2,2	11,1	22,2	8,9
Bastant 3	20,0	35,6	13,3	33,3
Molt 4	44,4	20,0	22,2	26,7
Moltíssim 5	24,4	17,8	24,4	28,9
No és massa o gens positiu	8,9	15,6	17,8	2,2
És positiu o molt positiu	91,1	84,4	82,2	97,8
0 Gens				
5 Moltíssim				

2. Consideres que les TIC provoquen addicció?

A aquesta pregunta ha contestat afirmativament un 57,8% de l'alumnat en una distribució esbiaixada cap a la resposta negativa però bastant equilibrada. Podem dir que a l'alumnat no se li escapa l'addicció que creen els ordinadors, però que a una bona part això no el preocupa, o no n'és conscient o, fins i tot, afirma que no cau en aquesta addicció. S'ha de dir que aquesta distribució coincideix molt amb el que s'observa a classe.

3. Consideres que les TIC provoquen aïllament?

El resultat positiu correspon al mateix percentatge que en la pregunta anterior però en una distribució més equilibrada, menys esbiaixada. Podem dir que un 46,7% de l'alumnat considera que produeixen aïllament però només un 13,4% considera que ho fan d'una manera important.

No podem estar-nos d'assenyalar com resulta de curiós, per al professorat, veure dos alumnes que seuen un al costat de l'altre enviant-se frenèticament missatges a través d'algun dels múltiples sistemes que són accessibles per Internet i menyspreant, d'una manera ostentosa, la comunicació verbal. S'ha de dir que el jovent no ho considera un senyal d'aïllament.

4. Consideres que les TIC augmenten les diferències entre l'alumnat?

Un 68,9% de l'alumnat considera que no, en una distribució molt poc esbiaixada. És curiosa aquesta afirmació que no podem deixar de considerar anàloga a una altra. Abans de 1877, el senyor Samuel Colt feia propaganda del seu revòlver més famós. El presentava com «el gran igualador» perquè, amb aquest, qualsevol home (o dona) d'escassa força física podia plantar cara a un gran nombre de contraris més esforçats.

Figura 3. Els efectes negatius de les TIC a classe

	Trobes que en les matèries que fan servir TIC estau més poc concentrats?	Consideres que les TIC provoquen adicció?	Consideres que les TIC provoquen aïllament?	Consideres que les TIC augmenten les diferències entre l'alumnat?	Consideres que les TIC consumeixen més temps del convenient?	Les TIC provoquen problemes físics?	T'has dedicat a activitats diferents a les recomanades pel professorat?
Gens 0	11,6	20,0	28,9	20,0	15,6	44,4	31,1
Poc 1	20,9	22,2	13,3	11,1	17,8	15,6	20,0
Una cosa normal 2	7,0	20,0	11,1	15,6	22,2	8,9	17,8
Bastant 3	27,9	13,3	33,3	17,8	24,4	11,1	11,1
Molt 4	20,9	13,3	6,7	22,2	8,9	13,3	11,1
Moltíssim 5	11,6	11,1	6,7	13,3	11,1	6,7	8,9
No és massa o gens positiu	32,6	42,2	42,2	31,1	33,3	60,0	51,1
És positiu o molt positiu	67,4	57,8	57,8	68,9	66,7	40,0	48,9
5 Moltíssim							
0 Gens							

És possible que els ordinadors estiguin jugant aquest mateix paper a les aules. És freqüent observar alumnes que no destaquen a classe i que en les sessions amb ordinadors sobrepassen el seu rendiment habitual. La facilitat de presentació, l'assequibilitat de la informació, l'aïllament, ni que sigui voluntari, els lleven els entrebancs amb què es troben en un curs corrent.

5. Consideres que les TIC consumeixen més temps del convenient?

Només un 44,4% contesta d'una manera afirmativa a aquesta pregunta. L'alumnat d'ESO no percep que els ordinadors li dificultin la vida familiar, ni la social, ni l'acadèmica.

6. Les TIC provoquen problemes físics?

Un 60,0% considera que no i, així mateix, un 40,0% que sí. Es pot dir que la flexibilitat i adaptabilitat dels cossos dels joves no troben cap dificultat per estar-se algunes hores seguides vinculats, treballant amb un ordinador. Així mateix, resulta tranquil·litzador pensar que un 40%, a la seva edat, té prou perspectiva per comprendre que els anys passen per a tothom.

7. T'has dedicat a activitats diferents de les recomanades pel professorat?

Un 51,1% de l'alumnat contesta a aquesta pregunta que no, amb un biaix important cap a la part baixa. Si es demana l'opinió al professorat que ha compartit amb ells les hores d'informàtica, la resposta és unànimement coherent: naturalment que s'hi dediquen, però no ho volen dir!

7. RESULTATS DE LES ENQUESTES AL PROFESSORAT

Es va demanar al professorat que va intervenir en l'experiència d'ús intensiu dels ordinadors a l'aula que opinessin sobre l'efecte que aquesta experiència havia tingut en l'evolució de la seva perícia informàtica, així com en els resultats obtinguts amb les matèries respectives.

L'enquesta es va dividir en dues parts. En la primera se'ls va demanar que donessin una opinió, segons un barem no discret, de l'efecte que les TIC havien tingut sobre l'ús que feien dels instruments informàtics en la seva feina diària amb l'alumnat. Les respostes varen ser:

Pregunta	Mitjana de respostes
Amb quina freqüència feu servir instruments informàtics en la vostra tasca docent?	Més d'un cop per setmana
Amb quina freqüència feu servir eines ofimàtiques amb els vostres alumnes?	Més d'un cop per setmana
Amb quina freqüència feu servir presentacions amb els vostres alumnes?	Bastant més d'una vegada per setmana
Amb quina freqüència feu servir aplicacions específiques de la vostra matèria amb els alumnes?	Més d'una vegada per setmana
Amb quina freqüència feu servir una pissarra interactiva amb els vostres alumnes?	Pràcticament cada dia

La part discreta (numèrica) del test plantejava les preguntes que es detallen a continuació valorant les respostes de 0 a 5. El 0 representava *gens* i el 5 *molt*.

D'entrada, cal indicar que la consideració que té el professorat de la mostra de la seva perícia informàtica és mitjana-alta, prop de 3 en un barem que va de 0 a 5.

També cal destacar que el professorat que va intervenir en les proves considera que el seu nivell de maneig de la informàtica, en general, és alt, amb una perícia particularment destacable en l'ús que fa d'Internet en què s'atorga un 3,40 sobre un màxim de 5.

Com a conseqüència de la participació en la prova, l'habilitat per manejar instruments informàtics i, molt particularment, ofimàtics i Internet ha augmentat, respectivament, uns valors de 2,93, 2,67 i 2,77 en una escala que va de 0 a 5. Resulta clar que el professorat aprecia els beneficis que es deriven a l'àmbit particular de l'ús intensiu dels ordinadors durant la jornada laboral.

S'ha de tenir en compte que l'experiència no va dur aparellada cap activitat formativa tret de l'accés a consultes esporàdiques amb el coordinador de la prova. Tota millora que hagin percebut els integrants de l'equip que va dur a terme la prova es deriva del seu esforç individual.

En consonància amb el que s'acaba de dir, però, en el tercer bloc de preguntes el professorat valora poc (1,4 sobre 5) l'afirmació: «L'ús dels ordinadors ha indicat que patiu una manca de formació.»

El segon bloc de preguntes fa referència a la utilitat que el personal docent assigna als ordinadors, considerats instruments que milloren la seva eficàcia a l'aula, el seu rendiment i, en definitiva, la seva productivitat. Les respostes són neutres (properes a un 2,5, que seria la mitjana) la qual cosa indica que el personal docent no considera els instruments informàtics com la panacea revolucionària que es va suposar que serien en l'inici del projecte Atenea, per posar un exemple concret. Són instruments útils però, sense un ús judiciós de les seves possibilitats, tampoc no aporten resultats excel·lents.

Només cal esmentar la resposta (3,4 sobre 5) que es dona a la pregunta sobre si l'ús de les TIC millora la consideració que l'alumnat té de l'assignatura. La resposta mitjana és 3,2, clarament positiva, cosa que podria voler dir, des d'un punt de vista obertament pragmàtic: «Pobre d'aquell professor o professora que no inclogui TIC en la seva matèria». Passarà a tenir la consideració, o desconsideració, de fòssil didàctic i espècie a eliminar per part dels seus alumnes, crítics fins a l'extenuació i rotundament intransigents.

El docent percep que l'ús de la informàtica no ha augmentat la càrrega de feina (2,4) que li ocasiona la classe, segurament per la necessitat de preparar o adaptar materials. Es pot deduir d'aquesta resposta, en consonància amb les del primer bloc, que el coneixement que el personal docent té de l'ús del material informàtic fa que no pateixi a l'hora de preparar material.

Crida l'atenció la fàcil acceptació de l'Ubuntu de Linux en la distribució preconitzada per la Conselleria d'Educació. El professorat no considera que l'ús d'aquest sistema operatiu li hagi ocasionat cap problema (1 sobre 5) ni cap tipus d'estrès o ansietat (1 sobre 5). És interessant prendre nota d'aquesta resposta de cara a futures compres de material, especialment quan es té en compte que Ubuntu i tot el programari educatiu i de productivitat que l'envolta són gratuïts.

Finalment, cal fer notar que el professorat considera que el suport que ha rebut durant l'experiència ha estat moderadament baix (2,27) i que el material que ha trobat a Internet com a suport en la seva feina ha estat àmpliament suficient (3,53). Aquest resultat, atesa la gratuïtat del material que s'ofereix lliurement a Internet i la facilitat d'accedir-hi, fa pensar que convindria abandonar tota política orientada a la compra d'entorns de formació més o menys tancats i dirigir-la cap a la recerca, classificació i valoració de productes gratuïts.

El fet de disposar d'un ordinador per alumne es considera moderadament favorable (2,73). I no es considera particularment productiva l'experiència considerada com un tot (2,14). La capacitat tècnica dels *netbooks* ha merescut un aprovat justet, amb una valoració de 2,67. Tot i que les condicions econòmiques no indiquen que s'hagi de produir cap nova compra important ni a mig ni a curt termini, convindria repensar-s'ho abans d'insistir en aquesta línia de dotacions.

No s'ha ampliat més aquesta part de l'estudi per no reiterar les conclusions d'altres estudis fets prèviament, com l'estudi elaborat per Domingo i Marquès sobre aules 2.0 i ús de les TIC en la pràctica docent (2011) en què el professorat no es va posicionar sobre si l'alumnat aprofita més el temps a classe, ni sobre si es potencia o no la reflexió i el raonament. En aquest estudi els avantatges en els processos d'ensenyament i aprenentatge són, entre altres: 1) l'augment d'atenció i motivació (100%); 2) l'afavoriment de la comprensió (98%); 3) augment de l'accés als recursos per comentar i compartir entre l'alumnat i el professorat (92%); 4) l'afavoriment de l'ensenyament, l'aprenentatge i la consecució dels objectius (90%); 5) l'augment de la participació i la implicació de l'alumnat (88%), i 6) l'afavoriment de la contextualització de les activitats i la gestió de la diversitat (82%).

Domingo i Marquès, en l'informe esmentat prèviament, també afirmen, i nosaltres ho confirmem, que s'opta molt poc a l'aula per l'ús d'altres recursos de gran potencial didàctic, com ara els simuladors, les plataformes educatives, els blocs, les wikis, les webquestes, etc.

El suport tècnic que heu trobat, onsevulla, durant l'ús dels ordinadors a l'aula ha estat...	3 ,20
Considerats globalment els ordinadors han ocasionat un augment de la vostra carrega de feina	2 ,40
L'ús de Linux en els ordinadors ha suposat una dificultat	1 ,00
L'ús d'ordinadors ha desencadenat una col·laboració amb altres membres del professorat	1 ,57
L'ús d'ordinadors ha indicat que patiu una manca de formació	1 ,40
L'ús d'ordinadors us ha provocat un augment de l'estrés o de l'ansietat	1 ,00
Els materials que heu pogut trobar, principalment a Internet, han resultat suficients per la vostra feina	3 ,53
El suport pedagògic que heu rebut, durant l'experiència, ha resultat	2 ,27
Nomes en l'aspecte tècnic, els Netbooks que s'han utilitzat us semblen adequats	2 ,67
Considerau que el fet de disposar cada alumne d'un ordinador millora la vostra productivitat?	2 ,73
Considerau que l'ús d'ordinadors a l'aula ha millorat els resultats que han obtingut els vostres alumnes?	2 ,14

8. CONCLUSIONS

Entre les conclusions que hem pogut extreure i que abans hem comentat cal destacar: Els darrers anys l'Administració ha dotat de mitjans informàtics els centres, però no ha proporcionat formació tècnica i informàtica als docents.

Els docents tenen una àmplia formació informàtica, que poden aplicar a les aules. Aquesta formació és de tipus personal i l'apliquen també a la seva feina docent.

Hi ha una magnífica predisposició del professorat i de l'alumnat cap a la utilització de les TIC a l'aula ja que millora l'interès de l'alumnat per la matèria.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Area, M. (2008). «Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales». *Investigación en la escuela*, (64) 5-18. <<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/investigacionescuela.pdf>> [Consulta: 28 de setembre de 2011].

Balanskat, A.; Blamire, R.; Kefala, S. (2006). «The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe». *European Schoolnet*. <<http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254-eu.pdf>> [Consulta: 26 de setembre de 2011].

Durando, M.; Blamire, R.; Balanskat, A.; Joyce, A. (2007). «e-Mature schools in Europe». *European Schoolnet*. <<http://www.p2v.wikispaces.com/file/view/ematurity.doc>> [Consulta: 30 de març de 2012].

Domingo, M.; Marquès, P. (2011). «Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente». *Comunicar*, (36) 169-175. <<http://www.revistacomunicar.com>> [Consulta: 2 d'abril de 2012].

Fajardo, F. (2010). «Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en la educación». *Tejuelo*, (4), 9-17.

Marquès, P. «El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo». <<http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>> [Consulta: 25 de setembre de 2011].

Marquès, P. (2008). «La competencia digital de los docentes». <<http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>> [Consulta: 28 de setembre de 2011].

«Resumen del Informe Horizon 2011 Edición K-12: enseñanza primaria y secundaria» (septiembre de 2011). Instituto de Tecnologías Educativas. Departamento de Proyectos Europeos. Elaborat per New Media Consortium (NMC), EDUCASE Learning Initiative (ELI), Consortium for School Networking (CoSN) i International Society for Technology in Education (ISTE). <<http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/>> [Consulta: 28 de setembre de 2011].

Una escola per a tothom. Integració d'un infant de dos anys amb alteracions comunicatives i relacionals

Francesca Roman Allès

RESUM

Exposam la història educativa de tot un curs d'un infant que tenia just dos anys quan començà a una escoleta pública municipal de Menorca. Les dificultats es van evidenciar just a la primera setmana: estava aïllat de tot, no participava de cap context de grup, presentava indiferència pel que passava al seu voltant, pels iguals, tenia greus dificultats per comunicar-se, no explicitava cap demanda.

S'exposa el treball fet: des del primer moment, la família, l'escoleta i l'equip d'atenció primerenca van desplegar recursos organitzatius i humans, així com estratègies d'abordatge terapèutiques, per atendre la seva dificultat. Ara pot gaudir i rendibilitzar en bona mesura la vida de grup d'escola i gestionar amb certa autonomia el seu aprenentatge, tot i que les dificultats que presenta encara són significatives.

RESUMEN

Exponemos la historia educativa de todo un curso escolar de un niño que tenía apenas dos años cuando comenzó en una escoleta pública municipal de Menorca. Las dificultades se evidenciaron justo en la primera semana: estaba aislado de todo, no participaba de ningún contexto de grupo, presentaba indiferencia por lo que pasaba a su alrededor, por iguales, tenía graves dificultades para comunicarse, no explicitaba ninguna demanda.

Se expone el trabajo realizado: desde el primer momento, la familia, la escuela y el equipo de atención temprana desplegaron recursos organizativos y humanos, así como estrategias de abordaje terapéuticas, para atender su dificultad. Ahora puede disfrutar y rentabilizar en buena medida la vida de grupo de escuela y gestionarla con cierta autonomía.

I. INTRODUCCIÓ

L'inici de l'escoleta sol ser difícil per als pares i mares, perquè per a molts implica la primera separació del seu infant. És difícil per a les mestres i educadores perquè en poc temps han de conèixer les necessitats d'un grup d'infants desconeguts i donar-hi resposta, però sobretot és complicat per als infants, que de cop es veuen immersos en un entorn amb exigències diferents de les de casa i sota la mirada d'un adult que no pot cobrir les seves necessitats de forma immediata de la mateixa manera com la família ho fa habitualment. És difícil per als infants sans, i molt més complicat per als infants que tenen dificultats.

Exposam la història d'un infant que tenia just dos anys quan començà a una escoleta pública municipal de Menorca i no s'havia separat mai dels pares. Les dificultats es van evidenciar just a la primera setmana: estava aïllat de tot, no participava de cap context de grup, presentava indiferència pel que passava al seu voltant, pels iguals, tenia greus dificultats per comunicar-se, no explicitava cap demanda. El més greu de tot era la profunda tristesa que tenia i els cops de cap que es donava davant qualsevol petita frustració o contrarietat. No es deixava tocar ni consolar.

Tot açò suposava una manca de participació total en la vida del grup i en les activitats pròpies de l'entorn escolar, a més d'un elevat grau de patiment. Aquest infant presentava un quadre compatible amb trastorn greu de desenvolupament.

Des del primer moment, la família, l'escoleta i l'equip d'atenció primerenca vam desplegar recursos organitzatius i humans, així com estratègies d'abordatge terapèutiques, per atendre la seva dificultat. Després d'esforços de tothom, ha fet grans canvis que li permeten gaudir i rendibilitzar en bona mesura la vida de grup d'escola i gestionar amb certa autonomia el seu aprenentatge, tot i que les dificultats que presenta encara són significatives.

2. DIMENSIONS ALTERADES QUE L'INFANT PRESENTAVA

A. Escala social

- *Aquest infant tenia greus dificultats per relacionar-se amb els adults i els iguals: no iniciava relació ni la mantenia quan l'adult la iniciava. Costava molt entendre el que volia, ja que no feia cap tipus de demanda entenedora i sols manifestava el seu malestar a través de la rebequeria, l'autolesió i el plor exagerat.*
- *Tenia dificultats per desenvolupar habilitats de referència conjunta; no hi havia cap context ni cap activitat compartida amb l'adult: durant el canvi de bolquer no s'interessava per qui l'atenia, no responia al seu nom, no acudia a cap situació de grup, era impossible fer cap de les activitats que els infants d'aquesta edat fan conjuntament amb l'adult, com ara mirar un conte, escoltar una narració, una consigna verbal, activitats manipulatives...; es negava a qualsevol acció amb consciència que l'altre la comparteix.*
- *Habitualment manipulava objectes sol i s'abstria. El molestava que l'adult s'interessés pel seu joc i en fugia. Tampoc no atenia a les situacions grupals que interessen als altres (novetats, baralles, plors...).*
- *No mantenia el contacte visual durant les interaccions ni participava en activitats d'intercanvi; no hi havia mirada compartida..., com si no hi sentís o no entengués res del que li deien.*
- *Escàs interès pels iguals; no els mirava, no acceptava el seu contacte..., no mostrava cap interès pel que deien, feien...*

B. Escala de la comunicació i llenguatge

- *No utilitzava el llenguatge oral amb intencionalitat comunicativa, les demandes les realitzava a través dels objectes (tirar, apropar), allargant el braç cap al que volia (de vegades mirant i de vegades no) o agafant la mà de l'adult per aconseguir arribar a un objecte, com si la mà de l'adult fos una extensió de la seva mà.*
- *Llenguatge oral molt ecolòlic, repetint la darrera paraula que sentia o la darrera síl·laba.*
- *Hi havia escassa comprensió del llenguatge oral.*

C. Escala de previsió/flexibilitat

- *Tenia dificultats per entendre i preveure fets o esdeveniments a través del llenguatge i es molestava molt davant canvis en les activitats / el ritme de la classe, ja que no els preveia. Quan la mestra anunciava*

que era l'hora d'anar a berenar o de sortir al pati quedava desconcertat i quedava a un racó sol, sense entendre el que succeïa.

- Es molestava molt quan interferies en el seu joc i li proposaves un canvi; es donava cops amb el cap a terra, a la paret...
- Tenia dificultats per dur a terme activitats amb una fita o finalitat si s'havia de separar de l'objecte que mantenia sempre a les mans (normalment objectes amb rodes).

D. Escala de la simbolització

- No imitava paraules que sentia ni gestos («adéu» amb la mà...), encara que repetia algunes paraules que sentia sense donar-los cap sentit.
- No existia el joc simbòlic ni presimbòlic típic d'aquesta edat, com ara fer veure que es beu, fer el dinar, fer els sons dels animals tot jugant amb ells...

En resum, aquest infant no identificava les necessitats bàsiques ni col·laborava de forma activa per satisfer-les, tenia un patró de conducta repetitiu més del 50% del temps i tendència a fer un ús passiu dels objectes; els agafava, els passejava i els mantenia a les mans..., amb una extremada preferència pels objectes amb rodes. Es frustrava sovint sense motiu i la reacció era desmesurada i dirigida a ell mateix, no cap a l'adult ni cap als iguals. Tenia escàs interès pel medi, de vegades quedava «absent», sense contacte ocular, i es mostrava molt neguitós si s'intentava forçar la mirada. Tampoc no hi havia intercanvi de senyals afectius cara a cara (ni tan sols un somriure) i mostrava indiferència total als altres; no els mirava, no atenia a cap situació de grup i no mostrava cap interès per activitats de descoberta dels iguals.

Tot costava molt, ja que no acudia a l'adult, no demanava ajuda, no el cercava ni el mirava, costava moltíssim que s'assegués una estona petita..., estava desconnectat del que passava.

3. COM HEM TREBALLAT AMB AQUEST INFANT:

Itinerari de la intervenció:

OBJECTIUS

- DEIXAR-SE TOCAR: COMPARTIR COS I MIRADA
- INSTAURAR MIRADA
- RESPONDRE A ORDRES (HOLA, MIRA'M)
- COMUNICACIÓ: ASSENYALAR, FER DEMANDES
- COMUNICACIÓ: IMITACIÓ D'ACCIONS I SONS. CAP AL DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE
- INTEGRACIÓ DINS EL GRUP EN ACTIVITATS CONCRETES
 - BERENAR
 - ROTLLANA
 - JOCS MOTRIUS AL PATI I A LA SALA DE PSICOMOTRICITAT

- CONTROL D'ESFÍNTERS
- TREBALL D'HABILITATS COGNITIVES

4. OBJECTIUS I PLA DE TREBALL:

1) Organització física entesa com un sistema d'organització de l'aula

Els racons i altres espais del grup pensats específicament per al desenvolupament d'una activitat determinada havien de ser clarament discriminables utilitzant suports visuals. Havien de ser percebuts per ell de manera que visualment pogués saber on havia d'anar i el que havia de fer en cada moment i en cada lloc. Cada activitat havia de tenir el seu espai físic específic.

Tots els racons van ser clarament assenyalats amb algun tipus de marcador o pictograma que indiqués l'activitat que s'hi feia, a més de disposar-hi bé els objectes que hi havia.

Inicialment havíem pensat a emprar marcadors molt senzills, com les fotos d'ell i/o altres fillets fent activitats en aquell espai, per facilitar la comprensió del que es fa a cada racó.

- Foto d'ell **berenant** aferrada a la cadira de berenar
- Foto d'ell **fent pipí** al WC
- Foto d'ell a l'aula de suport fent **heurística**
- ...

2) Estructura temporal, que té com a finalitat:

- expressar-li el que s'ha de fer en cada moment
- en quina seqüència
- mostrar el lloc en què es farà cada activitat

Per treballar aquest aspecte vam planificar:

- **Agenda**, que explicita clarament quines activitats i en quina seqüència han de ser realitzades. No hi ha lloc per a l'ambigüitat ni la indecisió de decidir què s'ha de fer en cada moment. Ens serveix perquè:
 - Pugui preveure les activitats. Saber què ha de fer amb l'ajuda d'un estímul visual que li faci comprendre de forma ràpida el que cal fer.
 - La idea és que només amb la visualització de la foto recordi el lloc i l'activitat a realitzar i això l'ajudi a precisar el temps per fer activitats agradables i per a les desagradables.

Aquests recursos són mecanismes alternatius per identificar contextos per a aquells infants que no entenen els senyals anticipatoris pels mecanismes habituals que utilitza la mestra (llenguatge, repetició...).

Vam organitzar les activitats **visualment** per ajudar-lo a:

- Preveure les situacions de canvi d'activitats, rutines...
- Fomentar l'autonomia per poder seguir les rutines escolars.

3) Contenció i organització del grup

Vam repassar amb la tutora l'organització del grup i de l'aula i la programació. La tutora manifestava moltes dificultats per contenir el grup, ja que:

- Per una banda, hi havia un desequilibri important en la composició del grup: 5 filletes i 13 fillets.
- Per altra banda, el grup en si era molt divers: 4 alumnes amb necessitats educatives especials (concentració mai no vista i resultat de coincidències incontrolables) i tres infants amb dificultats familiars que reclamaven molta atenció.

Es van prendre mesures per organitzar l'ambient de l'aula per tal d'afavorir la calma, contenció, seguretat..., dels infants i perquè fos al més organitzada possible.

- Emprar elements que afavoreixin la rutina i preveure el que passarà, com l'agenda diària amb fotos i passar llista amb fotografies a l'inici de la jornada.
- Cuidar molt l'ordre espacial: espais organitzats i delimitats, sense excés de material, que afavoreixin ordre, canvi de mobiliari per afavorir més separació física a l'hora de seure i evitar conflictes, eliminar mobiliari d'enmig de l'aula, que impedeix la mirada perifèrica.
- Cuidar els renous posant tacs de goma a les potes de les cadires, estores allà on hi ha material metàl·lic, eliminar música ambiental.
- Introduir activitats que relaxin (rituals que continguin, com dinàmiques motrius que calmen, ritmes corporals que es converteixen en rutines per afavorir la calma abans d'iniciar context de grup, com picar de peus, espolsar nervis, inflar globus o coets, imitar moviments i també introduir rituals motrius abans d'iniciar silenci, com «orelles d'elefant...»).
- Dedicar més temps a jugar a racons i menys a fer experimentació, plàstica..., més temps a mirar, a fer propostes i esperar respostes i accions per part dels fillets.
- Lligat a l'anterior, la mestra havia d'estar més accessible i disponible amb la postura, ubicació (no moure's tant), ajust postural en funció de la necessitat, mirada perifèrica...
- També lligat a l'anterior, hi havia d'haver temps per a més observació i escolta del que passa dins l'aula per detectar malestars, preveure, ajudar a regular el joc, les relacions, les emocions...
- Bany de llenguatge: anomenar el que fan els fillets, les fites que aconsegueixen, posar nom a les emocions...

4) Deixar-se tocar, compartir cos i mirada

Es va planificar, per una banda, un treball individualitzat amb la psicòloga de l'EAP tres cops a la setmana (que es reorganitzà l'horari per atendre aquest infant amb la deguda prioritat), i per l'altra, un treball que desenvolupà la tutora dins l'aula i al pati quan tenia la mestra de suport de l'EAP. L'objectiu era ajudar l'infant a identificar interlocutors, a prendre consciència del desig i de

la manera que el podia comunicar. Les activitats anaven destinades a compartir focus d'interès o accions amb l'adult potenciant la mirada compartida, l'atenció conjunta i la imitació.

La idea era provocar relació atenent les seves demandes i compartint el mateix focus d'interès. Les activitats van ser variades, i es van invertir de valor simbòlic.

4. a) com?

- Per una banda, amb la psicòloga tres estones a la setmana de forma individual, fent propostes, acceptant les seves, negociant... A poc a poc es va deixar tocar i vam començar a riure junts. Les activitats eren variades: corporals, encaixos, contes-imatges, joc simbòlic a la cuineta, construccions senzilles, jocs d'ordinador..., i sobretot iniciar-ho partint del que ell demanava per establir relació.
- Amb la tutora el dia a dia, assegurant una estona de joc compartit a l'hora de pati (jocs d'amagar-se i ser retrobat, de persecució...) que han facilitat un augment de mirada, de somriure, i demandes de continuïtat per part seva.
- Activitats compartides dins l'aula amb la tutora. En aquestes estones, el grup comptava també amb la mestra de suport de l'EAP.

5) Sessions de psicomotricitat dues vegades a la setmana amb la tutora i la mestra de suport de l'eap

A les sessions, la tutora treballà amb ell de forma més individualitzada, fent propostes de joc compartit variat.

La sala de psicomotricitat és un espai que afavoreix la relació corporal, l'establiment de la mirada i la comunicació en general. Els jocs de maternalització (fer pessigolles, massatges, jocs de falda, jocs de perseguir i atrapar amb el cos...) i els jocs presimbòlics (per exemple, construir un tancat de coixins perquè no entri «el llop» i amagar-nos-hi dins) ajuden a establir relació i a construir integració corporal (aquest infant presentava una hipotonia funcional a les extremitats i poca habilitat motriu en general).

- Jocs d'aparèixer-desaparèixer
- Jugar a amagar-se i ser trobat.
- Jocs de persecucions.
- Jocs de construir-destruir.
- Moviments primaris en horitzontal o pla inclinat (arrossegaments, rodolaments, lliscaments...).
- Situacions de contenció i sosteniment (pressions, embolcallaments, balanceigs, engronsaments).
- Equilibris-desequilibris.
- Contrasts (omplir-buidar, reunir-separar).
- ...

5. a) com?

La psicomotricitat s'ha realitzat amb dues persones (tutora i mestra de suport de l'EAP), cosa que ha permès que la tutora es pogués dedicar de forma més continuada a aquest infant. Es va

fer la proposta de fer aquestes activitats dins la sala de forma molt individualitzada dos dies per setmana.

6) Massatges, jocs de falda, jocs d'intercanvi «ara tu - ara jo», canvi de bolquers viscut com a situació lúdica, de relació, d'intercanvi de mirada

OBJECTIUS

- Reforçar el vincle afectiu amb els adults de referència, afavorint la relació i la comunicació.
- Acceptar el contacte corporal amb l'adult i gaudir-ne.
- Aconseguir més contacte visual.
- Fomentar els moments d'atenció compartida, la interacció amb torns establerts i la demanda de continuïtat de l'activitat per part de l'infant.
- Vivenciar l'esquema corporal.

Aquestes activitats es realitzaven dins l'aula quan es comptava amb la presència de la mestra de suport de l'EAP.

7) Hidroteràpia

- Aquesta intervenció es realitzava en el medi aquàtic, de manera que l'infant rebia les sensacions plaents que li produïa l'aigua i això li permetia alleugerir tensions. Permet afavorir la vinculació.
- Es van cuidar molt les primeres sessions, ja que inicialment l'infant presentava molta por de l'aigua, vivia amb molta angoixa llevar-se els mitjons i veure's els peus, i sobretot banyar-se el cap.
- L'infant es familiaritzà amb el medi aquàtic, sense realitzar moviments bruscos ni forçar-lo a entrar dins l'aigua si no volia. El contacte amb l'aigua va ser progressiu: mullar les mans, els peus... crear un ambient relaxat i tranquil que li donés seguretat.
- Com que el contacte físic era poc acceptat, va ser útil emprar elements intermediaris per triangularitzar la relació (pilotes, peixos, flotadors, matalassos flotants, etc.). Per exemple: jugar a llançar la pilota a certa distància i que ell la recuperés...).

7. a) com?

- Amb un monitor de la piscina orientat per la psicòloga de l'EAP i amb la presència del pare inicialment dins l'aigua (a poc a poc el pare va poder sortir de l'aigua i es va convertir en un element que proporcionava seguretat fora de la piscina).

8) Taller d'ordinador

OBJECTIUS

- Respectar algunes normes socials: l'atenció compartida, esperar el torn, donar el ratolí al company, ajustar-se a les normes de cada activitat (es va fer introduint la presència d'un altre infant).

- Reforçar nocions de lògica i matemàtica, nocions espacials.
- Relacions de causa-efecte.
- Interessar-se en la percepció visual i auditiva.
- Millorar la coordinació oculomanual amb el maneig del ratolí.

8. a) com?

En principi es va iniciar de forma individual i a poc a poc es va realitzar amb un altre infant.

9) Heurística

OBJECTIUS

- Descobrir les característiques, propietats i possibilitats combinatòries dels objectes a través de l'exploració i la descoberta.
- Seguir processos lògics (agrupacions, correspondències, classificacions...).

L'activitat es féu inicialment amb la psicòloga de l'EAP i a poc a poc vam anar introduint altres infants a les sessions.

S'utilitzà el material de què disposa l'escola, que variava al llarg de les sessions.

10) Llibreta de la història personal

Aquesta llibreta l'alimentam la família i l'escola: hi anotam situacions, persones, objectes, contextos... que l'infant pugui reviuir i recordar amb ajuda. Consta de fotos d'ell en situacions familiars i escolars, d'adhesius d'objectes significatius per a ell (com ara tapes dels iogurts que li agraden, paper de la xocolata...) i imatges importants, com peixos, cotxes...

La utilitzam tant per treballar el vocabulari com per compartir experiències amb ell, i també ens ha anat molt bé per desviar la seva atenció en moments de cansament o frustració.

11) Assegurar que no perd oportunitats cognitives

Capacitats a treballar:

- Seqüències temporals amb imatges
- Atenció i memòria: memòria, jocs d'ordinador
- Jugar a trobar relacions de diferència qualitativa a través d'agrupacions, correspondències, classificacions, seriacions amb objectes i a través de l'ordinador
- Identificar i realitzar relacions quantitatives: molts/pocs, tots/cap, tants com, més que, menys que
- Identificar i discriminar relacions espacials: dins/fora, dalt/baix, damunt/davall, davant/darrere...

- Identificar i discriminar relacions de mesura: gros/petit, llarg/curt, alt/baix...
- Encaixar i començar a fer trencaclosques senzills

12) Treballar la hipotonia de les cordes vocals, que afecta la veu

Jocs de buf, cançons, respiració...

Resum

El curs ha estat llarg i profitós. Aquest infant que presentava un desenvolupament patològic ha adquirit eines i estratègies per poder entendre el seu entorn i començar a actuar-hi de forma conscient. El proper curs pot seguir una escolarització ordinària amb suport educatiu i un context molt estructurat.

Síntomes que han desaparegut

- No mirava i ara juga amb la mirada provocant-la, amagant-la..., com a forma de relació.
- No agafava objectes sol, els hi havies de posar a la mà. Ara agafa els objectes sense dificultat quan els necessita.
- No tenia llenguatge i ha adquirit llenguatge espontani: és capaç de fer demandes, mostrar el que té a les mans, anomenar els companys, explicar una vivència si té un suport visual que hi acompanyi.
- Escàs plaer i activitat motriu. Ha canviat força en aquest sentit: es mostra més arriscat, bota, imita postures... S'ha tornat actiu, més mogut.
- Tristor i angoixa extrema. Ha abandonat l'expressió de tristor i només plora quan s'enfada per alguna cosa. La seva expressió ha canviat i també el seu estat d'ànim.
- Autolesions. Van desaparèixer del tot a l'escola i a casa es van mantenir una mica més de temps, però a hores d'ara ja han desaparegut del tot.
- Indiferència absoluta als iguals. Ara provoca joc (gairebé sempre motriu). És capaç de compartir jo simbòlic mediatitzat per l'adult esperant, mirant, assumint algun rol...
- Ni interès ni participació en activitats grupals. Ha entrat en processos de grup. Els entén i hi participa activament, encara que es cansa més prest i necessita constància i molt d'ordre.
- Absència de «sí» i «no». Ha incorporat el «no». El «sí» encara costa (segueix repetint el que vol d'entre les opcions que li dónes).
- No preveia i ara preveu per claus verbals, sense requerir imatges ni fotografies.
- Tolerància a la frustració i direcció de la frustració. Ja no es copeja, és més bo de corregir i accepta el «no». Dirigeix la seva frustració als altres (sobretot amb el pare).
- No entenia les expressions emocionals dels altres i ha après a modular expressions facials en diferents emocions. Estam en camí de prendre consciència de les seves emocions, posar-hi nom, imitar-les i així incorporar-les entenent el que li passa, i és capaç de canviar-les.
- Comença a fer demandes, per la qual cosa comença a tenir consciència del seu desig (aquest aspecte apareix a casa de forma molt suau: «anem a dormir», «iogurt»); a l'escola respon el que vol d'entre dues opcions.
- Controla esfínters, encara que li ho hem de recordar.

5. COM HEM TREBALLAT I COL·LABORAT AMB LA FAMÍLIA

Des del primer moment es van pactar amb el pare i la mare unes trobades quinzenals per tal de:

- Informar de les dificultats detectades i del procés d'avaluació contínua. La família ha de conèixer el que fem a l'escola i com ho fem per poder donar sentit a les dificultats i estar segurs que reben l'atenció correcta.
- Informar del pla de suport a l'escola i donar opció perquè opinin, facin propostes...; al capdavall ells són els que més coneixen l'infant.
- Sol·licitar i obtenir informació de l'infant (preferències, primers símptomes observats a casa, primer any de vida...), per poder completar l'avaluació psicopedagògica.
- Sol·licitar material per treballar a l'escola, com ara fotografies, llibreta de vivències, alguna joguina...
- Establir uns objectius de treball comuns tant a l'escola com a casa (és bàsic en temes com la retirada dels bolquers o l'alimentació, que requereixen molta repetició i unes condicions molt estructurades).
- Donar pautes per treballar aspectes concrets dins l'entorn familiar, ja sigui a partir de temes que ells proposen, dubtes que sorgeixen al llarg de les entrevistes o dificultats que detectam i que ells no expliciten clarament.
- Ajudar-los, en definitiva, a prendre consciència de les dificultats del seu infant i a superar «el dol» de pèrdua d'infant sa.

Entenem com a dol o processos de dol el conjunt d'emocions, representacions mentals i conductes vinculades amb la pèrdua afectiva, la frustració o el dolor. A les famílies, el fet que un dels seus membres tingui un trastorn obliga el sistema familiar a afrontar una sèrie de situacions especials davant les quals ha de reaccionar. Una d'aquestes situacions és el moment del diagnòstic. Els pares reaccionen de molt diverses maneres, però, en general, es poden analitzar unes fases comunes per les quals quasi tots passen, tot i que de maneres i amb durades diferents.

La relació amb les famílies dels infants en o amb problemes és assumida directament per un dels membres de l'EAP de forma molt coordinada amb la tutora.

La relació amb la família té tres nivells:

- El quotidià, que es resol amb la relació diària a les entrades i sortides (es té amb la persona que sol dur l'infant a escola).
- Els elements de planificació i reflexió, que es resolen en trobades formals amb una periodicitat entre quinzenal i mensual. (Es mira de provocar la presència del pare i la mare.)
- L'escolta i l'acompanyament del sofriment per ajudar a assolir, a través de l'elaboració del dol, un ajust raonable entre l'imaginari i la realitat.

El seguiment de les famílies queda preferentment assumit pel professional que realitza el suport educatiu, i es procura que sempre hi hagi una acurada coordinació amb la tutora.

L'acompanyament a la família sempre és flexible pel que fa a la periodicitat, ja que en alguns moments les trobades han estat setmanals i en altres (més al tercer trimestre) cada tres setmanes. El fet d'estar treballant dins les aules ens permet mantenir un contacte diari amb les famílies, cosa que possibilita un intercanvi d'informació constant a les entrades i sortides.

6. ESPAI DE SUPERVISIÓ COMPARTIT

En el nostre equip la supervisió és un element clau i quotidià, sobretot en el cas d'infants que presenten problemàtiques greus.

En aquest cas, l'espai de supervisió ha suposat:

- Presentació a l'equip de l'avaluació de l'infant, hipòtesi diagnòstica i treball planificat (acompanyat de tota la informació necessària, filmacions...). La resta de membres de l'equip formulen preguntes, dubtes, fan aportacions.... ajudant a completar el diagnòstic i fent aportacions respecte al pla de treball, el treball amb la família...
- Visita d'un altre orientador periòdicament al centre per tal de compartir aspectes referents al pla de treball, diagnòstic... Açò suposa una gran ajuda, des del moment que un observador «extern» pot analitzar des de fora aquells elements que quan un està immers en una relació terapèutica o de suport no pot veure. En aquest cas, aquestes visites i observacions de les sessions de suport han servit per modificar aspectes que tenen a veure tant amb la relació amb l'infant com amb el mateix pla de treball.

Es Pratet, una escola en construcció...

Rosa Thomàs Mulet

RESUM

A l'inici, l'equip de mestres que posàrem en marxa l'escola Es Pratet, teníem un doble repte: dur a terme un projecte educatiu de qualitat i lluitar per les infraestructures d'una escola nova.

Ara, tres cursos més tard, podem afirmar que ho hem aconseguit. Per una banda, en el procés d'escolarització, 55 famílies varen sol·licitar plaça a la nostra escola i, per l'altra, el dia 29 de juny el Govern va aprovar el finançament per al nou centre.

Ha suposat un repte professional ple d'il·lusions i d'angoixes, però el treball en equip, la complicitat de les mestres que cada curs s'hi han anat incorporant i la implicació de les famílies l'han fet possible.

A Es Pratet, malgrat les mancances d'infraestructura i de recursos, s'ha demostrat que és possible dur a terme un bon projecte educatiu.

RESUMEN

En los inicios, el equipo de maestros que pusimos en marcha la escuela Es Pratet nos planteamos un doble reto: llevar a cabo un proyecto educativo de calidad y luchar por las infraestructuras de una nueva escuela. Ahora, tres cursos más tarde, podemos afirmar que lo hemos conseguido. Por una parte, en el proceso de escolarización 55 familias solicitaron plaza en nuestra escuela y, por otra, el día 29 de junio el Gobierno balear aprobó la financiación del nuevo centro.

Ha implicado un reto profesional lleno de ilusiones y de preocupaciones, pero el trabajo en equipo, la complicitad de las maestras que cada curso se han ido incorporando y la implicación de las familias lo han hecho posible.

En Es Pratet, pese a la carencia de infraestructura y de recursos, se ha demostrado que es posible llevar a cabo un buen proyecto educativo.

«Tot està per fer, tot és possible»

Miquel Martí i Pol

I. UNA MICA D'HISTÒRIA

Es Pratet és un centre de nova creació que va sorgir el maig de 2009 com a resultat de l'excés de demanda de places d'escolarització d'infants del nivell de tres anys al municipi d'Eivissa.

L'inici no va ser fàcil ni per les famílies ni per l'equip de mestres:

Per les famílies era una situació inesperada i complexa, perquè no era el centre que havien escollit en el procés d'escolarització dels seus fills i filles i pel tipus d'estructura escolar que se'ls ofería, una escola d'aules prefabricades.

Per les mestres, la proposta de iniciar un projecte d'escola va ser molt precipitada i inesperada.

Iniciar un projecte educatiu en un centre de nova creació és un repte professional i, en les condicions en què el vàrem engegar les tres persones que constituïm l'equip directiu, va representar un gran repte ple d'il·lusions, però també d'angoixes i dificultats, ja que es va haver de combinar amb les nostres tasques docents als centres de destinació i vàrem haver de conèixer i aprendre les tasques relatives a la posada en funcionament d'un nou centre.

Una de les tasques més difícils va ser aconseguir fer participis les famílies d'aquest nou projecte; pensem que hi hem aconseguit implicar tota la comunitat educativa.

La feina que va fer l'equip de mestres amb professionalitat i il·lusió féu possible engegar un projecte educatiu de qualitat, encara que periòdicament fos notícia a la premsa.



23 de juny de 2009



19 de juny de 2010

Posar en marxa un centre de nova construcció en les condicions de l'estructura prefabricada ha estat un repte que hem anat desenvolupant paral·lelament al nostre projecte pedagògic.

Des de l'inici ha estat un aspecte que l'equip de mestres ha tingut molt clar; les condicions de la infraestructura no havien, ni han de ser, una dificultat per desenvolupar el projecte educatiu de l'escola que volem. I això és el que també expliquem a les famílies que es van incorporant a la nostra escola.



També des de l'inici, els infants han estat participants d'aquest procés, ja que, quan hi varen començar les classes els primers 50 alumnes, encara hi havia moltes mancances.



Un dels primers grans reptes també va ser fer de l'escola un lloc habitable, acollidor i on tots i totes ens trobéssim bé, en una estructura llarga i tubular, amb els diferents espais a cada costat del passadís, amb les parets grises d'alumini. Com i què podríem fer amb aquell passadís?

La documentació pedagògica que parla per les nostres parets és una de les estratègies que ho fan possible.

2. PROJECTE EDUCATIU, LA NOSTRA PROPOSTA PEDAGÒGICA

Conscients de les dificultats que suposava començar un projecte pedagògic en aquestes condicions, ens proposàrem engegar un projecte molt acurat, planificat i fidel a les nostres intencions educatives.

«Tots i cadascun de nosaltres portem una determinada imatge d'infància i, per tant, una pròpia teoria educativa.»

Carla Rinaldi, pedagoga de les escoles de Reggio Emilia, al nord d'Itàlia

Quina escola volem?



Si reflexionem sobre l'educació que cada un de nosaltres hem rebut o sobre els nostres records de l'escola on vàrem anar, cada un de nosaltres té una idea diferent de l'educació. A quins valors cal donar importància?, com els gestionarem?, i com planificarem el que volem fer?

Els eixos del nostre projecte sorgeixen de la imatge d'infant que tenim.



Un infant competent, curiós, actiu, ple de potencialitats



Un infant que és l'eix de tot el procés d'aprenentatge

VOLEM UNA ESCOLA...

Acollidora i amable, una escola on els infants siguin feliços aprenent i totes les persones se sentin reconegudes, valorades i acollides.

On la comunicació i l'expressió de les emocions tinguin valor, una escola on les relacions entre les persones siguin importants. Per tant, es promouran línies d'acció que permetin les interaccions entre els diferents alumnes i adults. Si les relacions entre les persones són importants, no podem oblidar les famílies. Des de l'inici drem a terme línies d'actuació per implicar les famílies en el procés educatiu i en la vida de l'escola.

Una escola que atengui la diversitat de l'alumnat des de la inclusió educativa. Conscients de la diversitat dels nostres alumnes, vetllarem per la no-discriminació per raons de sexe, llengua, cultura o religió.

Una escola que pretén formar persones amb idees, valors i amb sentit crític, per conèixer i comprendre el món en què vivim. Conscients del món tan canviant en el qual vivim, és important vetllar per la formació integral dels nostres alumnes com a futurs ciutadans d'una societat plural i diversa.

Una escola innovadora, en què la innovació educativa, la recerca i la formació del professorat sigui constant, en què es promogui la formació del professorat i s'impulsin moments de reflexió i anàlisi per compartir les actuacions pedagògiques del nostre projecte educatiu.

Una escola on els infants es puguin comunicar i expressar en tots els seus llenguatges, donant valor a la comunicació i als llenguatges artístics com a element fonamental en la formació de les persones.

Volem una escola vinculada al barri, com a part de la comunitat en la qual es troba. Ens plantejarem una sèrie d'actuacions d'obertura de l'escola a la comunitat.

Què pretenem a la nostra escola?

Formar ciutadans competents per viure en la societat del segle XXI.

Com ho fem?

«Creant contextos que permetin desenvolupar processos d'aprenentatge significatius, rics, amb sentit, de valor per comprendre el món on vivim», com deia Carlos Gallego, formador i professor de la Universitat Blanquerna de Barcelona.

El nostre projecte educatiu es va formant a partir del treball de cada una d'aquestes propostes i de les interconnexions que es van establint, com una espiral que creix i es va nodrint.

Cal una planificació molt acurada amb un treball d'equip en què es reflexiona, s'analitza i es comparteix el que es vol fer i el que es vol aconseguir amb els alumnes, a l'escola, per anar-ho concretant i definint.



3. ORGANITZACIÓ SOCIAL DEL CENTRE

Les persones

Actualment al centre hi ha sis unitats d'educació infantil i a cada grup hi ha 25 infants de la mateixa edat.

En obrir l'escola, l'any 2009, compartírem diverses propostes organitzatives, però vàrem coincidir en el valor del grup de referència i de la mestra-tutora per a la creació dels vincles i del teixit de relacions afectives que es van creant. Per tant, aplicàrem l'opció dels grups d'infants de la mateixa edat, però, com que volíem ser una comunitat en què el fet d'aprendre uns dels altres també tingués valor, ens proposàrem organitzar els tallers de l'escola, en què els infants de les diferents edats s'interrelacionessin i aprenguessin junts i en què totes les mestres els acompanyessin en aquest procés d'aprenentatge.

Actualment la nostra comunitat educativa està formada per 150 infants d'entre tres i cinc anys, les seves famílies, un equip de nou mestres i una mestra especialitzada en pedagogia terapèutica dos dies a la setmana.

No ens podem oblidar de les monitores del moment de l'acollida al matí, de les del moment del menjador, del personal de neteja i del bidell.

Tots i cadascun de nosaltres som part important de la nostra escola. Tenir clar aquest aspecte implica un treball de coordinació, de compartir mirades, de planificar conjuntament, perquè volem que els valors de l'escola estiguin presents en els diferents moments i amb les diferents persones que en formem part.

«Fer una escola amable (treballadora, creativa, agradable, documentable i comunicable, lloc de recerca, aprenentatge, reconeixement i reflexió) on es trobin bé infants, mestres i famílies, és el nostre objectiu.»

Loris Malaguzzi

L'espai i el temps

«L'organització d'espais i temps en una institució educativa obliga a revisar quina és la seva proposta pedagògica i quines les seves intencions educatives.»

»Planificar el temps, els espais i les activitats implica recordar i revisar la concepció d'infància que té el centre i els coneixements i valors que els equips posen en comú.»

Capítol «El temps a l'educació infantil», redactat per Sílvia Morón al llibre L'educació infantil de 0 a 6 anys. Temes d'Infància. Rosa Sensat

Les aules també són espais dissenyats per afavorir aquest aspecte. Els diferents moments de la jornada i el treball per racons hi permeten aprendre a conviure i anar desenvolupant les diferents capacitats i competències dels nostres alumnes.

«L'organització per racons, estesa a totes les aules d'educació infantil, sorgeix d'atendre les necessitats que manifesten els nens d'aquestes edats (joc, moviment, socialització, comunicació, autonomia, experimentació, descans, creació, etc.), i no solament representa una organització espacial determinada, sinó també tota una "filosofia educativa".»

Dissenyar un ambient per a la infància: espais, infants i relacions. Ángeles Medina

Els espais de les aules i de l'escola tenen un valor educatiu ja que influeixen en diferents aspectes dels processos d'aprenentatge de l'infant.

Darrere l'organització i el disseny dels contextos educatius hi ha d'haver una fonamentació, un perquè, cal que estiguin ben estructurats.

L'organització de l'espai i del temps de la nostra escola respon als nostres valors i a la imatge d'infant que tenim. El valor dels espais i el temps ha de ser coherent amb els valors de l'escola que volem.

El valor del temps

A la nostra escola el temps va molt lligat al fet social, al sentit de la vida del grup: temps per a tot, temps per a tots.

Necessitem establir vincles entre el que va passant, per narrar la nostra història, per comprendre les coses que van succeint, per orientar-nos en el pas del temps.

Planifiquem amb valor els diferents moments de la jornada:

El temps de l'arribada, el temps de la conversa, el temps per planificar, per decidir, per proposar, el temps dels racons, el temps del joc, el temps per comunicar i compartir el que hem après, el temps dels hàbits, el temps del menjar, el temps del descans, el temps dels tallers, el temps del teatre, el temps de la recollida, el temps de la sortida, el temps per compartir amb les famílies, el temps per als petits projectes i establir vincles i connexions entre el nostre món familiar i el de l'escola i anar enfortint els nostres vincles emocionals i afectius perquè tothom es pugui sentir reconegut i valorat.

Però parlar del temps a la nostra escola és parlar del temps de la infància, del temps dels nostres alumnes. És parlar de les seves necessitats, que són diferents en cada etapa, però en totes cal respectar els ritmes i temps personals de cada un. Cada alumne és diferent i cada un necessita el seu temps d'aprenentatge.

4. GESTIÓ DE LA VIDA DE L'AULA

La gestió de la vida de les aules, permet que els infants s'organitzin amb naturalitat i és el que fa possible que es narrin diferents històries de relacions, de joc, d'aprenentatge.

És en les situacions quotidianes de les aules que els infants planifiquen, s'organitzen, experimenten, van descobrint diferents estratègies d'aprenentatge, es plantegen diferents tipus de preguntes, hipòtesis... I això permet que, de manera natural, vagin desenvolupant el seu pensament científic.



«Les capacitats de mirar, tocar, comprovar i comunicar s'estan desenvolupant i són les eines ideals per adquirir processos mentals fonamentals: observar, identificar, classificar, fer hipòtesis, experimentar i, finalment, comunicar.»

*»Aquests processos són la base del coneixement científic i, per tant, de l'aprenentatge significatiu.»
Material sensorial. Manipulació i experimentació. B.Vila i C. Cardo. Ed. Graó*

Amb els racons, els tallers i els projectes volem donar resposta als valors que ens plantegem en el nostre projecte educatiu; respondre a les necessitats dels nostres alumnes de cada etapa educativa, atendre els diferents ritmes d'aprenentatge i desenvolupar els diferents llenguatges, així com la seva creativitat. I, com ja hem dit anteriorment, creem contextos reals, de valor, en què sigui possible aprendre dels altres i amb els altres.

5. ELS RACONS

Les nostres aules estan organitzades per racons, com a estratègia pedagògica que respon a l'exigència d'integrar les activitats d'aprenentatge en les necessitats bàsiques dels nostres alumnes.

Amb el treball per racons es permet desenvolupar l'autonomia, la presa de decisions, la iniciativa personal i el pensament creatiu...



...el treball individual, les interaccions i respectar els diferents ritmes d'aprenentatge.



També, aprendre a través del joc, l'observació, la descoberta, l'experimentació,...



...prendre consciència de manera individual i col·lectiva, a través de la conversa.

6. ELS TALLERS

En l'àmbit de l'escola hem dissenyat diferents tallers en funció dels nostres espais i recursos. Aquesta estratègia organitzativa, cada curs escolar, és adaptada i revisada en funció del nombre total d'alumnes i dels recursos personals de què disposem.

Els tallers permeten les interaccions entre els infants dels diferents grups i de les diferents edats i que puguin expressar-se i comunicar-se en els diferents llenguatges: artístic, corporal, oral, escrit,

matemàtic, musical..., i puguin desenvolupar la creativitat.



TALLER DE CUINA



TALLER DE L'ART



TALLER DE CONTES



TALLER DE L'HORT



TALLER DE LES CONSTRUCCIONS

7. ELS PROJECTES

La nostra gestió de l'espai i del temps afavoreix el fet que a les nostres aules es generin situacions comunicatives, que es puguin compartir idees i crear xarxes dels coneixements que van sorgint.

A partir de la curiositat, de les preguntes que van generant, de les accions que van fent, els infants van desenvolupant el pensament científic.

El grup-aula, la nostra actitud d'escolta activa, el fet de fer preguntes provocadores per anar més enllà de la simple descripció... generen processos de recerca.

La necessitat d'obrir camins d'una investigació ens porta a conèixer i comprendre el món on vivim, i els diferents llenguatges i les diferents cultures presents a la nostra escola ens ajuden a interpretar-lo.

8. LA RELACIÓ AMB L'ENTORN

Es Pratet és una escola que es troba al barri de Can Misses, als afores de la ciutat d'Eivissa, envoltada per un pàrquing i una carretera de circumval·lació.



Un dels valors de l'escola que volem fomentar és la interacció amb l'entorn proper i llunyà, ja que és el que permet fer noves descobertes i conèixer i comprendre el nostre món.

Planifiquem diferents activitats, com ara passejades per l'entorn proper, sortides per anar a comprar algun ingredient per fer una recepta, anar a una exposició, a un concert, al teatre o a observar els canvis de la natura segons l'estació de l'any.

Les visites a les cases dels amics permeten teixir més els vincles i les relacions entre els diferents membres del grup-classe.



9. LA FAMÍLIA

El treball amb les famílies és un altre aspecte important del projecte educatiu de l'escola.

Tots junts fem l'escola. Les circumstàncies inicials varen fer que tots prenguéssim consciència del valor del treball conjunt, tant per la recerca de mobiliari i materials com per la col·laboració en les activitats i celebracions.



Agost 2009. Una de les primeres reunions en què ens presenten els primers plànols de les aules prefabricades. Him som presents mestres, pares, regidors de l'Ajuntament, personal de serveis

Donem un gran valor al primer contacte amb les famílies, tant en el moment de la jornada de portes obertes, com en les entrevistes i les reunions de grup d'aula.

És important establir criteris comuns d'actuació, oferir-los models d'intervenció i de relació amb els infants, ajudar-los a conèixer la funció educativa de l'escola.

Planifiquem un pla d'acollida molt acurat per als alumnes i les seves famílies quan començam l'escola.

La nostra relació amb les famílies va més enllà de la simple participació en activitats lúdiques; planifiquem accions des de diferents àmbits:

Àmbits de col·laboració:

- Els tallers, les activitats de les aules, les sortides, la col·laboració del projecte de l'escola i l'organització de les activitats extraescolars.
- Les comissions de seguiment de les infraestructures, que es reuneixen amb els membres de les diferents administracions, amb la regidora d'Educació de l'Ajuntament, amb el conseller d'Educació, Cultura i Universitats, amb la delegada territorial d'Educació i amb el gerent de l'IBISEC.
- De manera formal, a través de la seva representació en el Consell Escolar i en l'APIMA.

Àmbit de comunicació:

- Els moments d'entrada i sortida a les aules, les entrevistes, tutories, reunions d'aula, a través dels taulers de comunicació de les entrades de les classes i col·laborant amb el full informatiu de l'APIMA.

Àmbit formatiu:

- Organització de xerrades amb especialistes per reflexionar sobre la importància de les relacions família-escola i de la seva tasca educativa, per afavorir una coherència i uns criteris educatius.
- El curs Escola de Pares va tenir molta demanda, de manera que es varen haver d'organitzar tres grups de pares i mares en tres horaris diferents.
- Classes de català per als pares i mares per tal d'afavorir l'ús i el coneixement de la llengua catalana, llengua de comunicació, de relació i d'aprenentatge de la nostra escola.

Àmbit lúdic i festiu:

- Organització de festes i celebracions respectant les idees clau del nostre projecte i sempre dins d'un àmbit de col·laboració per fomentar les relacions entre els membres de la comunitat educativa.



Pares fent una representació teatral en la festa de l'estiu 2010



Actuació de ball espanyol d'una mare en la festa de l'estiu 2011



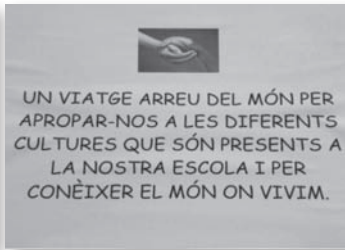
Col·laboració musical d'un pare en la Festa de la Primavera 2009



10. LA DOCUMENTACIÓ PEDAGÒGICA

Des de l'inici, un dels primers reptes que hem tingut és com fer de l'escola un lloc acollidor. Per això començarem a fer la documentació que penja per les nostres parets tenint cura dels materials i dels formats. Volem donar visibilitat dels processos d'aprenentatge dels nostres alumnes i volem que les famílies els puguin compartir i que coneguin la nostra proposta pedagògica.

És per això que a les entrades de les aules tenim unes tauletes on els infants poden exposar una petita mostra d'allò que han fet en algun racó o taller.



El passadís és el lloc de documentació del procés d'algun projecte, d'alguna activitat puntual, d'alguna instal·lació i on també cada curs escolar fem una exposició d'algun tema concret.

Som una escola nova que va fent camí



“Aquest document, és el resultat d'un treball en equip de les mestres del claustre de l'escola i hem d'agrair l'acompanyament de les assessores d'infantil i primària del centre de professorat d'Eivissa”

**V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA
DE LA COMUNITAT
AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS**

El sistema educatiu a les Illes Balears en xifres (2012)

Belén Pascual Barrio

Lluís Ballester Brage

RESUM

Aquest any acadèmic, com l'anterior, ha estat condicionat pel context de recessió en què està immersa la dinàmica social i econòmica general. Els anys previs a la crisi econòmica i laboral, la comunitat autònoma de les Illes Balears ha destacat per les elevades taxes d'activitat i ocupació, però també pel baix nivell formatiu de la població activa. El context actual augmenta la vulnerabilitat d'un sistema caracteritzat per un nivell baix d'escolarització i de graduació en els estudis postobligatoris. En aquest informe analitzam diversos indicadors del sistema educatiu universitari i no universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

RESUMEN

Este año académico, al igual que el anterior, se ha visto condicionado por el contexto de recesión en la que se encuentra la dinámica social y económica general. Durante los años previos a la crisis económica y laboral, la Comunidad autónoma de las Islas Baleares ha destacado por las altas tasas de actividad y ocupación pero también por el bajo nivel formativo de la población activa. El contexto actual aumenta la vulnerabilidad de un sistema caracterizado por un bajo nivel de escolarización y graduación en los estudios postobligatorios. En el informe se analizan diferentes indicadores del sistema educativo universitario y no universitario de la CAIB.

I. CONTEXT DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

La crisi econòmica i els canvis accelerats en el sistema ocupacional i de protecció social provoquen un canvi en les trajectòries sociolaborals que els darrers anys havien caracteritzat la comunitat autònoma de les Illes Balears. Davant un canvi estructural com l'actual, ens trobem amb una manca d'ocupació per a bona part de la població i un empitjorament de les condicions laborals i de la qualitat de vida en general. Inevitablement, aquest context marca un abans i un després en el mercat laboral i en les relacions laborals, però també en els serveis públics d'atenció social, sanitària i educativa.

La taxa d'activitat de l'any 2011 ha estat del 65,31%, 5,3 punts superior a la taxa estatal. Com que és un mercat laboral estacional, les taxes d'activitat augmenten significativament el segon i tercer trimestre de cada any. De la mateixa manera que la pauta de l'evolució de les taxes estatals es manté igual que la de l'any anterior, a les Balears, el segon trimestre, aquesta taxa ha estat dos punts inferior a la de l'any anterior: un 65,75%. Encara així, la disponibilitat per fer feina de la població de més de setze anys continua superant l'estatal: la taxa de 2011 continua essent més de 5 punts superior a l'estatal. Podem relacionar aquest fet amb la composició demogràfica de les Illes i l'oferta ocupacional existent. Per gènere i procedència, les diferències són notables i aquesta taxa arriba al 71,57%, en el cas dels homes (4 punts superior a l'estatal), i al 86,98%, en el cas dels homes estrangers no comunitaris (vegeu els quadres 1 i 2).

La taxa de desocupació de 2011 és d'un 21,87% i continua superant la mitjana estatal. Ha augmentat un punt i mig respecte de la de 2010 i ha triplicat la de 2007. El sectors poblacionals que pateixen amb més intensitat aquesta problemàtica són els més joves de vint-i-cinc anys i la població estrangera. Tenen una taxa de desocupació, tant a l'Estat com a les Illes Balears, que duplica la

general (a les Balears, supera el 43%) i que s'ha triplicat els darrers cinc anys. La taxa de desocupació de la població estrangera que no pertany a la Unió Europea és d'un 33,79%, catorze punts més que la de la població autòctona i solament un punt inferior a la taxa estatal del mateix grup poblacional. Per gèneres, la taxa masculina i la femenina estan molt igualades, tot i que, a les Balears, la taxa femenina és un punt més baixa que la masculina (vegeu el quadre I).

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LES TAXES D'ACTIVITAT I DESOCUPACIÓ (ANUALS I TRIMESTRALS)

Dades anuals										
Taxa de desocupació		2007	2008	2009	2010	2011				
Total estatal		8,26	11,34	18,01	20,06	21,64				
Balears (Illes)		6,98	10,18	18,02	20,37	21,87				
Taxa de desocupació, menors de 25 anys										
Total estatal		18,19	24,63	37,85	41,61	46,45				
Balears (Illes)		15,14	24,34	31,69	43,01	43,07				
Dades trimestrals										
Taxa d'activitat	2010TI	2010TII	2010TIII	2010TIV	2011TI	2011TII	2011TIII	2011TIV	2012TI	
Total estatal	59,83	60,11	60,08	59,99	59,88	60,12	60,11	59,94	59,94	
Balears	63,71	67,83	68,13	64,37	63,17	65,75	67,95	64,36	64,77	
Taxa de desocupació										
Total estatal	20,05	20,09	19,79	20,33	21,29	20,89	21,52	22,85	24,44	
Balears	22,41	19,94	17,12	22,23	25,36	19,48	17,81	25,2	28,01	

Font: INE. Encuesta de població activa

QUADRE 2. TAXES D'ACTIVITAT I DE DESOCUPACIÓ, PER NACIONALITAT I SEXE. ANY 2011

Activitat	Total	Epanyola	Estrangera: total		
			TOTAL	UE	NO UE
TOTAL					
Estatal	60,01	57,8	76,07	69,48	79,37
Balears, Illes	65,31	63,22	72,54	66,48	78,01
Homes					
Estatal	67,45	65,35	82,84	74,96	86,62
Balears, Illes	71,57	69,4	80,24	72,44	86,98
Dones					
Estatal	52,92	50,57	69,75	64,64	72,42
Balears, Illes	59,11	56,71	66,38	61,92	70,56

continua

DESOCUPACIÓ	Total	Espanyola	Estrangera: total		
			TOTAL	UE	NO UE
TOTAL					
Estatal	21,64	19,6	32,84	28,92	34,56
Balears, Illes	21,87	19,47	29,11	23,04	33,79
Homes					
Estatal	21,21	18,89	34,64	28,43	37,21
Balears, Illes	22,34	20,21	29,72	19,4	37,14
Dones					
Estatal	22,16	20,49	30,85	29,42	31,52
Balears, Illes	21,31	18,52	28,52	26,29	30,35

Font: INE. Encuesta de población activa

El mercat laboral de les Balears ha afavorit un increment ràpid de la població activa, també jove i estrangera. Concretament, la població estrangera entre 2001 i 2011 ha passat de 73.614 a 242.812 persones. A les Balears, el percentatge de població estrangera representa un 21,81% de la població total (gairebé el doble del percentatge estatal) i un 17,69% de la població en edat escolar, una taxa 6 punts més elevada que l'estatal, però 1,3 punts inferior a la de l'any anterior a les Balears (vegeu el quadre 3).

QUADRE 3. POBLACIÓ (ESPANYOLS/ESTRANGERS) PER EDAT (TRES GRUPS D'EDAT). ANYS 2002-2011

Total edats	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Estrangers	99.744	126.505	131.423	156.270	167.751	190.170	223.036	237.562	242.256	242.812
% estrangers	10,88	13,35	13,76	15,9	16,76	18,45	20,79	21,69	21,9	21,81
% estr. estatal	4,73	6,24	7,02	8,46	9,27	10	11,41	12,08	12,22	11,9336
0-15 anys										
Estrangers	12.745	17.131	19.519	22.716	24.076	26.683	30.750	33.017	33.830	31.784
% estrangers	8,6	11,23	12,65	14,38	15,01	16,2	17,97	18,83	19,02	17,69
% estr. estatal	4,35	5,99	7,17	8,4	9,03	9,81	11,16	11,86	12,06	11,9336
16-64 anys										
Estrangers	78.161	99.171	103.126	122.797	131.240	149.280	175.653	186.264	188.482	190.003
% estrangers	12,25	14,99	15,43	17,78	18,69	20,59	23,23	24,19	24,36	24,52
% estr. estatal	5,55	7,32	8,24	9,94	10,94	11,77	13,43	14,21	14,35	14,2941
65 i més										
Estrangers	8.838	10.203	8.778	10.757	12.435	14.207	16.633	18.281	19.944	21.025
% estrangers	6,75	7,65	6,63	7,99	8,98	10,07	11,42	12,17	12,91	13,25
% estr. estatal	1,82	2,14	2,03	2,45	2,71	2,96	3,35	3,64	3,89	4,05892

Font: INE. Explotación estadística del padrón

A les Illes Balears, l'increment de l'alumnat estranger els darrers anys ha estat molt accentuat. El curs 2011/2012 es comptabilitzen 26.716 alumnes estrangers. Després d'anys de variacions percentuals interanuals constants, amb alguns increments superiors a un 40% —com el que hi va haver el curs 2002-2003—, des de 2010 aquesta tendència s'ha capgirat i el darrer descens interanual és d'un 3,4% (vegeu el quadre 9).

Solament un 23,9% de la població activa té estudis universitaris (10 punts menys que la taxa estatal) i un 29,2% té un nivell d'educació secundària de segona etapa. Els homes actius tenen els nivells formatius més baixos: un 20,2% tenen estudis superiors i un 27,9%, estudis secundaris de segona etapa (vegeu el quadre 4).

**QUADRE 4. POBLACIÓ (ESPANYOLS/ESTRANGERS) PER EDAT (TRES GRUPS D'EDAT)
ANYS 2002-2011**

		Ambdós sexes		Homes		Dones	
		Total estatal	Balears (Illes)	Total estatal	Balears (Illes)	Total estatal	Balears (Illes)
Total		100	100	100	100	100	100
Analfabets	2009	0,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,1
	2010	0,5	0,7	0,5	0,9	0,4	0,4
	2011	0,5	0,3	0,4	0,4	0,5	0,1
Educació primària	2009	14,8	13,6	16,5	14,9	12,5	12,1
	2010	14,2	13	15,7	14,2	12,3	11,4
	2011	12,9	11,7	14,2	13	11,2	10,1
Educació secundària primera etapa ⁽¹⁾	2009	28,6	35,6	31,2	39,5	25,2	30,8
	2010	28,3	34,9	31	38,5	24,9	30,6
	2011	28,6	34,5	31,5	37,9	25,1	30,4
Educació secundària segona etapa ⁽¹⁾	2009	24	27,6	23	25,8	25,3	30
	2010	23,9	28,3	23,4	26,2	24,6	31
	2011	24	29,2	23,3	27,9	24,9	30,8
Educació superior, excepte doctorat	2009	31,5	22,4	28	18,8	35,9	26,8
	2010	32,5	22,7	28,7	19,7	37,1	26,4
	2011	33,3	23,9	29,7	20,2	37,7	28,2
Doctorat	2009	0,7	0,3	0,7	0,3	0,6	0,1
	2010	0,6	0,4	0,7	0,5	0,5	0,2
	2011	0,7	0,4	0,8	0,5	0,6	0,4

⁽¹⁾ I formació i inserció laboral corresponent

Font: INE. Encuesta de població activa

2. ELS ENSENYAMENTS NO UNIVERSITARIS

Quant als ensenyaments de règim general, la matrícula del curs 2011-2012 es distribueix entre l'alumnat d'educació infantil (41.745 alumnes), primària (65.529 alumnes), secundària obligatòria (40.505 alumnes), batxillerat (13.316 alumnes), cicles formatius de grau mitjà (6.377 alumnes) i cicles formatius de grau superior (3.848 alumnes). L'única variació interanual positiva destacable la trobam a l'educació infantil, en la qual la matrícula augmentà un 2,14%.¹ Als altres nivells destaca l'estabilitat de la matrícula, tot i que als cicles formatius de grau mitjà i superior hi ha un lleuger descens d'un 1,7% i un 2,16%, respectivament. Als programes de qualificació professional també disminueix un 4,26% el nombre d'alumnes matriculats (vegeu el quadre 5).

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS. CURSOS 2009-2010 / 2011-2012 ⁽¹⁾

Ensenyaments de règim general	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Absolut	Absolut	Variació %	Absolut	Variació %	
Educació infantil	39.313	40.872	3,97	41.745	2,14	
Educació primària	63.954	65.203	1,95	65.529	0,50	
ESO	39.934	40.316	0,96	40.505	0,47	
Batxillerat	12648	13.309	5,23	13.316	0,05	
CFGM	5.382	6.487	20,53	6.377	-1,70	
CFGS	3.327	3.933	18,21	3.848	-2,16	
PQPI	1.646	2.207	34,08	2.113	-4,26	
TOTAL ⁽²⁾	166.204	172.327	3,68	173.433	0,64	

⁽¹⁾ El percentatge de variació representa l'increment del curs corresponent respecte del total del curs anterior

⁽²⁾ Ensenyaments de règim general sense comptar els alumnes d'educació especial (575, el curs 2010-2011) i PQPI (2.194, el curs 2010-2011)

Font: Ministeri d'Educació. Estadístiques de la educació. Enseñanzas no universitarias

Al curs 2011/2012, destaca principalment l'increment del nombre de centres que imparteixen el primer cicle d'educació infantil. La distribució dels centres educatius i unitats/grups per nivells d'ensenyament és la següent (vegeu els quadres 12 i 13):

- Educació infantil: hi ha 451 centres educatius que imparteixen estudis d'educació infantil, cinc més que el curs anterior (tots públics). El curs 2011-2012, el nombre d'unitats de primer cicle gairebé s'ha duplicat respecte del curs anterior, i passen de 592 a 1.159. Al segon cicle, s'ha passat de 1.496 a 1.517 unitats.

¹ És previsible que pes més gran del cens escolar en educació infantil i primària es projectarà en l'ensenyament secundari obligatori els propers anys (CES, 2012).

- Educació primària: hi ha 312 centres que imparteixen educació primària (4 menys que el curs anterior) i 3.015 unitats (137 més que el curs anterior).
- Educació especial: 36 centres (26 de públics i 10 de privats) i 128 grups (8 més que el curs anterior).
- Educació secundària obligatòria: hi ha 158 centres (67 de públics i 91 de privats) i 1.641 unitats/grups, gairebé les mateixes que el curs anterior.
- Batxillerat: 92 centres han impartit estudis de batxillerat. En aquest nivell, hi ha un total de 417 unitats en règim ordinari i 10 en règim d'adults; en total, són 12 unitats menys que el curs anterior.
- Cicles formatius de grau mitjà: 75 centres imparteixen aquests estudis (3 menys que el curs anterior). En aquest nivell, hi ha 299 unitats de règim ordinari (25 més que el curs anterior) i 26 de règim d'adults (4 menys que el curs anterior).
- Cicles formatius de grau superior: 52 centres imparteixen aquests estudis (3 més que el curs anterior) i hi ha 169 unitats/grups de règim general i 21 de règim d'adults.
- PQPI: 84 centres (65 públics) i 221 unitats (172 a centres públics i 49 a centres privats). Es comptabilitzen 41 unitats més.

**QUADRE 6. ALUMNAT MATRICULAT A CENTRES PÚBLICS.
CURSOS 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012**

		Illes Balears	Total estatal
TOTAL	2009-10	65,7	67,6
	2010-11	65,1	67,9
	2011-12	65,5	68,2
Primer cicle educació infantil ⁽¹⁾	2009-10	82,3	50,7
	2010-11	67,8	50,7
	2011-12	67,2	51,6
Segon cicle educació infantil	2009-10	63,9	68,4
	2010-11	63,9	68,7
	2011-12	64,8	69,1
Educació primària	2009-10	63,1	67,3
	2010-11	62,3	67,5
	2011-12	62,8	67,6
ESO	2009-10	61,2	65,9
	2010-11	60,9	65,9
	2011-12	61,4	65,9
Batxillerat ⁽²⁾	2009-10	73,8	74,7
	2010-11	74,8	75,8
	2011-12	74,7	76,0
Formació Professional ⁽³⁾	2009-10	87,5	77,1
	2010-11	86,5	77,3
	2011-12	85,9	77,8

⁽¹⁾ A centres autoritzats per l'Administració educativa

⁽²⁾ Inclou el règim d'educació a distància

⁽³⁾ Inclou l'alumnat de cicles formatius d'FP i de PQPI. No inclou el règim d'educació a distància

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Dades de 2008-2009 / 2009-2010 / 2010-2011

El nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup als nivells de batxillerat i cicles formatius de grau mitjà és de 28,2 i 15,2 alumnes, respectivament (al batxillerat, supera la mitjana estatal i, als CFGM, és més baixa). Als ensenyaments obligatoris, les ràtios d'alumnes per aula són molt semblants a les del conjunt de l'Estat. La diferència la trobam al primer cicle d'educació infantil, amb menys alumnes per aula (vegeu el quadre 15).

QUADRE 7. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS. CURSOS 2009-2010 / 2011-2012 ⁽¹⁾

		Centres públics	Centres privats	Total
Ensenyament d'adults				
Total		13.161	251	13.412
Ensenyaments d'arts plàstiques i de disseny				
Total		165	0	165
Cicles formatius	Grau mitjà	65	0	65
	Grau superior	100	0	100
Ensenyaments de música				
Total		1.419	231	1.650
Ensenyament reglat	Ensenyament elemental	674	231	905
	Ensenyament professional	532	0	532
	Grau superior (LOGSE)	117	0	117
	Ensenyament superior (LOE)	96	0	96
Ensenyaments de dansa				
Total		216	20	236
Ensenyament reglat	Ensenyament elemental	119	20	139
	Ensenyament professional	97	0	97
Ensenyament d'art dramàtic		81	0	81
	LOGSE	38	0	38
	LOE	43	0	43
Ensenyament d'idiomes				
Total		10.988	0	10.988
Nivell bàsic		4.222	0	4.222
Nivell intermedi		3.118	0	3.118
Nivell avançat (2)		1.855	0	1.855
A distància	Nivell bàsic	498	0	498
	Nivell intermedi	752	0	752
Nivell C1		385	0	385
Nivell C2		158	0	158
Ensenyaments esportius				
	Grau mitjà	243	0	243
	Grau superior	49	0	49
TOTAL		26.322	502	26.824

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias

QUADRE 8. TAXES BRUTES D'ESCOLARITAT PER NIVELL D'ENSENYAMENT. CURSOS 2009-2010 / 2010-2011 i 2011-2012

			Estat	Illes Balears
Educació infantil primer cicle ^{(1) (2)}	(0 - 2 anys)	2009-2010	26,7	17,1
		2010-2011	28,6	19,9
		2011-2012	29,6	20,3
Educació infantil segon cicle	(3 - 5 anys)	2009-2010	99,2	88,2
		2010-2011	100,3	89,6
		2011-2012	99,8	93,1
Batxillerat ⁽³⁾	(16 - 17 anys)	2009-2010	73,5	55,5
		2010-2011	75,8	62,3
		2011-2012	79,6	63,5
Cicles formatius grau mitjà ⁽³⁾	(16 - 17 anys)	2009-2010	31,3	25,1
		2010-2011	33,5	30,4
		2011-2012	36,2	30,4
Cicles formatius grau superior ⁽³⁾	(18 - 19 anys)	2009-2010	27,8	14,5
		2010-2011	30,4	17,5
		2011-2012	33,7	17,6
Programes de qualificació professional inicial	(16 - 17 anys)	2009-2010	8,4	7,6
		2010-2011	9,1	10,3
		2011-2012	9,6	10,1

⁽¹⁾ Taxa neta pel grup d'edat referit

⁽²⁾ En centres autoritzats per la Administració educativa

⁽³⁾ Inclou el règim d'educació a distància

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias

QUADRE 9. ALUMNAT ESTRANGER I INCREMENTS INTERANUALS D'ALUMNAT ESTRANGER. CURSOS 2009-2012⁽¹⁾

	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	2,73	762.746	-0,04	762.420	2,50	781.446
Illes Balears	5,94	27.699	-0,16	27.655	-3,40	26.716

⁽¹⁾ El percentatge representa l'increment en relació amb el curs anterior. A partir del curs 2006-2007, hi ha una petita modificació en relació amb les dades de l'informe passat, donat que són estadístiques avanç.

Font: MEC. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2009-2010 / 2010-2011 / 2011-2012

Pel que fa a professorat, el curs 2010-2011 es comptabilitzen 16.188 professors, 11.478 dels quals pertanyen a centres públics i 4.710, a centres privats (vegeu el quadre 14).

Quant als ensenyaments de règim especial, el curs 2011/2012 hi ha 26.824 alumnes matriculats. En relació amb el tipus d'ensenyament, la distribució és la següent: 13.412, a educació d'adults; 10.988,

a l'ensenyament d'idiomes; 1.650, a estudis de música; 236, a estudis de dansa; 165, a ensenyaments d'arts plàstiques i disseny; 81 alumnes, a estudis d'art dramàtic, i 292, a ensenyaments esportius de grau mitjà i superior (vegeu el quadre 7).

Un any més, el percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general és superior al del conjunt de l'Estat: un 15,9% del total de la població escolar (quasi 1 punt menys que el curs anterior), un 14,92% de l'alumnat de primària i un 18,74% de l'alumnat d'ESO. Són percentatges més elevats que els estatals i lleugerament inferiors als de les Balears del curs anterior. Continua la tendència a la concentració d'alumnat estranger als centres públics, que n'han acollit el 80,3% (82,1% al conjunt de l'Estat). Encara així, els darrers tres cursos aquest percentatge ha minvat a les Illes Balears quasi un 2% (vegeu els quadres 10 i 11).

**QUADRE 10. ALUMNAT ESTRANGER (VALORS ABSOLUTS I PERCENTUALS)
A L'ENSENYAMENT DE RÈGIM GENERAL, PER NIVELLS, CURS 2011-2012**

	Total ensenyaments règim general	Educació infantil	Educació primària	Educació especial	ESO	Batxillerat ⁽¹⁾	Cicles formatius de FP	PQPI
Espanya								
Alumnat total	7.914.154	1.913.049	2.795.941	31.987	1.791.968	685.100	613.170	82.939
Alumnat estranger	781.446	147.228	272.316	3.788	215.394	46.478	48.082	17.284
% alumnat estranger	9,87	7,70	9,74	11,84	12,02	6,78	7,84	20,84
Illes Balears								
Alumnat total	174.044	41.745	65.529	611	40.505	13.316	10.225	2.113
Alumnat estranger	25.436	5.003	9.777	101	7.592	1.278	1.096	589
% alumnat estranger	14,61	11,98	14,92	16,53	18,74	9,60	10,72	27,88

⁽¹⁾ Inclou estudis a distància

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma

**QUADRE 11. ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT DEL CENTRE.
CURSOS 2009-2010 / 2011-2012**

	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Centres públics						
Estat espanyol	625.031	81,9	636.390	82,6	641.781	82,1
Illes Balears	22.728	82,1	22.293	80,9	21.461	80,3
Centres privats						
Estat espanyol	137.715	18,1	133.994	17,4	139.665	17,9
Illes Balears	4.971	17,9	5.797	20,6	5.255	19,7

Font: MEC. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance. Cursos 2008-2009 / 2009-2010

Mentrestant, la distribució de l'escolarització als ensenyaments de règim general per titularitat dels centres mostra més escolarització privada que a la resta de l'Estat: el 65,5% de la matrícula es concentra en centres públics i un 34,5%, a centres privats. L'escolarització pública a les Balears és 2,7 punts més baixa que la mitjana estatal. Per nivells, aquesta distància és entre 4 i 5 punts més baixa en la mitjana estatal en l'educació infantil de segon cicle, l'educació primària i en l'ensenyament secundari obligatori. Això a banda, a infantil de primer cicle, la matriculació en centres públics és superior a la mitjana estatal: un 67,2 (mitjana estatal: 51,6) (vegeu el quadre 6).

En aquest sentit, hem de considerar que la promoció sol ser més elevada en els centres privats. La promoció en els quatre cursos d'ESO als centres privats no concertats sol ser al voltant del 95%. Als centres privats concertats, la promoció a les Balears gira al voltant del 85% i, a l'Estat, és de devers el 90%, tot i que, a mesura que avancen els cursos, la promoció estatal s'aproxima al nivell de les Balears. Als centres públics, els nivells de promoció en els quatre cursos de l'ESO no superen el 79% a les Balears; habitualment, els nivells de promoció són entre 1 i 4 punts més baixos que al conjunt estatal (MECD 2012a).

QUADRE 12. NOMBRE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN CADA ENSENYAMENT. CURSOS 2010-2011 / 2011-2012

		total	públics	privats
Educació infantil	2011-12	451	298	153
	2010-11	446	293	153
Educació primària	2011-12	312	211	101
	2010-11	316	212	104
Educació especial ⁽¹⁾	2011-12	36	26	10
	2010-11	35	25	10
ESO	2011-12	158	67	91
	2010-11	159	66	93
Batxillerat	2011-12	92	68	24
	2010-11	91	67	24
CFGM	2011-12	75	65	10
	2010-11	78	67	11
CFGS	2011-12	52	48	4
	2010-11	49	44	5
PQPI	2011-12	84	65	19
	2010-11	82	61	21

⁽¹⁾ Centres específics d'educació especial i unitats substitutòries en centres ordinaris

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Dades 2009-2010 i 2010-2011

La matrícula durant aquest curs ha mostrat una tendència al manteniment respecte del curs anterior. L'únic increment en positiu remarcable ha estat un 2,14% del nivell d'infantil, que representa 873 alumnes més d'aquest nivell. Als altres estudis, els nivells de la matrícula no han variat gaire respecte del curs anterior. El descens de la matrícula a la secundària no obligatòria, 110 i 85 alumnes menys en els CFGM i CFGS, respectivament, no és gaire significativa, però representa una tendència

inversa a la de l'any passat, quan els increments de la matrícula varen ser del 20% i 18% en aquests nivells (vegeu el quadre 5).

**QUADRE 13. NOMBRE D'UNITATS/GRUPS PER ENSENYAMENT.
CURSOS 2010-2011 / 2011-2012**

			total	públics	privats
Educació infantil	Primer cicle ⁽¹⁾	2011-12	1.159	669	490
		2010-11	592	394	198
	Segon cicle	2011-12	1.517	1.001	516
		2010-11	1.496	976	520
Educació primària		2011-12	3.015	1.926	1.089
		2010-11	2.878	1.889	989
Educació especial ⁽³⁾		2011-12	128	37	91
		2010-11	120	36	84
ESO		2011-12	1.641	1.040	601
		2010-11	1.645	1.039	606
BATXILLERAT	Règim ordinari	2011-12	417	293	124
		2010-11	428	302	126
	Règim d'adults	2011-12	10	10	0
		2010-11	11	11	0
CFGM	Règim ordinari	2011-12	299	256	43
		2010-11	274	236	38
	Règim d'adults	2011-12	26	26	0
		2010-11	30	30	0
CFGS	Règim ordinari	2011-12	169	159	10
		2010-11	164	147	17
	Règim d'adults	2011-12	21	21	0
		2010-11	25	25	0
PQPI ⁽⁴⁾		2011-12	221	172	49
		2010-11	180	141	39

⁽¹⁾ En centres autoritzats per l'Administració educativa

⁽²⁾ Unitats amb alumnat d'educació infantil i primària. Inclou també unitats d'educació primària amb alumnat de primer cicle d'ESO

⁽³⁾ Centres específics d'educació especial i centres ordinaris amb unitats substitutòries d'educació especial

⁽⁴⁾ S'inclouen les unitats d'aquests programes en centres i actuacions

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Dades dels cursos 2009-2010 i 2010-2011

Les taxes brutes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris continuen sent més baixes que les estatals. El curs 2011-2012, la taxa bruta d'escolarització de primer cicle d'educació infantil² a les

² La taxa d'escolarització infantil als quatre anys a Espanya, l'any 2009 ja era gairebé universal (99,3), superior a la mitjana de la UE-27 (90,1%). La taxa als tres anys era superior al 95% a quasi totes les comunitats autònomes, exceptuant les Illes Balears, les Illes Canàries, Madrid i la Comunitat Valenciana (CES 2012, 586).

Balears és d'un 20,3%, 9 punts més baixa que la taxa estatal. Tot i que no arriba al 30% fixat per la Unió Europea, és apreciable l'increment de tres punts al llarg dels dos darrers cursos, tant al conjunt estatal com a les Balears. La taxa d'escolarització al segon cicle és del 93,1%, 6,7 punts més baixa que la taxa estatal, però 3,5 punts més elevada el curs anterior (vegeu el quadre 8).

A l'ensenyament secundari, tant al batxillerat com als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, les taxes són més baixes que les estatals. Al batxillerat, la taxa bruta és del 63,5%, enfront del 79,6% estatal. Als cicles formatius de grau mitjà, les taxes són d'un 36,2% estatal i d'un 30,4%, a les Balears. En relació amb el curs anterior, a les Balears no ha variat i, a l'Estat, ha augmentat 3 punts. Als cicles formatius de grau superior, la taxa és d'un 33,7% estatal i d'un 17,6%, a les Balears (vegeu el quadre 8).

**QUADRE 14. PROFESSORAT SEGONS EL NIVELL D'ENSENYAMENT IMPARTIT.
CURSOS 2009-2010 / 2010-2011 / 2011-2012**

	TOTAL	Educació infantil i primària	Educació secundària i FP	Ambdós grups de nivells ⁽¹⁾	Educació especial ⁽²⁾
2009-2010					
Total	15.681	7.997	7.038	607	39
CENTRES PÚBLICS	11.385	5.740	5.287	320	38
CENTRES PRIVATS	4.296	2.257	1.751	287	1
2010-2011					
Total	16.142	8.107	7.009	829	197
CENTRES PÚBLICS	11.316	5.644	5.173	436	63
CENTRES PRIVATS	4.826	2.463	1.836	393	134
2011-2012					
Total	16.188	8.220	7.135	651	182
CENTRES PÚBLICS	11.478	5.777	5.322	336	43
CENTRES PRIVATS	4.710	2.443	1.813	315	139

(1) Professorat que compatibilitza l'ensenyament en educació infantil, primària i secundària, Formació Professional

(2) Professorat de centres específics d'educació especial i d'aules d'educació especial en centres ordinaris

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Dades dels cursos 2009-2010 i 2010-2011

Al nivell de la secundària postobligatòria, no solament les taxes d'escolarització són baixes, sinó que ho és també el nivell de permanència i graduació (vegeu el quadre 20). La taxes brutes de graduació tant dels cicles formatius com del batxillerat són baixes en relació amb el conjunt de l'Estat. Concretament, al batxillerat, l'anàlisi del nivell de promoció de l'alumnat als diversos nivells durant el curs 2010-2011 és la següent:

— La graduació al primer i al segon cursos de batxillerat a les Balears és entre 6 i 7 punts més baixa que la mitjana estatal de graduació. Únicament el 72,9% dels alumnes de primer i el 71,9% de segon es varen graduar el curs 2010-2011.

— La graduació és molt més elevada als centres privats, tant a primer com a segon. Solament el 68,8% de l'alumnat de primer dels centres públics es varen graduar i el 83,8% dels alumnes dels centres privats. A segon, varen graduar-se el 68,6% de l'alumnat dels centres privats i el 78,7% dels centres privats.

— Les dones obtenen més bons resultats. A primer, es va graduar el 75,3% de les dones de les Balears (solament el 69,9% dels homes) i, a segon de batxillerat, es va graduar el 73,2% de les dones (solament el 70,3% dels homes).

**QUADRE 15. ALUMNAT ESTRANGER (VALORS ABSOLUTS I PERCENTUALS)
A L'ENSENYAMENT DE RÈGIM GENERAL, PER NIVELLS, CURS 2011-2012**

	Educació infantil, primer cicle ⁽¹⁾	Educació infantil, segon cicle ⁽²⁾	Educació primària ⁽³⁾	Educació especial ⁽⁴⁾	ESO	Batxillerat ⁽⁵⁾	Cicles formatius de grau mitjà ⁽⁶⁾	Cicles formatius de grau superior ⁽⁶⁾	PCPI ⁽⁷⁾
Total									
Estatl	12,6	22,0	21,5	5,2	24,5	26,0	20,5	21,3	14,7
Illes Balears	6,3	22,5	21,7	4,8	24,7	28,2	15,2	17,2	9,6
Centres públics									
Estatl	12,7	21,2	20,3	4,8	24,1	26,8	20,4	21,3	14,5
Illes Balears	7,4	22,1	21,4	4,4	23,9	28,7	14,8	16,9	9,6
Centres privats									
Estatl	12,4	24,1	24,3	5,9	25,4	24,2	20,8	21,3	15,5
Illes Balears	4,9	23,4	22,4	4,9	26,0	27,2	17,4	22,6	9,4

(1) En centres autoritzats per l'Administració educativa

(2) Unitats amb alumnat d'educació infantil, segon cicle i mixtes d'ambdós cicles

(3) Unitats amb alumnat d'educació infantil i primària. També inclou unitats de primària amb alumnat de primer cicle d'ESO

(4) Inclou unitats de centres específics i aules d'educació especial en centres ordinaris

(5) Règim ordinari

(6) Règim ordinari i règim d'adults / nocturn

(7) Inclou alumnat i unitats d'aquests programes en centres i actuacions

Font: Ministeri d'Educació. Estadístiques de las enseñanzas no universitarias. Dades dels cursos 2009-2010 i 2010-2011

L'ajut a l'alumnat de secundària continua essent molt inferior a la mitjana estatal. Un 12,6% de l'alumnat de secundària rep beca a les Balears i la mitjana estatal és d'un 30,6%. La quantitat és molt similar a l'estatal i no ha variat significativament en un curs. Durant el 2009-2010 la quantitat ha estat de 1.188,8 euros (1.196 és la mitjana estatal). Als cicles formatius, un 14,3% de l'alumnat és becari i rep un import mitjà de 1.341 euros. Al batxillerat, són un 11,3% i l'import és de 1.042 euros (vegeu el quadre 16).

A les Balears, Internet es fa servir més que a altres comunitats. Les dades de 2010 mostren que el 71,1% de la població el fa servir, 6,1 punts més que l'any anterior i 7 més que la mitjana estatal. El nivell d'ús augmenta d'acord amb el nivell educatiu i arriba al 97,1% en el cas dels universitaris.

Les dades de 2010 sobre ús d'Internet dels nins que tenen entre deu i quinze anys mostren que els valors d'altres anys varen ser superiors a la mitjana estatal. Són usuaris d'Internet el 95,4% dels nins d'aquestes edats, 10,3 punts més que a l'Estat. El curs 2009-2010 s'ha destinat a tasques d'ensenyament i d'aprenentatge un ordinador per cada 8,3 alumnes a les Balears (5,3 és la mitjana estatal), 7,4 alumnes per ordinador als centres públics (8,5, als centres de primària i 6,5, als centres de secundària) i 10,5 alumnes per ordinador als centres privats. La mitjana d'alumnes per ordinador destinat a la docència és de 10,4, a les Balears i 6,5, a l'Estat (vegeu els quadres 17, 18 i 19).

QUADRE 16. PERCENTATGE D'ALUMNAT BECAT I IMPORT MITJÀ PER BECAT A BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL. CURSOS 2008-2009 I 2009-2010

	Total		Batxillerat		Formació Professional ⁽¹⁾	
	% alumnes becaris	Import mitjà becat (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becat (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becat (euros)
Estat 2008-2009	26,6	1.185,7	26,1	1.075,6	27,1	1.313,1
Estat 2009-2010	30,6	1.196,2	30,6	1.099,7	30,6	1.305,7
Illes Balears 2008-2009	10,0	1.195,8	9,6	1.086,3	10,6	1.340,2
Illes Balears 2009-2010	12,6	1.188,8	11,3	1.042,0	14,3	1.341,0

⁽¹⁾ Inclou els cicles formatius de FP i arts plàstiques i disseny

Font: Ministeri d'Educació (2012). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a educación. Curs 2009-2010

QUADRE 17. ÚS D'INTERNET I DE L'ORDINADOR DELS NINS DE 10 A 15 ANYS ELS TRES MESOS ANTERIORS A L'ENTREVISTA. ANY 2010

	TOTAL nins usuaris d'Internet	ÚS D'INTERNET (% sobre el total d'usuaris d'Internet)						Ús de l'ordinador a la llar (% sobre el total d'usuaris d'ordinador)	
		Lloc d'ús			Motiu			Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs...
		Des del centre d'estudis	Des de la llar	Des d'altres llocs	Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs...	Per a altres usos		
ANY 2010									
Estat	85,1	58,9	80,4	55,7	93,9	86,5	29,3	93,4	88,0
Balears (Illes)	95,4	49,2	89,4	62,2	91,7	88,1	33,6	91,6	85,6

Font: MEC (2012). Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación.

El nivell formatiu de la població jove és baix, si el comparem amb el d'altres comunitats autònomes: és el segon més baix de tot l'Estat després de Ceuta. Un 49,7% dels joves que tenen entre vint i vint-i-quatre anys que ha assolit almenys estudis d'educació secundària de segona etapa: la mitjana estatal és del 61,2%. Els darrers cinc anys aquesta situació ha empitjorat, si ens fixam en el percentatge de 2005, que ha estat del 51,9%. Les Balears tenen, juntament amb Ceuta, la situació més desavantatjada

de l'Estat espanyol. Els homes pateixen aquesta mancança molt més: solament un 41,4% dels homes d'aquesta edat tenen estudis secundaris de segona etapa (vegeu el quadre 21).

QUADRE 18. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER ORDINADOR. CURS 2009-2010

	Total	Centres públics			Centres privats
		Total	Centres d'educació primària	Centres d'educació secundària	
Alumnat	Nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinat a tasques d'ensenyament i aprenentatge ⁽¹⁾				
Estatal	5,3	4,5	5,2	4,0	8,4
Balears (Illes)	8,3	7,4	8,5	6,5	10,5
	Nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinat preferentment a la docència amb alumnes				
Estatal	6,5	5,6	6,3	5,0	10,1
Balears (Illes)	10,4	9,4	10,3	8,6	13,1
	Nombre mitjà d'ordinadors per unitat/grup ⁽²⁾				
Estatal	3,5	3,9	3,1	4,8	2,4
Balears (Illes)	2,2	2,3	2,1	2,4	2,0
	Nombre mitjà de professors per ordinador ⁽³⁾				
Estatal	3,2	2,9	3,8	2,4	4,5
Balears (Illes)	4,6	4,5	6,2	3,6	5,0

⁽¹⁾ S'han considerat els ordinadors destinats preferentment al professorat i a la docència amb alumnes

⁽²⁾ S'han considerat els ordinadors destinats preferentment a tasques pròpies del professorat

⁽³⁾ S'han considerat els ordinadors destinats preferentment a les tasques pròpies del professorat

Font: MEC. Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos. Las cifras de la educación en España

QUADRE 19. PERCENTATGE DE PERSONES (16 A 74 ANYS) QUE HAN EMPRAT INTERNET ELS DARRERS TRES MESOS, PER NIVELL DE FORMACIÓ. ANYS 2008, 2009 I 2010

	TOTAL	Educació primària	1a etapa educació secundària	2a etapa educació secundària	FP de grau superior	Educació superior universitària	Altres estudis
2008							
Estatal	56,7	13,8	51,0	76,3	81,1	91,7	47,8
Balears (Illes)	60,6	23,6	58,3	70,3	70,7	94,4	100,0
2009							
Estatal	59,8	17,2	54,2	78,3	85,1	92,4	11,5
Balears (Illes)	65,0	27,9	66,3	78,2	78,9	97,6	..
2010							
Estatal	64,2	22,0	58,9	80,3	87,9	94,6	45,1
Balears (Illes)	71,1	40,7	68,3	87,2	85,3	97,1	76,3

continua

	TOTAL	Educació primària	1a etapa educació secundària	2a etapa educació secundària	FP de grau superior	Educació superior universitària	Altres estudis
Homes							
Estatl	67,0	26,9	64,5	82,8	86,9	94,4	43,1
Balears (Illes)	72,6	55,5	62,5	84,9	83,3	98,2	37,2
Dones							
Estatl	61,3	17,3	52,8	77,8	89,3	94,7	47,4
Balears (Illes)	69,6	18,9	72,3	89,7	88,1	96,1	100,0

Font: Ministeri d'Educació (2010 i 2011). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Resultados a largo plazo de la educación.

QUADRE 20. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA EN CADA ENSENYAMENT O TITULACIÓ. CURSOS 2007-2008 / 2008-2009

	Graduat d'ESO		Graduat d'ESO en educació d'adults ⁽¹⁾		Batxillerat/COU		Tècnic /Tècnic auxiliar ⁽²⁾		Tècnic superior / Tècnic especialista ⁽³⁾	
	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009
TOTAL										
Estatl	71,5	74,1	6,0	8,4	44,7	45,6	16,8	17,4	16,4	17,6
Balears (Illes)	59,7	61,0	5,7	5,2	30,9	32,1	12,5	14,0	7,5	8,8
HOMES										
Estatl	65,3	68,2	5,9	8,8	37,4	38,6	15,4	16,2	14,4	15,5
Balears (Illes)	54,2	53,4	4,8	5,3	26,4	26,7	11,7	12,6	6,0	8,0
DONES										
Estatl	78,0	80,4	6,0	8,0	52,4	53,1	18,3	18,7	18,5	19,8
Balears (Illes)	65,6	68,9	6,6	5,0	35,6	37,7	13,4	15,6	9,0	9,7

⁽¹⁾ Alumnat que obté el títol en les modalitats presencial, a distància i en proves lliures

⁽²⁾ Alumnat graduat en cicles formatius de grau mitjà de FP i d'arts plàstiques i disseny, FPI i EE. Esportives de grau mitjà

⁽³⁾ Alumnat graduat en cicles formatius de grau superior de FP i d'arts plàstiques i disseny, EE. Esportives de grau superior, FP II i arts aplicades i oficis artístics

Font: MEC (2011). Las cifras de la educación en España. Curs 2008-2009

Les dades d'abandonament escolar assenyalen una recuperació lleu del nivell formatiu dels més joves. El percentatge dels joves que tenen entre divuit i vint-i-quatre anys que no han superat els estudis de secundària de segona etapa continua essent elevat, però enguany s'ha reduït 4,1 punts. Continuem al segon lloc més desfavorable de les estadístiques estatals, però es redueix la distància amb la mitjana estatal. La taxa masculina ha abaixat respecte del curs anterior, tot i que continua essent molt elevada: un 42,6%, gairebé 10 punts més que la taxa femenina (vegeu quadre el 22).

La prevalença a Espanya, els darrers anys, dels indicadors de promoció i abandonament fa pensar que, tot i els esforços fets per superar aquestes mancances, no s'hagin obtingut els efectes esperats

(CES 2012). Si traslladam aquesta reflexió a les Illes Balears, on la realitat és més adversa, no podem deixar de banda el risc que representa la reducció dels recursos en general i dels humans en particular prevista per al pròxim curs a les administracions central i autonòmica.

QUADRE 21. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE: PERCENTATGE DE POBLACIÓ DE 20 A 24 ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2000	2005	2010	2000	2005	2010	2000	2005	2010
TOTAL	66,0	61,8	61,2	60,1	55,4	54,7	71,9	68,5	67,9
Andalucia	58,4	53,1	53,6	53,1	47,7	46,4	63,8	58,7	61,2
Aragó	75,0	70,8	67,2	69,7	63,5	62,4	80,5	78,6	72,1
Astúries (Principat de)	71,6	72,2	68,6	64,0	66,5	63,4	79,3	78,0	74,0
Balears (Illes)	51,1	51,9	49,7	41,0	44,5	41,4	61,2	59,6	58,3
Canàries (Illes)	55,8	59,3	56,1	48,5	54,5	49,9	63,0	64,1	62,5
Cantàbria	70,9	71,8	63,3	62,0	66,8	53,7	79,9	77,1	73,2
Castella i Lleó	70,3	66,6	66,2	62,3	60,4	61,4	78,4	73,1	71,2
Castella-la Manxa	59,0	55,0	54,9	52,6	45,8	44,7	65,6	64,9	65,8
Catalunya	67,8	61,2	61,7	62,0	51,7	54,7	73,9	71,0	69,0
Comunitat Valenciana	62,3	61,0	59,5	56,3	53,3	54,3	68,3	69,1	65,0
Extremadura	51,8	53,9	56,6	42,8	46,5	47,6	61,0	61,8	66,3
Galícia	65,0	69,2	66,9	57,8	61,4	59,2	72,3	77,3	74,7
Madrid (Comunitat de)	77,9	67,9	68,9	75,4	65,0	63,4	80,4	70,8	74,4
Múrcia (Regió de)	57,2	53,0	56,2	49,6	44,6	48,5	65,2	62,0	64,5
Navarra (Comunitat Foral de)	82,3	77,4	76,6	79,7	80,8	70,0	85,1	73,8	83,4
País Basc	81,5	81,0	80,1	75,7	76,3	78,8	87,6	86,0	81,4
Rioja (La)	70,7	67,8	63,5	65,3	54,8	65,5	76,4	81,8	61,4
Ceuta (2)	53,1	46,2	42,9	47,3	42,5	34,5	59,5	49,1	51,7

Font: MEC (2012). Las cifras de la educación en España. Curs 2009-2010

3. ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS

El curs 2011-2012, a les universitats de les Illes Balears encara han coexistit diferents estructures formatives: estudis de primer i segon cycle (derivats de l'estructura anterior a l'EEES), estudis de grau, màsters oficials i programes de doctorat. Els estudis de primer i segon cycle estan, des de fa quatre cursos, en via d'extinció, i, per aquest motiu, el nombre d'estudiants matriculats en aquests estudis s'ha reduït dràsticament.

QUADRE 22. ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR. POBLACIÓ DE 18 A 24 ANYS QUE NO HA ASSOLIT EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA I NO SEGUÏX CAP TIPUS D'EDUCACIÓ O DE FORMACIÓ

	TOTAL					HOMES					DONES				
	2000	2005	2009	2010	2010	2000	2005	2009	2010	2010	2000	2005	2009	2010	
TOTAL	29,1	30,8	31,2	28,4	35,0	36,6	37,4	33,5	23,2	24,9	24,7	23,1			
Andalucia	35,5	37,9	37,5	34,7	41,4	43,6	44,2	40,3	29,5	32,1	30,2	28,7			
Aragó	21,9	23,0	25,1	23,7	25,7	30,0	29,8	27,1	18,0	15,4	20,3	20,3			
Astúries (Principat de)	21,8	20,1	21,1	22,3	28,2	25,0	24,5	26,6	15,5	15,1	17,4	17,9			
Balears (Illes)	42,0	39,3	40,8	36,7	51,7	46,5	46,0	42,6	32,3	31,7	35,1	30,7			
Canàries (Illes)	34,1	30,5	31,3	30,4	40,4	34,2	39,4	37,0	27,9	26,6	23,2	23,5			
Cantàbria	22,8	21,8	23,9	23,9	28,7	26,4	32,0	30,1	16,7	16,8	16,0	17,4			
Castella i Lleó	21,6	25,7	27,0	23,3	29,5	31,2	32,5	27,3	13,5	19,8	21,4	19,2			
Castella-la Manxa	35,8	36,5	34,4	33,2	42,8	44,2	42,0	42,7	28,6	28,2	26,2	23,0			
Catalunya	29,1	33,1	31,9	29,0	34,7	40,7	38,0	34,6	23,3	25,1	25,6	23,2			
Comunitat Valenciana	32,7	32,1	32,8	29,2	38,9	39,6	39,1	33,3	26,6	24,4	26,1	25,0			
Extremadura	41,0	37,0	34,5	31,7	48,9	44,6	40,6	38,5	33,2	28,7	28,1	24,3			
Galícia	29,2	23,0	26,0	23,1	37,3	29,5	31,7	27,8	21,1	16,3	20,1	18,3			
Madrid (Comunitat de)	19,6	26,0	26,3	22,3	22,9	28,3	32,8	26,3	16,2	23,6	19,6	18,4			
Múrcia (Regió de)	39,2	39,4	37,3	35,5	46,8	45,5	41,5	40,0	31,1	32,9	32,8	30,6			
Navarra (Comunitat Foral de)	16,4	18,4	19,8	16,8	19,8	18,6	20,7	23,4	12,7	18,3	18,8	10,1			
País Basc	14,7	14,5	16,0	12,6	19,8	18,7	20,9	13,3	9,5	9,9	11,2	11,9			
Rioja (La)	26,1	29,0	32,7	28,1	29,4	38,8	35,8	27,7	22,6	19,1	29,3	28,4			
Ceuta (2)	37,5	44,4	36,0	40,7	43,2	45,9	43,1	45,9	31,3	42,9	28,5	35,6			

Font: MEC (2012). Las cifras de la educación en España. Curs 2009-2010

Pel que fa al doctorat, actualment ja s'han extingit els programes de doctorat regulats pel Reial decret 778/1998.³ Aquests doctorats estaven constituïts per una fase de formació i una altra d'investigació (desenvolupament de la tesi doctoral). Amb l'entrada en vigor del Reial decret 56/2005⁴ i, posteriorment, del Reial decret 1393/2007,⁵ els estudiants, en general, cursen un màster oficial, que és requisit per poder accedir al doctorat i estan comptabilitzats com a estudiants de màster. Això explica que tots els estudiants que abans eren computats directament en el doctorat, encara que en cursassin la part formativa, ara són distribuïts entre el màster (segon cicle) i el període d'investigació del doctorat (tercer cicle).

Al marge d'aquests canvis, aquest any acadèmic, com l'anterior, ha estat marcat profundament pel context de recessió en què es troba la dinàmica social i econòmica general, de reducció dels pressupostos i de reforma educativa intensa.

QUADRE 23. PERCENTATGE D'ALUMNAT BECAT I IMPORT MITJÀ PER BECARI A BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL. CURSOS 2008-2009 i 2009-2010

Curs acadèmic	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Nombre d'alumnes	13.352	13.895	13.552	14.042	14.185	13.531
% (2005 base 100)	100,00	104,07	101,50	105,17	106,24	101,34
% variacions d'any en any		104,07%	97,53%	103,62%	101,02%	95,39%

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse)
Data: 30-05-2012

Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB

4. ALUMNAT UNIVERSITARI

Si ens fixam en el nombre d'alumnes, a les Illes Balears varen cursar estudis universitaris a la UIB i a les escoles i centres adscrits un total de 13.531 alumnes el curs 2011-2012, enfront dels 14.185 del curs anterior; notam un descens d'un 4,61% del nombre d'alumnes i tornam a les dades d'alumnat del curs 2008-2009. Si ho comparem amb el nivell d'alumnes dels cursos 2006-2007, l'increment dels darrers cinc cursos acadèmics solament representa un 1,34%. (vegeu el quadre 23). A la UIB, s'haurien d'incloure els alumnes de màster i postgrau, amb 1.886 estudiants més, un nivell en el qual sí que hi ha hagut un increment significatiu (vegeu el quadre 24).

Cal no oblidar que la població jove de les Illes Balears ha augmentat també d'una manera molt rellevant els darrers anys, la qual cosa neutralitza la importància dels increments quan els ponderam en relació amb el nombre de població jove. Per aquest motiu, la taxa neta d'escolarització en

³ Reial decret 778/1998, de 30 d'abril, pel qual es reula el tercer cicle d'estudis universitaris, l'obtenció i expedició del títol de Doctor i altres estudis de postgrau.

⁴ Reial decret 56/2005, de 21 de gener, pel quals es regulen els estudis universitaris oficials de postgrau.

⁵ Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

educació universitària,⁶ calculada únicament a partir de l'alumnat de les universitats presencials, encara és la més baixa de l'Estat, amb un 10,4, mentre que la mitjana estatal és d'un 26,4. Les altres comunitats amb les taxes més baixes són Castella-La Manxa (11,9) i La Rioja (14,0), i les dues amb les taxes més elevades són Madrid (39,3) i Navarra (33,2) (MECD 2012).

A continuació, comentarem amb més detall aquestes dades. Per analitzar-les, ens centrarem d'una manera preferent en les dades de la UIB i dels centres adscrits. A l'actualitat, la Universitat de les Illes Balears (UIB) imparteix 32 títols oficials de grau, 51 màsters i 31 doctorats (vegeu el quadre 25). A més, continua oferint 33 estudis de pla antic que desapareixeran els pròxims anys, però que encara són oferts d'una manera residual (sense docència, però amb tutories i exàmens). La transformació de les titulacions amb el procés d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) pràcticament és completa.

Segons la branca de coneixement, no observam canvis significatius respecte dels cursos anteriors. Pel que fa a la demanda de nou ingrés dels diversos estudis, podem comprovar que els tipus d'estudis no s'han modificat, la qual cosa ofereix una estructura per estudis concentrada en alguns títols i una important oferta diversificada entre moltes altres titulacions. Actualment, si tenim en compte els estudis en procés d'extinció i els graus, el 54,36% de l'alumnat es concentra en sis tipus d'estudis: els de **Mestre**, que en les ofertes de la UIB i de l'Escola Alberta Giménez té 2.077 alumnes (15,35%); seguits dels estudis d'**Empresa i Economia**, els quals en les diverses modalitats tenen 2.069 alumnes (15,29%); els estudis de **Dret**, 1.099 alumnes (8,12%). A continuació, els estudis de **Turisme**, en tres opcions (Escola Felipe Moreno, Consell d'Eivissa i UIB), els quals disposen de 835 alumnes (6,17%); els estudis de **Salut**, amb l'opció d'Infermeria i de Fisioteràpia, arriben també a 763 alumnes (5,64%) i les diverses modalitats d'**enginyeries informàtiques**, amb 512 (3,78%) (vegeu el quadre 25).

QUADRE 24. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE NOU INGRÉS A LA UIB

2006-2007			2008-2009			2011-2012		
Dona	Home	Total	Dona	Home	Total	Dona	Home	Total
2.235	1.463	3.698	2.250	1.469	3.719	2.109	1.560	3.669
60,44	39,56	100,00	60,50	39,50	100,00	57,48	42,52	100,00
Taxa de masculinitat								
	65,46			65,29			1.73,97	

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse)

Data: 30-05-2012

Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB

5. EVOLUCIÓ DE LA MATRICULA

Al llarg dels cursos que van del 2002 a 2005, la matrícula no havia deixat d'augmentar. Aquesta tendència es va invertir el curs 2005-2006 i també va disminuir el 2006-2007 una altra vegada de manera moderada (vegeu el quadre 23). Aquesta tendència havia canviat d'una manera clara els cursos 2009-2010 i 2010-

⁶ La taxa neta d'escolarització universitària es calcula per al grup d'edat que té entre divuit i vint-i-quatre anys, com a quocient entre el nombre d'estudiants que tenen divuit i vint-i-quatre anys de 1r i 2n cicle o grau i el total de la població que té entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat.

2011, i arribà als nivells de matrícula dels anys amb més alumnes d'aquest segle, però aquest darrer curs s'ha tornat al nombre d'alumnat de 2008-2009. Per donar solament dues dades: el curs 2006-2007, la UIB va tenir 3.698 alumnes de nou ingrés; l'any 2010-2011, va arribar als 4.357 alumnes de nou ingrés, però aquest darrer any acadèmic, el 2011-2012, ha tornat a 3.669 alumnes de nou ingrés (vegeu el quadre 24). Si consideram l'evolució de l'alumnat de la UNED i la UOC, sense comptar l'alumnat de postgrau, podem observar una evolució semblant a la de la UIB, que ha augmentat d'una manera sostinguda els nombre d'alumnes des del curs 2005-2006 i no ha tingut reduccions el darrer curs acadèmic.

QUADRE 25. NOMBRE D'ESTUDIANTS PER SEXE I ESTUDIS

Estudi	Any acadèmic 2011-2012			Taxa de masculinitat
	Dona	Home	TOTAL	
TOTAL UIB i centres adscrits	8.080	5.451	13.531	67,46
%	59,71%	40,29%	100,00%	
Arquitectura Tècnica	38	76	114	200,00
Ciències Empresarials	230	178	408	77,39
Educació Social	76	16	92	21,05
Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat d'Hortofructicultura i Jardineria	24	72	96	300,00
Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica	7	35	42	500,00
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	16	76	92	475,00
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	5	60	65	1200,00
Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial	11	74	85	672,73
Fisioteràpia	35	21	56	60,00
Infermeria	50	15	65	30,00
Mestre. Educació Especial	21	2	23	9,52
Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez)	16	2	18	12,50
Mestre. Educació Física	11	15	26	136,36
Mestre. Educació Física (Alberta Giménez)	5	21	26	420,00
Mestre. Educació Infantil	37	2	39	5,41
Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez)	103	3	106	2,91
Mestre. Educació Musical	16	14	30	87,50
Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez)	14	7	21	50,00
Mestre. Educació Primària	12	9	21	75,00
Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez)	37	4	41	10,81
Mestre. Llengua Estrangera	24	9	33	37,50
Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez)	5		5	
Relacions Laborals	144	66	210	45,83
Treball Social	160	27	187	16,88
Turisme	129	107	236	82,95
Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)	10	12	22	120,00
Turisme del Consell Insular d'Eivissa	23	9	32	39,13
Administració i Direcció d'Empreses	180	136	316	75,56
Biologia	132	77	209	58,33

continua

Estudi	Any acadèmic 2011-2012			Taxa de masculinitat
	Dona	Home	TOTAL	
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)	15	18	33	120,00
Dret	223	159	382	71,30
Economia	67	72	139	107,46
Filologia Anglesa	66	25	91	37,88
Filologia Catalana	43	15	58	34,88
Filologia Hispànica	36	8	44	22,22
Filosofia	29	31	60	106,90
Física	5	17	22	340,00
Geografia	15	33	48	220,00
Història	22	46	68	209,09
Història de l'Art	75	26	101	34,67
Matemàtiques	11	12	23	109,09
Pedagogia	174	28	202	16,09
Periodisme	23	17	40	73,91
Psicologia	218	74	292	33,94
Química	38	33	71	86,84
Administració d'Empreses	448	449	897	100,22
Biologia	145	101	246	69,66
Bioquímica	111	61	172	54,95
Comunicació Audiovisual	27	46	73	170,37
Dret	390	327	717	83,85
Economia	133	176	309	132,33
Educació Infantil	671	29	700	4,32
Educació Primària	705	283	988	40,14
Educació Social	231	46	277	19,91
Enginyeria Agroalimentaria i del Medi Ambient	19	57	76	300,00
Enginyeria d'Edificació	77	228	305	296,10
Enginyeria Electrònica Industrial	13	130	143	1000,00
Enginyeria Informàtica	33	223	256	675,76
Enginyeria Telemàtica	9	48	57	533,33
Estudis Anglesos	150	46	196	30,67
Filosofia	49	55	104	112,24
Física	18	80	98	444,44
Fisioteràpia	100	78	178	78,00
Geografia	76	108	184	142,11
Història	63	127	190	201,59
Història de l'Art	106	32	138	30,19
Infermeria	363	101	464	27,82
Llengua i Literatura Catalanes	79	31	110	39,24
Llengua i Literatura Espanyoles	105	25	130	23,81
Matemàtiques	25	46	71	184,00
Pedagogia	144	30	174	20,83
Periodisme	56	51	107	91,07
Psicologia	200	83	283	41,50

Estudi	Any acadèmic 2011-2012			Taxa de masculinitat
	Dona	Home	TOTAL	
Química	61	58	119	95,08
Relacions Laborals	63	31	94	49,21
Treball Social	238	74	312	31,09
Turisme	311	234	545	75,24
Bioquímica	26	13	39	50,00
Enginyeria Informàtica	5	68	73	1360,00
Psicopedagogia	96	13	109	13,54
Diploma universitari en Història de les Illes Balears		1	1	
Graduat en Seguretat i Ciències Policials	4	13	17	325,00
Direcció Hotelera Internacional	99	90	189	90,91

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse)

Data: 30-05-2012

Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB

Elaboració posterior: equip UIB-CES

QUADRE 26. EVOLUCIÓ DE LA TOTALITAT DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UNED

Curs acadèmic	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Nombre d'alumnes	7.925	8.355	9.050	10.033	11.159	12.884
% (2005 base 100)	100,00	105,43	114,20	126,60	140,81	162,57

NOTA: El nombre total d'alumnes de diplomatures, llicenciatures, enginyeries i graus el 2012 és de 9.334. Les dades considerades inclouen els matriculats per cursar els cursos d'accés i els matriculats a cursos de doctorat i altres. Es manté aquesta manera de comptabilitzar per poder continuar les dades evolutives.

Font: Dades de la UNED

Elaboració: equip UIB-CES

A tot l'Estat, les tendències han estat molt similars a les de la UIB, amb un descens moderat, però sostingut, respecte dels cursos de final dels anys noranta fins als anys 2007-2008, però amb una recuperació significativa els darrers anys acadèmics. L'explicació més comuna entre els analistes ha estat la de la inversió en formació, en el dilatat temps d'espera per accedir al mercat de treball.

La distribució per sexe (vegeu el quadre 25) per al conjunt de la UIB, sobre la matrícula del curs 2011-2012, és del 59,71% per a les dones i del 40,29% per als homes, unes xifres que continuen els percentatges de l'any 2010-2011: el 60,06%, per a les dones i un 39,94%, per als homes. El percentatge de dones a la UIB continua superant en quasi 6 punts la mitjana de les universitats espanyoles en aquest mateix curs (53,9%). Aquesta diferenciació per sexe, superior a la de l'Estat, pot estar relacionada amb l'estructura de l'oferta de la UIB, en la qual predominen estudis més feminitzats i amb un volum d'alumnat a les enginyeries relativament reduït. L'apreciable diferenciació per sexe no és conjuntural, sinó que és molt estable els darrers anys; de fet, no ha canviat gaire des del curs 2000-2001, ja que llavors hi havia el 58,40% de dones, és a dir, ha augmentat la feminització un poc més d'un punt percentual. Si calculam la taxa de masculinitat (TM), podem comprovar que per cada 100 alumnes dones solament hi ha 67,46 homes (el curs 2003-2004: 71,82) (vegeu el quadre 25).

Aquestes dades encara s'han equilibrat una mica entre l'alumnat de nou ingrés, i la taxa de masculinitat ha passat del 65,46%, el curs 2006-2007, al 73,97%, el darrer any acadèmic, entre l'alumnat matriculat de nou ingrés. L'explicació més raonable està vinculada a les dificultats dels joves d'inserció en el mercat de treball, la qual cosa provoca més inversió en formació de llarga durada.

Per branques d'ensenyament, aquesta distribució mostra (vegeu el quadre 25) resultats diversos: a les enginyeries i arquitectura tècniques són majoritaris els homes (en algunes carreres, com Enginyeria informàtica, la TM és superior a 1.000 homes per cada 100 dones), resultat que es produeix en el sistema universitari espanyol en un percentatge molt elevat. A l'extrem oposat, si solament tenim en compte les dades de la UIB, s'hi situen una sèrie de branques: els estudis grau de d'educació infantil (TM: 4,32), grau de Pedagogia (TM: 14,68), grau d'Educació Social (TM: 20,83), grau de Treball Social (TM: 31,09), Infermeria (TM: 27,82), grau d'Estudis anglesos (TM: 30,67), totes les carreres educatives i les filologies.

L'anàlisi d'aquest fenomen ens obliga a pensar en l'evolució de les «marques de gènere», que caracteritzen les carreres universitàries com a femenines o masculines. Malgrat que l'evolució ha estat de cada vegada més igualitària entre els gèneres, moltes dones encara es resisteixen a elegir carreres tradicionalment considerades com a «masculines» i molts homes es resisteixen a elegir carreres considerades com a «femenines».

Les dades estadístiques indiquen que des de 1975 augmenten les matriculacions femenines a la Universitat i a totes les carreres. A les carreres tècniques, també es produeix aquest increment, però encara estan molt enfora de l'equiparació per sexe. En general, les dones prefereixen carreres de ciències socials, humanes o biosanitàries, i, els homes, Economia, Dret i les enginyeries.

6. ESTUDIS DE TERCER GRAU I INVESTIGACIÓ A LA UIB

En aquest darrer apartat, el dels estudis de postgrau, és l'oferta de la UIB més estructurada i, comparativament, la de més qualitat i més bons resultats. La matrícula dels programes de doctorat, el curs 2011-2012, ha estat de 333 alumnes i aquest nivell ha seguit el procés de reforma. Una part de la reforma significa una reducció en aquest darrer nivell i cal recordar que el darrer curs, el 2010-2011, varen ser 459 alumnes. El procés de reducció es compensa amb la matriculació als màsters, que passà de 596 alumnes el 2010-2011 a 1.553 a la UIB (vegeu els quadres 26a i 26b) Amb el RD 56/2005, el RD 1393/2007 i el RD 99/2011, la concepció del doctorat base del tercer cicle d'estudis universitaris ha canviat. La regulació anterior (RD 778/1998), ja en extinció, determinava que el doctorat estava constituït per una fase de formació i una altra d'investigació (desenvolupament de la tesi doctoral). Amb l'entrada en vigor del RD 56/2005 i, posteriorment, del RD 1393/2007, els estudiants, en general, cursen un màster oficial que és requisit per poder accedir al doctorat i estan comptabilitzats com a estudiants de màster.

Des que s'implantà aquest nivell de formació universitària, el nombre de màsters s'ha multiplicat per quatre i el d'estudiants, per 6,5. Aquest creixement important s'explica per diversos factors: d'una banda, el màster és entès com a formació al llarg de la vida, d'aquí l'elevat percentatge

d'estudiants que tenen més de trenta anys que fan un màster; per altra banda, és el nivell formatiu que dona accés al doctorat i, per aquest motiu, tots els estudiants procedents de grau que vulguin fer un doctorat han de cursar prèviament un màster que els hi doni accés, i, finalment, ha de tenir-se en compte que en molts de casos els màsters són especialitzacions professionals, fins i tot, en qualche cas, representen requisits per poder desenvolupar algunes professions (per exemple, el MFPR Màster Universitari de Formació del Professorat, amb 263 alumnes el curs 2011-2012).

Pel que fa als doctorats, segons la branca de coneixement, l'equilibri és notable. Malgrat això, els doctorats de la branca humanística —filologies, història, filosofia— (20,42%), de Ciències de la Salut i Psicologia (25,83%) i Educació (18,62%) són els que concentren una proporció d'estudiants més elevada, seguits pels de Dret, Economia i Ciències Experimentals. Si ens fixam amb més detall especialitat per especialitat, la desigualtat per programes de doctorat és apreciable: hi ha doctorats que tenen més de quaranta alumnes (Educació —investigació i innovació—, Ciències Mèdiques Bàsiques) i d'altres que tenen molts pocs alumnes (hi ha tretze programes amb menys de cinc alumnes).

No és tan important el volum d'alumnat com la qualitat d'aquests estudis, mesurada per les mencions de qualitat atorgades per l'ANECA i pel nombre de tesis aprovades. En aquest sentit, la UIB, amb cinquanta-vuit tesis llegendes i aprovades el curs acadèmic 2010-2011 (darrer període, amb dades de tot l'Estat), és una de les universitats menys productives de tot l'Estat, amb 3,82 tesis per cada 1.000 alumnes (la mitjana estatal és de 6,37 tesis). Les altres dues universitats amb nivells més baixos són la d'Extremadura, amb 4,41 tesis per 1.000 alumnes, i la de les Illes Canàries, amb 4,51. Les dues comunitats amb nivells més elevats són Navarra, amb 9,33, i Catalunya, amb 8,93 tesis per 1.000 alumnes (MECD 2012).

Si tenim en compte altres indicadors, podem dir que la UIB està situada entre les millors de l'Estat pel que fa a la qualitat de la producció científica, segons l'edició de 2011 dels «Rànquing ISI de les universitats espanyoles per campus i disciplines científiques», elaborats pels investigadors dels grups de recerca d'Avaluació de la Ciència i de la Comunicació Científica (EC₃) i de Soft Computing and Intelligent Information Systems (SCI₂S) de la Universitat de Granada, que avaluen la qualitat i l'impacte de la recerca de totes les universitats de l'Estat.

Els rànquings s'han elaborat tenint en compte les dades dels documents indexats a la base de dades acadèmiques ISI Web of Knowledge (Thompson & Reuters), que inclou materials bàsics de la producció científica, com són els articles publicats en revistes d'impacte, el nombre de documents citables, el nombre de cites, la mitjana de cites, el percentatge de documents altament citats, el nombre de patents i l'índex d'internacionalització dels programes de recerca, entre altres criteris.

Segons aquest darrer rànquing, que avalua el període 2006-2011, la UIB ocupa la primera posició en qualitat de la producció científica en les disciplines de Biologia Vegetal i Animal i en Geociències. A més, està posicionada entre les deu primeres de l'Estat pel que fa a la qualitat de la recerca. La UIB és la quarta en Psicologia, la cinquena en Informàtica, la sisena en Química, la vuitena en Genètica i Biologia Evolutiva i en Ciències dels Materials i la novena en Ecologia i Ciències Mediambientals.

La UIB també destaca en diversos camps científics, que inclouen disciplines diverses, fet que posiciona globalment la Universitat com una de les millors espanyoles pel que fa a la qualitat de la producció científica. En aquest cas, és la tercera de l'Estat en Física; la quarta, en Ciències de la Terra i Mediambientals i en Química i Enginyeria Química; la sisena, en Ciències Biològiques i en Psicologia i Educació; la vuitena, en Tecnologies de la Informació i la Comunicació, i la novena, en altres ciències socials.

Al rànquing elaborat a partir de les dades ISI Web of Knowledge, s'hi han d'afegir les d'un altre rànquing internacional, el SCImago, que s'elabora a partir de la base de dades SCOPUS d'Elsevier, i que ja avalua l'impacte de la recerca en el període 2003-2008 en un 30% per sobre de la mitjana ponderada d'un rànquing mundial que analitza 15.043 universitats i centres de recerca de tot el món quant a publicacions fetes en revistes que se situen en el primer quartil (màxim nivell de valoració) i a l'impacte que tenen aquestes publicacions.

Les dades publicades el desembre de 2010 ja situaven la UIB al sisè lloc entre les universitats espanyoles i a la segona posició quant a les publicacions fetes en col·laboració amb altres centres internacionals. A partir d'aquest informe, es podia constatar que la transferència de coneixement feta des de la UIB era significativa. Amb un conjunt de quaranta-una patents, de divuit de les quals s'havia concedit una llicència a empreses, la Universitat comptava amb una mitjana de vint-i-dos investigadors per cada patent, mentre que la mitjana espanyola era de trenta-nou.

Les dades SCImago de 2010 també destacaven que la UIB ja era la segona Universitat de l'Estat en col·laboracions internacionals en publicacions científiques. Segons l'estudi, gairebé la meitat dels articles produïts per la UIB (concretament, un 45,5%) es feien en cooperació amb universitats o centres d'investigació de fora de l'Estat. El rànquing SCImago de 2011 posiciona la UIB com el centre que fa 31 de l'Estat quantitativament en producció científica. La Universitat continua destacant en l'aspecte internacional i se situa en la setena posició en el rànquing de publicacions del primer quartil i en la quarta posició quant a impacte normalitzat.

Les dades dels dos índexs permeten afirmar que la producció científica de la UIB i la seva qualitat han millorat els darrers anys fins que han assolit posicions capdavanteres en camps diversos, com demostra el darrer rànquing ISI Web of Knowledge.

7. PROFESSORAT DE LA UIB

En l'àmbit dels recursos i l'organització, la reforma de la LOU, aprovada per la Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril, preveu, entre altres qüestions, una nova configuració de la docència universitària. L'estructuració del personal docent universitari permanent en dos únics cossos: catedràtics d'universitat (CU) i professors titulars d'universitat (TU), així com la integració en aquests cossos del professorat catedràtic d'escola universitària i el professorat titular d'escola universitària. Segons estableix la disposició addicional 2a de la Llei orgànica 4/2007, que modifica la LOU, podran accedir directament al cos de TU el professorat TEU que tingui el títol de doctor/a o l'obtingui posteriorment i estigui acreditat d'acord amb els mecanismes previstos en la legislació. En aquest sentit, el Consell

de Govern ha aprovat la promoció de la majoria de TEU doctors acreditats a TU al llarg dels dos darrers anys acadèmics. Entre 2007-2008 i 2011-2012, s'ha passat de 164 professors TEU a 73, és a dir, 91 professors han promocionat a TU; també han promocionat a TU 23 catedràtics d'Escola Universitària en el mateix període (vegeu el quadre 27).

QUADRE 27. ALUMNAT DE LA UNED, A LES ILLES. CURS 2011-2012

	TOTAL	%
Accés més grans de 45 anys	120	10,14%
Accés més grans de 25 anys	1.064	89,86%
Total accés	1.184	100,00%
Dret	260	22,53%
Història	41	3,55%
Filologia Hispànica	27	2,34%
Filologia Anglesa	26	2,25%
Pedagogia	43	3,73%
Educació Social	75	6,50%
Psicopedagogia	20	1,73%
Psicologia	113	9,79%
Filosofia	6	0,52%
Antropologia Social i Cultural	59	5,11%
Ciències Polítiques	23	1,99%
Sociologia	18	1,56%
Treball Social	110	9,53%
Economia	15	1,30%
Diplomatura en Ciències Empresarials	49	4,25%
Administració i Direcció d'Empreses	52	4,51%
Turisme	73	6,33%
Ciències Físiques	10	0,87%
Ciències Matemàtiques	7	0,61%
Ciències Químiques	9	0,78%
Ciències Ambientals	38	3,29%
Enginyeria Industrial	34	2,95%
Enginyeria Tècnica Industrial (Electrònica Industrial)	4	0,35%
Enginyeria Tècnica Industrial (Mecànica)	8	0,69%
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	19	1,65%
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	12	1,04%
Enginyeria Informàtica	3	0,26%
Total diplomatures, llicenciatures i enginyeries	1.154	100,00%
Grau Geografia i Història	228	2,79%
Grau Història de l'Art	241	2,95%
Grau Llengua i Literatura Espanyola	82	1,00%
Grau Estudis anglesos	202	2,47%

continua

	TOTAL	%
Grau Educació Social	232	2,84%
Grau Pedagogia	107	1,31%
Grau Dret	369	4,51%
Grau Treball Social	207	2,53%
Grau Psicologia	692	8,46%
Grau Filosofia	57	0,70%
Grau Antropologia Social i Cultural	78	0,95%
Grau Ciències Polítiques i de l'Administració	101	1,23%
Grau Sociologia	55	0,67%
Grau ADE	249	3,04%
Grau Turisme	144	1,76%
Grau Economia	76	0,93%
Grau Enginyeria en Tecnologia Industrial	13	0,16%
Grau Enginyeria Elèctrica	44	0,54%
Grau Enginyeria Electrònica industrial i automàtica	27	0,33%
Grau Enginyeria Mecànica	40	0,49%
Grau Enginyeria Informàtica	47	0,57%
Grau Tecnologies de la Informació i Comunicació	26	0,32%
Grau Físiques	27	0,33%
Grau Matemàtiques	35	0,43%
Grau Químiques	10	0,12%
Grau Ciències ambientals	115	1,41%
Total graus	8.180	100,00%
Total diplomatures, llicenciatures i enginyeries i graus	9.334,00	

Font: Dades de la UNED
 Elaboració: equip UIB-CES

El professorat permanent està format per 486 catedràtics i titulars (39,67%) i per 739 (60,33%) no permanents. Entre el professorat no permanent, se n'han de diferenciar dos tipus principals, amb 176 contractats (14,37%). Per una banda, el professorat col·laborador, contractat doctor, ajudant, ajudant doctor, com a nova modalitat de contractació que té com a requisit una acreditació externa per part de l'AQUIB o ANECA. Aquesta modalitat ha augmentat els darrers anys. Per una altra, el professorat associat, amb 539 contractats (44,0%), modalitat que inclou associats de sis, quatre i tres hores. Com es pot observar en el quadre 5, el professorat no permanent es manté en nivells molt elevats, ha augmentat els darrers cinc cursos acadèmics i ha passat de representar el 56,25% el curs 2007-2008 al 60,33% el 2011-2012. La interpretació no pot ser positiva: la inestabilitat i el limitat compromís docent del professorat associat, amb poques hores de dedicació i retribucions reduïdes, poden afectar la qualitat de la docència.

Les 1.225 places, equivalents a jornada completa (EJC) —és a dir, equivalents a 37,5 h setmanals—, representen 924 docents. Això significa que, si solament es considera aquest professorat teòric (EJC), ha augmentat el nombre de professors i professores (de 800 EJC el 2005 a 914 EJC actuals),

però s'ha mantingut la ràtio d'alumnes per professor, amb 14,53 el curs 2011-2012, quasi la mateixa ràtio que el curs 2005-2006.⁷

És molt destacada la proporció de professors associats, ajudants i altres no permanents en alguns departaments (per exemple, Infermeria i Fisioteràpia; Pedagogia i Didàctiques Específiques; Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació). S'ha de mantenir la valoració feta en informes anteriors, en el sentit que les reformes i la resposta als canvis s'han fet en bona part gràcies a la contractació de personal associat i altre professorat no permanent, és a dir, s'ha produït un increment constant d'aquest tipus de personal, en contra dels criteris manifestats per la gran majoria de responsables universitaris.

És evident que la política de professorat de la UIB no depèn exclusivament dels canvis legals relatius a l'EEES, sinó que n'hi ha d'haver també en el finançament de la UIB per millorar les dotacions del professorat i de l'investigador permanent.

8. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

Pel que fa a les accions en matèria de personal d'administració i serveis, cal referir-se, fonamentalment, a la dotació. Quant a la dotació de personal d'administració i serveis (PAS), la UIB compta (segons els pressuposts de 2011) amb 564 professionals funcionaris i contractats de nivells molt diferents, des d'auxiliars de suport administratiu, fins a tècnics superiors de diverses especialitats. Segons el quadre de quinze indicadors institucionals, inclòs en el pressupost de la UIB,⁸ el PAS ha passat de 461 professionals el 2005 a 564 el 2012, augment que ha modificat la ràtio professors/PAS, que ha passat d'1,74 el 2005 a 1,65 el 2012. El PAS ha augmentat, però és molt difícil interpretar d'aquesta ràtio, ja que la variació podria indicar una reducció del suport a les tasques acadèmiques o més eficiència d'aquest suport, ja sigui per una certa economia d'escala a les organitzacions de suport (serveis diversos de la UIB).

9. PRESSUPOST

Dos dels grans principis que han de regir el finançament universitari són la suficiència i l'equitat, juntament amb una gestió eficaç i eficient dels recursos que s'hi destinen. Per suficiència s'entén un finançament adequat a les funcions encomanades a la Universitat: formació, recerca i desenvolupament social i econòmic. Ha de ser un finançament que permeti una activitat acadèmica de qualitat, competitiva en el terreny europeu i internacional, que generi projectes i iniciatives singulars i complementàries al si de la Universitat de les Illes Balears.

Pel que fa al pressupost de la UIB (vegeu els quadres 28 i 29), l'any 2012 s'ha aprovat un pressupost de 88.221.578,30 euros, és a dir, ha disminuït un 14,33% respecte del curs anterior (102.979.116,20 euros). Aquesta reducció ha representat un tall en un procés d'increment sostingut dels quatre

⁷ Vegeu l'indicador 6 del quadre «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears», UIB, 2012.

⁸ Vegeu l'indicador 5 del quadre «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears», UIB.

pressupostos anteriors. La crisi econòmica ha afectat molt fortament el procés de millora de la UIB; la reducció pressupostària afecta molts factors, però, entre els més destacats, s'han de considerar tots els relatius a la reforma dels estudis universitaris (millora dels espais, internacionalització, reducció de la importància relativa del professorat associat, etc.).

Pel que fa als ingressos, les taxes públiques, tot i que han augmentat des de 2009 (11,44%), representen solament un 15,54%, i el 62,67% són transferències corrents, majoritàriament provinents del Govern de les Illes Balears. Aquesta transferència representava el 67,9% el curs 2009, és a dir, ha patit una reducció considerable, de més de 5 punts percentuals. En termes absoluts, s'ha reduït en 7.484.077,71 euros, en un moment de reforma important dels estudis i de l'organització per manament legal.

Les despeses es distribueixen en: 66,25% de personal (el 2009, representava el 66,04%); despeses en béns corrents o serveis, 12,65% (el 2009, representava un 15,23%), i les inversions reals, 18,70% (el 2009, representaven un 16,83%). Aquest darrer capítol s'ha reduït considerablement i no es pot comparar amb el dels anys 2000 (29,44%), 2001 (33,99%) o 2011 (28,86%), anys en què hi va haver una forta inversió en noves instal·lacions. La disminució de la transferència nominativa d'inversió, que ha passat de 625.488 euros a 100.000 euros, dificulta el manteniment correcte dels edificis. Les necessitats d'inversió no s'han reduït, ja que, a més de les necessitats d'inversió per al manteniment, encara falten instal·lacions molt notables (biblioteca central, adaptació als requeriments espacials derivats del model d'ensenyament-aprenentatge de l'espai europeu, per exemple).

Els darrers anys havia millorat la transferència nominativa, però, amb la crisi de 2009-2012, la tendència s'ha invertit. En un primer període, s'havia passat d'una transferència nominativa de 46,80 milions d'euros el 2005 a 61,14 milions d'euros el 2009, és a dir, d'una transferència nominativa per estudiant de 3.945 euros el 2005 a 4.962 euros el 2009, increments molt superiors als de l'IPC. En els darrers pressupost, la transferència ha passat a 54,16 milions d'euros i la transferència nominativa per estudiant ha quedat en 3.891 euros, 1.071 menys per estudiant que el 2009. La interpretació que en fa la UIB és molt clara: «Els impactes de la crisi es deixen sentir amb força a l'economia espanyola des de l'any 2008 ençà. Impactes que han arribat amb un cert retard —però no amb menys virulència— a les diferents administracions públiques, entre les quals la UIB. Així, recordem que la primera davallada de les transferències nominatives de la comunitat autònoma cap a la UIB es produí en el pressupost inicial de 2010» (UIB 2011, 1).⁹

Malgrat aquest escenari d'austeritat, la Universitat ha obtingut el segell de Campus d'Excel·lència Internacional amb el projecte e-MTA: Campus Euromediterrani del Turisme i de l'Aigua, que és, sens dubte, un reconeixement a la qualitat aconseguida amb l'esforç de tots. Això ha suposat una subvenció de 580.000 euros del programa d'enfortiment i 1.700.000 euros per desenvolupar-lo, encara que aquesta darrera quantitat encara no ha estat autoritzada pel Govern de l'Estat. Cal tenir present que el Govern de la comunitat autònoma ha autoritzat l'execució dels 5.000.000 d'euros del programa Innocampus, que permetrà la UIB construir l'edifici de postgrau i impulsar la creació de noves patents.

⁹ UIB. Memòria del pressupost de la UIB per a l'exercici 2011: <http://www.uib.es/lauib/Dades_i_xifres/>.

L'any 2010, el Ministeri de Ciència i Innovació destinà 150 milions d'euros a vint-i-sis projectes d'I+D+I, situats en Campus d'Excel·lència. En total, hi participaren trenta-vuit universitats. La UIB es va presentar a la convocatòria del programa Innocampus després d'haver superat la primera fase del programa Campus d'Excel·lència de l'any 2010. El projecte, classificat al sisè lloc entre tots els presentats, rebé una subvenció de cinc milions d'euros en forma de crèdit, dels quals se'n destinaran 4.800.000 a la construcció del Centre d'Estudis de Postgrau i 200.000, al manteniment i creació de noves patents i llicències per a empreses.

Una vegada aprovat pel Consell de Govern de la Universitat, en Consell Social, a la sessió del desembre de 2011, s'acordà sol·licitar al Govern de les Illes Balears l'autorització de l'operació d'endeutament, que li fou denegada. El 4 de gener de 2012, el Govern de les Illes Balears decidí autoritzar aquesta operació, que permetrà donar compliment al projecte de millora de la UIB, tot i que l'actual context de finançament en procés de precarització fa perillar el procés de millora de la qualitat de la UIB.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS. *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008/2009*. Aprovat dia 31 de gener de 2011 pel Ple del Consell Escolar de les Illes Balears. Accessible a: <<http://ceib.caib.es/informes.html>>.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2011*. Accessible a:

<<http://www.ces.es/web/guest/memorias>>.

MECD (2012a). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec.es).

MECD (2012b). *Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec.es).

MECD (2012c). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011/2012*. Madrid, Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec.es).

**Sistema educatiu de les Illes Balears:
variables de context,
indicadors de sistema i resultats.
Cap a un compromís social per l'educació**

Equip de l'IAQSE

RESUM

L'objectiu és esbrinar quines variables o quins factors expliquen amb més intensitat i precisió els resultats que obtenen els alumnes¹ de les Illes Balears en les avaluacions de competències bàsiques, fetes tant en l'àmbit internacional, com l'estatal o l'autonòmic (Avaluació General de Diagnòstic, d'àmbit estatal —en la qual se centra l'article—, PISA i Avaluació de Diagnòstic de les Illes Balears) i la manca de correlació entre algunes variables i indicadors i els resultats. Aquesta correlació, però, que no existeix a les Illes Balears, sí que és habitual a altres comunitats autònomes, estats o regions. En aquest àmbit, són millors els indicadors (situats per sobre de la mitjana estatal) que els resultats que se'n podrien esperar, atesa la correlació, que de vegades és intensa o forta. Hi ha altres comunitats autònomes que tenen uns indicadors pitjors que els de les Balears, però que ofereixen, això no obstant, uns resultats més bons. Què és el que no funciona? Quin element pertorba la correlació habitual que sí que s'expressa a altres llocs? Què és el que s'hauria de modificar? Què és el que diferencia o caracteritza el sistema educatiu de les Illes Balears?

RESUMEN

El objetivo es averiguar qué variables o factores explican con mayor intensidad y precisión los resultados que obtienen los alumnos de las Islas Baleares en las distintas evaluaciones de competencias básicas realizadas tanto a nivel internacional, como estatal o autonómico (Evaluación General de Diagnóstico de ámbito estatal —en la cual se centra el artículo—, PISA y Evaluación de Diagnóstico de las Islas Baleares) y la falta de correlación entre algunas variables e indicadores y los resultados; correlación que sí es habitual en otras CCAA, estados o regiones y que no se da en las Islas Baleares. En este ámbito, son mejores los indicadores (situados por encima de la media estatal) que los resultados que se podrían esperar dada la correlación, a veces intensa o fuerte. Otras CCAA con unos indicadores peores que los de Baleares, presentan, no obstante mejores resultados. ¿Qué es, entonces, lo que no funciona? ¿Qué elemento perturba la correlación habitual que sí se expresa en otros lugares? ¿Qué es lo que tendría que ir modificando? ¿Qué es lo que diferencia o caracteriza el sistema educativo de las Islas Baleares?

I. INTRODUCCIÓ

En un moment en què l'educació centra un gran debat, cal presentar dades per facilitar-lo, perquè, de l'educació, habitualment se'n parla amb poques dades o, fins i tot, sense, i són interpretades d'una manera interessada.

En aquest article, tot i que es tingui present que el sistema educatiu és complex i que les variables de context interactuen i influeixen d'una manera conjunta, s'analitzen per separat algunes de les variables de context per intentar esbrinar quina influència tenen en els resultats educatius.

Es parteix, així, d'una revisió de l'anàlisi de la correlació entre algunes variables de context i els resultats de les avaluacions de competències bàsiques i d'altres avaluacions. S'han estudiat, amb anàlisis

¹ En aquest article, els termes «alumnes», «pares», «professors» i «directors» fan referència als alumnes i a les alumnes, als professors i a les professores, i als directors i a les directores.

bivariants i procediments de regressió, les relacions entre els resultats —mesurats a partir de les puntuacions obtingudes en les proves d'avaluació diagnòstica— i els contextos socials i educatius —quantificats amb les dades que proporcionen els indicadors del sistema educatiu i amb els factors obtinguts a partir dels qüestionaris adreçats a l'alumnat, les famílies, al professorat i als equips directius que han participat en les avaluacions diagnòstiques, tant en les de les Illes Balears com en les de l'Estat.

Alguns factors o variables analitzats de l'entorn ampli (comunitat autònoma) han estat: l'abandonament escolar prematur —a partir de diversos indicadors—, la taxa bruta de població que acaba l'ESO, l'alumnat repetidor, el nombre mitjà d'alumnes per professor, la despesa per alumne, l'alumnat estranger, la despesa pública en educació respecte del PIB, i els alumnes per grup.

Pel que fa a l'entorn pròxim —llar i família—, s'ha estudiat la incidència que té l'Índex Socioeconòmic i Cultural de la família —ISEC— sobre els resultats. Més concretament, algunes de les variables emprades per calcular-la són: nivell d'estudis més alt dels pares, expectatives acadèmiques dels pares i de l'alumnat (solament a les Illes Balears, les expectatives estan incloses a l'ISEC).

Hi ha variables que tenen relació amb els resultats, però que no són tractades, ja que no són diferenciadores del sistema educatiu de les Illes Balears: el clima escolar, el sexe, la titularitat...

Les conclusions assenyalen que cal establir mesures de corresponsabilització —un compromís social per l'educació— entre les administracions públiques, els agents socials, les famílies, les institucions productives i empresarials, els sindicats i els sectors de l'educació per compensar els efectes de distorsió que l'entorn social, laboral, cultural i familiar provoquen sobre els resultats acadèmics. D'aquesta manera, es podran obtenir uns percentatges d'èxit escolar més concordants amb l'esforç que fan els centres docents i l'Administració educativa des de fa un seguit d'anys: s'abaixaran les insuportables taxes actuals de fracàs escolar i d'abandonament prematur del sistema escolar i milloraran la formació i qualificació de la població de les Illes Balears.

A continuació, s'exposen els resultats de les avaluacions externes estatals i internacionals. Posteriorment, es destacarà el context social i educatiu de les Balears a partir d'alguns indicadors i de les variables de context, i s'analitzarà la relació que tenen amb els resultats. Per acabar, a les conclusions, s'intentaran descriure les possibles raons que expliquen perquè algunes variables tenen més pes en els resultats que unes altres.

2. RESULTATS DE LES AVALUACIONS EXTERNES

2.1. Proves d'avaluació general de diagnòstic (AGD)

Descripció dels resultats de les avaluacions generals de diagnòstic (AGD)

L'Avaluació General de Diagnòstic (AGD) estableix una escala contínua —TRI— de les mitjanes obtingudes per l'alumnat de les comunitats autònomes i les ciutats autònomes, en què la mitjana de l'Estat és de 500 punts i la desviació típica, de 100.

En cada competència també s'estableixen nivells, els quals determinen els graus d'assoliment de la competència. El nivell 3 assenyalava la puntuació a partir de la qual l'alumnat assolix la competència i, per tant, els graus 3, 4 i 5 indiquen que l'alumnat que ha obtingut les puntuacions que hi estan incloses ha assolit la competència (graus intermedi, intermedi alt i alt en les avaluacions de diagnòstic de les Illes Balears).

Les dades que es presenten a continuació exclouen les ciutats autònomes (Ceuta i Melilla), perquè es considera que no són dades comparables. La puntuació mitjana de l'escala TRI obtinguda per l'alumnat de les Illes Balears és comparada amb la més alta i amb la més baixa que han assolit les altres comunitats autònomes i amb la puntuació del nivell 3, a partir del qual, com s'ha dit, s'assoleix la competència.

Competència en comunicació lingüística (en llengua castellana), 4t d'EP i 2n d'ESO

El 2009, a 4t d'EP, el nivell 3 de l'escala TRI (assoliment) es va establir en 485 punts. La mitjana de les Balears fou 471, 14 punts per sota del nivell 3. La comunitat amb la puntuació més alta va ser La Rioja, amb 534 punts, 63 més que les Illes Balears, i la que la va tenir més baixa, les Illes Balears.

El 2010, a 2n d'ESO, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 485 punts. La mitjana de les Balears fou de 497: 12 punts per sobre del nivell 3, dotzena posició de l'escala de les disset comunitats autònomes. La comunitat amb la mitjana més alta va ser Navarra, amb 531 punts, 34 més que les Balears, i la que la va tenir més baixa, Andalusia, amb 482 punts, 15 menys que les Illes Balears.

Competència matemàtica, 4t d'EP i 2n d'ESO

El 2009, a 4t d'EP, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 488 punts. La mitjana de les Balears fou de 489 punts: 1 per sobre del nivell 3 i la catorzena posició en l'escala de les disset comunitats autònomes. La comunitat amb la puntuació més alta va ser La Rioja, amb 541 punts, 52 més que les Balears, i, amb la més baixa, les Canàries, amb 463 punts, 26 menys que les Balears.

El 2010, a 2n d'ESO, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 490 punts. La mitjana de les Balears fou de 494 punts: 4 per sobre del nivell 3 i la dotzena posició en l'escala de les comunitats autònomes. La comunitat amb la mitjana més elevada va ser Navarra, amb 546 punts, 26 més que les Illes Balears, i les Illes Canàries, amb la més baixa, amb 468, 15 menys que les Illes Balears.

Competència en el coneixement i en la interacció amb el món físic, 4t d'EP i 2n d'ESO

El 2009, a 4t d'EP, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 483 punts. La mitjana de les Balears fou de 457 punts: 26 per sota del nivell 3, quinzena posició en l'escala de disset comunitats autònomes. La comunitat amb la puntuació més alta va ser La Rioja, amb 543 punts, 86 més que les Balears, i amb la més baixa, la Comunitat Valenciana, amb 450, 7 menys que les Illes Balears.

El 2010, a 2n d'ESO, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 487 punts. La mitjana de les Balears fou de 503 punts: 16 per sobre del nivell 3 i la tretzena posició en l'escala de les comunitats

autònomes. La comunitat amb la puntuació més alta va ser Navarra, amb 534 punts, 31 més que les Illes Balears, i amb la més baixa, les Canàries amb 475 punts, 28 menys que les Illes Balears.

Competència social i ciutadana, 4 d'EP i 2n d'ESO

El 2009, a 4t d'EP, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 478 punts. La mitjana de les Balears fou de 489 punts: 11 per sobre del nivell 3 i la quinzena posició en l'escala de les disset comunitats autònomes puntuades. La comunitat amb la puntuació mitjana més alta va ser La Rioja, amb 541 punts, 52 més que les Illes Balears, i amb la més baixa, la Comunitat Valenciana, amb 465, 13 menys que les Balears.

El 2010, a 2n d'ESO, el nivell 3 de l'escala TRI es va establir en 484 punts. La mitjana de les Balears fou de 491 punts: 7 per sobre del nivell 3 i la catorzena posició en l'escala de les disset comunitats autònomes. La comunitat amb la puntuació més alta va ser Castella i Lleó amb 529 punts, 38 punts més que les Balears, i amb la més baixa, Extremadura, amb 475, que són 6 menys que les Balears.

QUADRE I. RESULTATS A LES PROVES D'AVALUACIÓ GENERAL DE DIAGNÒSTIC (AGD) DE 4T D'EP I DE 2N D'ESO

AGD 2009 estatal (4t EP)			AGD 2009 estatal (4t d'EP)		
Competència en comunicació lingüística			Competència matemàtica		
1	Astúries	534	1	La Rioja	541
2	Castella i Lleó	532	2	Navarra	537
3	La Rioja	530	3	Astúries	525
4	Madrid	529	4	Cantàbria	525
5	Aragó	529	5	Castella i Lleó	525
6	Navarra	528	6	Aragó	523
7	Cantàbria	521	7	Madrid	521
8	Castella-la Manxa	511	8	Castella-la Manxa	501
9	Catalunya	502	9	País Basc	501
10	Múrcia	498	10	Catalunya	500
11	Andalusia	498	11	Galícia	499
12	País Basc	494	12	Extremadura	495
13	Extremadura	493	13	Múrcia	494
14	C.Valenciana	491	14	I. Balears	489
15	Galícia	489	15	Andalusia	488
16	I. Canàries	473	16	C.Valenciana	483
17	I. Balears	471	17	I. Canàries	463
18	Ceuta	457	18	Ceuta	459
19	Melilla	419	19	Melilla	430

AGD 2009 estatal (4t d'EP)		
Coneixement i interacció amb el món físic		
1	La Rioja	543
2	Astúries	542
3	Castella i Lleó	540
4	Aragó	533
5	Madrid	530
6	Cantàbria	528
7	Navarra	522
8	Galícia	518
9	Castella-la Manxa	510
10	Múrcia	509
11	Extremadura	507
12	Andalusia	500
13	Catalunya	482
14	I. Canàries	477
15	Ceuta	459
16	I. Balears	457
17	C.Valenciana	450
18	Melilla	425
19	País Basc	sense dades

AGD 2010 estatal, 2n d'ESO		
Competència en comunicació lingüística		
1	Navarra	531
2	Madrid	530
3	Castella i Lleó	528
4	Astúries	527
5	La Rioja	522
6	Cantàbria	519
7	Aragó	514
8	Castella-la Manxa	511
9	Múrcia	511
10	País Basc	511
11	Catalunya	502
12	I. Balears	497
13	C.Valenciana	490
14	I. Canàries	488
15	Galícia	487
16	Extremadura	485
17	Andalusia	482
18	Ceuta	437
19	Melilla	428

AGD 2009 estatal (4t d'EP)		
Competència social i ciutadana		
1	La Rioja	536
2	Astúries	533
3	Castella i Lleó	533
4	Madrid	532
5	Aragó	530
6	Navarra	519
7	Cantàbria	516
8	Castella-la Manxa	512
9	Extremadura	506
10	Galícia	506
11	Múrcia	504
12	Catalunya	503
13	Andalusia	494
14	I. Canàries	489
15	I. Balears	478
16	C.Valenciana	465
17	Ceuta	459
18	Melilla	423
19	País Basc	sense dades

AGD 2010 estatal, 2n d'ESO		
Competència matemàtica		
1	Navarra	546
2	Castella i Lleó	526
3	País Basc	525
4	La Rioja	525
5	Madrid	521
6	Aragó	520
7	Astúries	510
8	Cantàbria	510
9	Galícia	502
10	Múrcia	500
11	Castella-la Manxa	497
12	I. Balears	494
13	C.Valenciana	491
14	Catalunya	487
15	Andalusia	486
16	Extremadura	486
17	I. Canàries	468
18	Melilla	454
19	Ceuta	452

AGD 2010 estatal, 2n d'ESO		
Coneixement i interacció amb el món físic		
1	Navarra	534
2	Castella i Lleó	528
3	Madrid	525
4	La Rioja	524
5	Cantàbria	517
6	Astúries	514
7	Catalunya	513
8	Aragó	511
9	Galícia	506
10	Castella-la Manxa	504
11	Múrcia	504
12	País Basc	504
13	I. Balears	503
14	C.Valenciana	494
15	Extremadura	494
16	Andalusia	482
17	Canàries	475
18	Melilla	434
19	Ceuta	433

AGD 2010 estatal, 2n d'ESO		
Competència social i ciutadana		
1	Castella i Lleó	529
2	Madrid	529
3	La Rioja	528
4	Navarra	519
5	Castella-la Manxa	515
6	Galícia	515
7	Astúries	511
8	Aragó	510
9	Múrcia	508
10	Cantàbria	507
11	País Basc	498
12	C.Valenciana	495
13	Catalunya	494
14	I. Balears	491
15	I. Canàries	489
16	Andalusia	486
17	Extremadura	485
18	Melilla	446
19	Ceuta	445

Vists els resultats de les Illes Balears a les AGD (quadre 1), es pot concloure que:

- A 4t d'EP, formen part del grup de les quatre o cinc comunitats que habitualment obtenen els resultats més baixos.
- De totes les competències avaluades, ocupen la darrera posició en la de comunicació lingüística.
- La mitjana se situa per sobre del nivell 3: en comunicació lingüística de 2n d'ESO; en competència matemàtica de 4t d'EP (per un sol punt) i de 2n d'ESO; en coneixement i interacció amb el món físic de 2n d'ESO i en social i ciutadana, també, de 2n d'ESO.

És a dir, a les Balears els resultats a 2n d'ESO són, en relació amb els de 4t d'EP, més elevats. A 2n d'ESO, segons la competència avaluada, les Balears ocupen des de la dotzena posició a la catorzena en l'escala de comunitats autònomes i, a 4t d'EP, de la catorzena a la dissetena.

2.2. Proves PISA 2009 de l'OCDE

En la prova de competència en comprensió lectora, les Illes Balears, de les setze comunitats autònomes que hi participaren ampliant mostra, quedaren a la tretzena posició, amb 457 punts. La mitjana de l'OCDE va ser de 493 i la d'Espanya, de 481, és a dir, les Balears obtingueren 24 punts menys respecte de l'Estat i 36 menys respecte de l'OCDE.

En competència matemàtica, quedaren a la dotzena posició, amb 464 punts. La mitjana de l'OCDE va ser de 496 punts i la d'Espanya, de 483, és a dir, les Balears quedaren 19 punts per sota de la mitjana estatal i 32 per sota de la de l'OCDE.

Com es pot comprovar, les posicions de les Balears respecte de les altres comunitats autònomes són gairebé coincidents amb les de l'AGD de 2010 referides a 2n d'ESO que s'apliquen a alumnat d'una edat semblant.

3. CONTEXT SOCIAL I EDUCATIU

En aquest apartat, es presenten els indicadors dels contextos social, econòmic i cultural de les Illes Balears que destaquen pel fet de diferenciar-la de la resta de comunitats autònomes i perquè tenen una especial relació amb els resultats educatius.

Sempre que és possible, els resultats són acompanyats dels indicadors de les altres comunitats per poder comparar-los i conèixer més bé la situació real de les Illes Balears, i, per aprofundir, posteriorment, en la relació amb els resultats de les Avaluacions Generals de Diagnòstic (AGD) i amb els de les Illes Balears (Avaluació de Diagnòstic, AD).

Els indicadors han estat manlevats del Sistema Estatal d'Indicadors 2011, elaborats per l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa, del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, i dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2011, elaborats per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE). Es fa referència als indicadors o a factors de població, econòmics i d'escolarització següents:

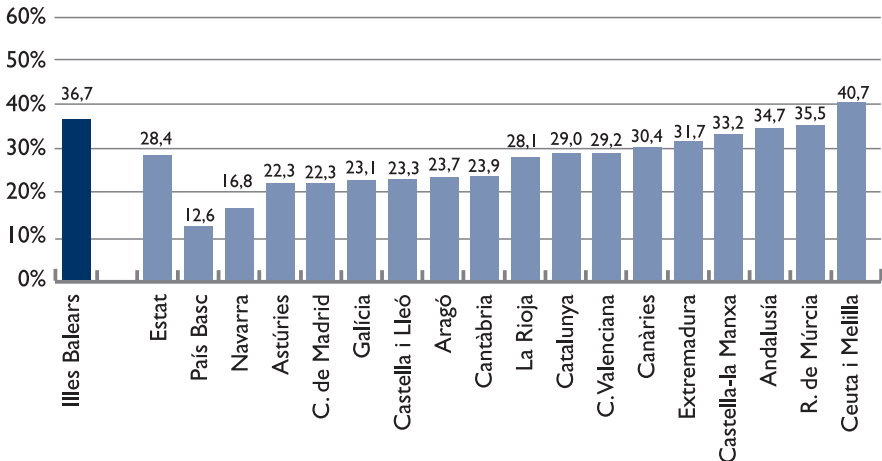
- Abandonament escolar prematur
- Taxa bruta de població que finalitza l'ESO
- Alumnat repetidor
- Nombre mitjà d'alumnes per professor
- Despesa per alumne
- Alumnat estranger
- Despesa pública en educació respecte del PIB
- Alumnes per grup

3.1. Abandonament escolar prematur

En aquest apartat, s'agrupen tots aquells indicadors que palesen l'abandonament del sistema educatiu just amb la titulació bàsica, la de graduat en ESO.

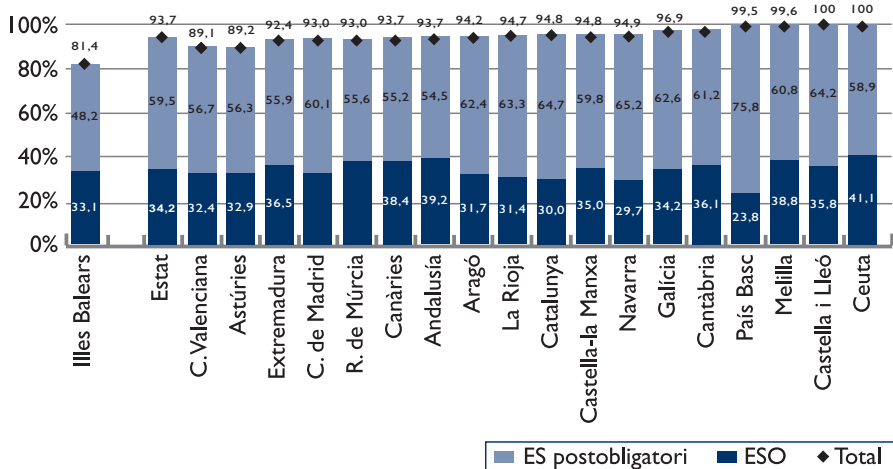
En el gràfic següent, es pot observar que les Illes Balears, amb un abandonament d'un 36,7%, és la comunitat amb el percentatge més elevat: un 8,3% per sobre de la mitjana de l'Estat. Solament la superen les dues ciutats autònomes.

GRÀFIC 1: ABANDONAMENT ESCOLAR, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2010



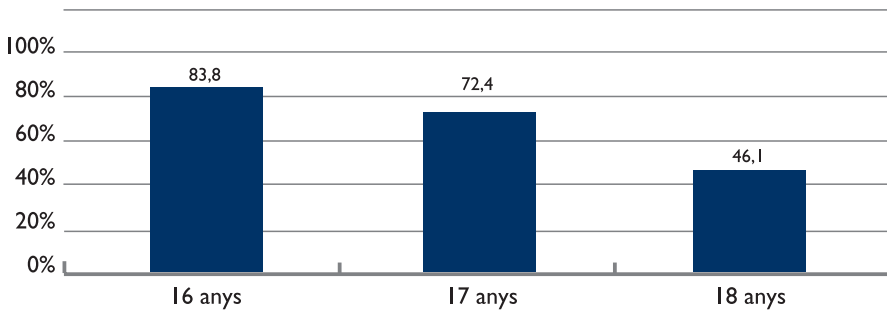
La taxa neta d'escolarització de les Balears als 16 anys és del 81,4% (gràfic 2), 12,3 punts inferior a la mitjana de l'Estat i 7,7 punts inferior a la de la Comunitat Valenciana, que és la que té el percentatge més baix de la resta de comunitats autònomes. D'aquest 81,4%, el 48,2% cursa estudis postobligatoris. Les Balears estan un 11,3% per sota de la mitjana estatal i a 27,6 punts percentuals del País Basc. Cal tenir en compte, però, que, segons les anàlisi de les dades de l'AGD 2010, la correlació amb els resultats de la taxa neta d'escolarització als 16 anys és dèbil, perquè hi ha comunitats autònomes amb valors similars que obtenen resultats molt diferents.

GRÀFIC 2: TAXA NETA D'ESCOLARITZACIÓ ALS 16 ANYS PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURS 2009-2010



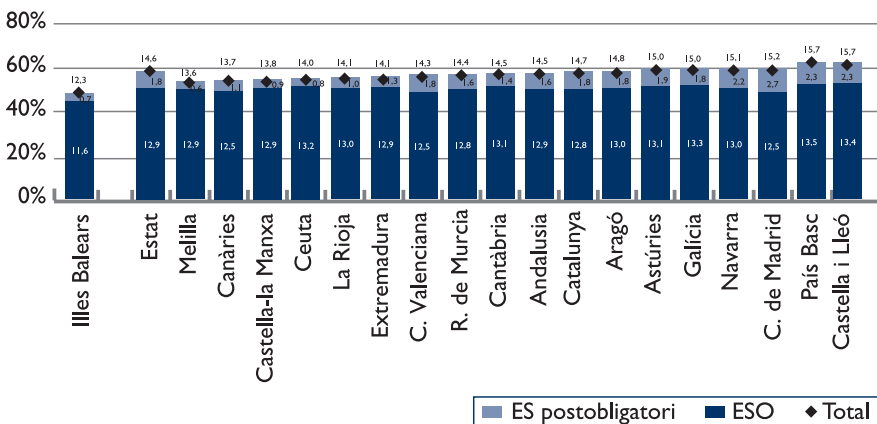
Al gràfic 3, es pot observar que, a les Illes Balears, dels 16 als 18 anys la taxa neta d'escolarització minva un 37,7%.

GRÀFIC 3: TAXA NETA D'ESCOLARITZACIÓ DELS 16 ALS 18 ANYS A LES ILLES BALEARS. CURS 2010-2011



L'esperança de vida escolar als 6 anys (gràfic 4) fa encara més evident l'elevat percentatge d'abandonament escolar prematur que s'ha esmentat anteriorment. En aquest indicador, les Balears es mantenen a la darrera posició de l'escala, incloses les ciutats autònomes, ja que tenen una esperança de vida escolar que solament arriba a 12,3 anys, quan la mitjana de l'Estat és de 14,6 anys (2,3 anys més). A Castella i Lleó i al País Basc, comunitats amb l'esperança més dilatada, és de 15,7 (3,4 anys més). Les AGD valoren la correlació entre l'esperança de vida escolar als 6 anys i els resultats elevats, encara que la relació sigui complexa, perquè hi ha comunitats amb una alta esperança que obtenen mitjanes de resultats semblants.

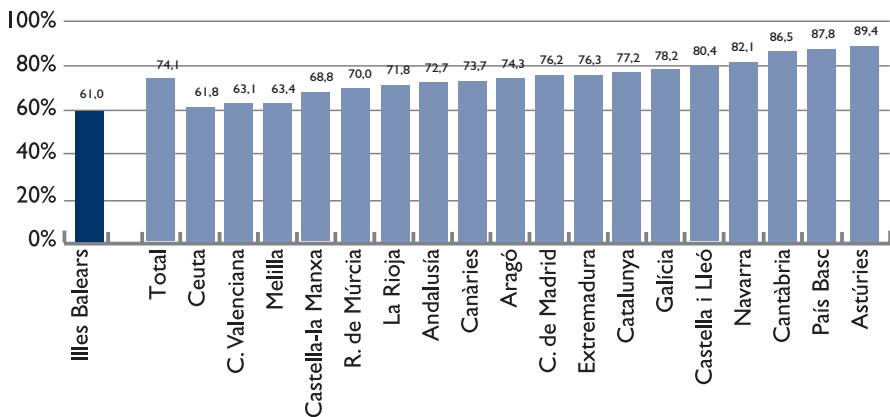
GRÀFIC 4: ESPERANÇA DE VIDA ESCOLAR ALS 6 ANYS PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURS 2009-2010



3.2. Taxa bruta de població que acaba l'ESO

En aquest indicador (gràfic 5), que és el que mesura directament el fracàs escolar, una vegada més, les Illes Balears són la comunitat autònoma que té la taxa més baixa de tot l'Estat, amb el 61,0%, 14,1 punts menys que la mitjana de l'Estat i un 28,4 menys que Astúries, que té la taxa més alta, amb el 89,4%. L'AGD 2010 correlaciona la taxa bruta de graduació a l'ESO i els resultats i, com més alta és la taxa de graduació, els resultats, en general, són més alts.

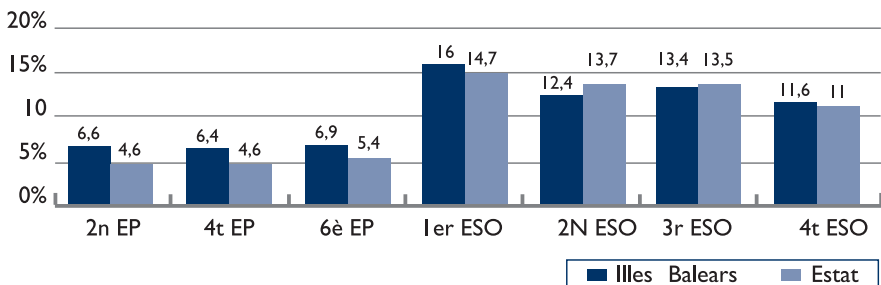
GRÀFIC 5: TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ACABA L'ESO, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURS 2008-2009



3.3. Alumnat repetidor

El nombre d'alumnat repetidor (gràfic 6), en especial, a l'educació primària, és també un dels indicadors que caracteritzen el sistema educatiu de les Illes Balears. Com es pot observar, les Illes Balears estan, excepte a 2n i 3r d'ESO, per sobre del percentatge de repetidors de l'Estat.

GRÀFIC 6: COMPARACIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A L'EP I L'ESO ESTAT - ILLES BALEARS. CURS 2009-2010



S'han de considerar igualment (gràfic 7) les dades següents del curs 2008-2009:

- a 2n d'EP (6,6%), just hi ha més repetidors a Castella-la Manxa i a Aragó (un 0,2% i un 0,1% més, respectivament). La mitjana de l'Estat és de 4,6 (2,1% menys que a les Balears).
- a 4t d'EP (6,4%), el percentatge solament és superat per Aragó, amb un 0,6% més. La mitjana de l'Estat és de 4,6 (2,4% menys que a les Illes Balears).
- a 6è d'EP, Aragó i les Illes Balears són les comunitats autònomes amb el percentatge més elevat, el 9,1% (3,2% més que el de l'Estat).

GRÀFIC 7. VARIACIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR EN L'EP I L'ESO, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURSOS 2003-2004 I 2008-2009

	EDUCACIÓN PRIMARIA									EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA								
	2º curso			4º curso			6º curso			2º curso			3º curso			4º curso		
	2003-04	2008-09	Variación	2003-04	2008-09	Variación	2003-04	2008-09	Variación	2003-04	2008-09	Variación	2003-04	2008-09	Variación	2003-04	2008-09	Variación
España	3,4	4,6	1,2	3,8	4,5	0,7	6,0	5,9	-0,1	17,0	14,1	-2,9	16,4	13,9	-2,5	12,3	10,9	-1,4
Andalucía*	5,4	6,0	0,6	4,9	5,4	0,5	7,3	6,9	-0,4	10,8	21,7	10,9	27,9	18,6	-9,3	18,7	16,3	-2,4
Aragón	4,7	6,8	2,1	5,3	7,5	2,2	7,2	9,1	1,9	19,5	13,0	-6,5	17,0	13,4	-3,6	10,5	7,8	-2,7
Asturias	3,8	4,9	1,1	3,6	3,9	0,3	7,0	5,3	-1,7	16,9	8,2	-8,7	19,1	7,0	-12,1	10,6	5,4	-5,2
Balears	7,1	6,7	-0,4	6,9	6,9	0,0	8,9	9,1	0,2	18,9	12,4	-6,5	17,0	13,9	-3,1	12,9	11,5	-1,4
Canarias	5,9	6,3	0,4	5,4	5,4	0,0	8,8	7,0	-1,8	20,3	11,4	-8,9	17,6	16,0	-1,6	13,6	11,0	-2,6
Cantabria	3,1	3,5	0,4	4,5	3,6	-0,9	7,0	4,1	-2,9	20,7	10,5	-10,2	18,3	13,1	-5,2	12,4	9,3	-3,1
Castilla y León	4,1	6,6	2,5	4,5	6,4	1,9	7,1	8,6	1,5	20,1	12,6	-7,5	20,2	14,8	-5,4	13,9	10,4	-3,5
Castilla-La Mancha	4,7	6,9	2,2	4,8	6,3	1,5	6,9	7,8	0,9	23,9	14,8	-9,1	21,2	14,4	-6,8	13,9	10,5	-3,4
Cataluña	1,5	1,6	0,1	1,2	1,2	0,0	1,4	1,5	0,1	5,6	9,4	3,8	3,7	10,3	6,6	10,6	9,8	-0,8
C. Valenciana	1,1	3,5	2,4	2,2	4,2	2,0	6,2	7,6	1,4	16,5	15,0	-1,5	19,6	15,7	-3,9	10,6	10,3	-0,3
Extremadura	4,5	4,7	0,2	5,0	4,5	-0,5	7,2	5,8	-1,4	20,0	14,1	-5,9	21,1	10,2	-10,9	14,7	8,4	-6,3
Galicia	3,6	3,9	0,3	4,2	4,1	-0,1	6,6	3,4	-3,2	19,9	11,8	-8,1	17,2	13,4	-3,8	10,9	8,4	-2,5
Madrid	4,0	4,9	0,9	5,0	4,8	-0,2	7,1	6,3	-0,8	20,4	11,6	-8,8	20,4	12,8	-7,6	14,9	10,4	-4,5
Murcia	5,2	2,6	-2,6	5,5	5,5	0,0	9,0	7,7	-1,3	20,2	12,8	-7,4	20,5	12,4	-8,1	14,1	10,5	-3,6
Navarra	3,0	3,3	0,3	2,9	3,0	0,1	5,0	3,1	-1,9	11,0	8,4	-2,6	10,7	9,9	-0,8	9,8	8,6	-1,2
País Vasco	2,9	3,5	0,6	3,2	3,7	0,5	4,6	3,9	-0,7	12,9	7,7	-5,2	10,8	7,0	-3,8	10,6	5,8	-4,8
La Rioja	2,3	3,6	1,3	2,2	2,9	0,7	3,3	4,2	0,9	18,5	12,7	-5,8	17,8	12,1	-5,7	11,9	8,9	-3,0
Ceuta	5,5	6,5	1,0	6,1	6,2	0,1	8,1	10,1	2	15,2	14,7	-0,5	22,1	15,8	-6,3	13,5	14,1	0,6
Melilla	5,0	4,5	-0,5	5,3	5,8	0,5	6,0	4,4	-1,6	25,0	16,2	-8,8	18,4	17,3	-1,1	9,5	8,2	-1,3

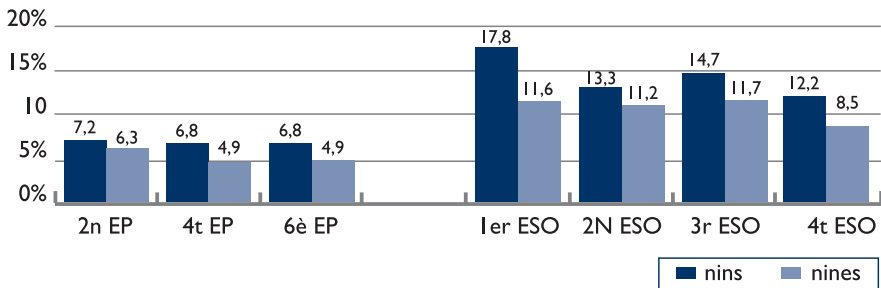
Dels repetidors, a tots els cursos (gràfic 8), el percentatge més alt correspon als nins. La diferència més significativa és a 1r d'ESO, amb un 6,2% més de nins que de nines.

Quant a l'evolució del nombre de repetidors (gràfic 9), entre el curs 2006-2007 i el 2010-2011, s'ha de destacar que a 2n d'EP és manté el percentatge (6,8%) i que la tendència és descendent. El descens més accentuat és a 2n d'ESO, un 3,4% menys.

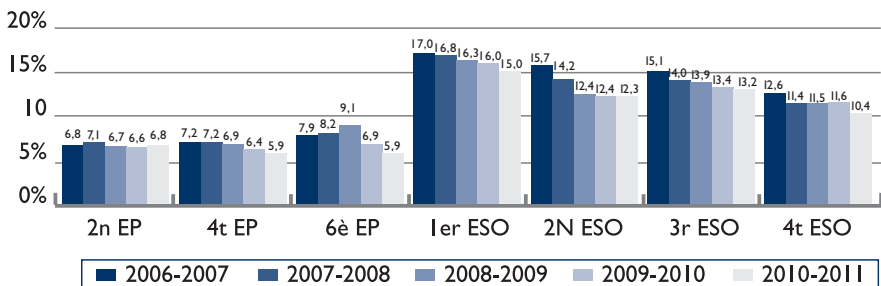
Aquests indicadors il·lustren sobre les característiques del sistema educatiu de les Illes Balears, les quals les diferencien de quasi totes les altres comunitats autònomes. Aquestes especificitats la defineixen com una comunitat en què l'alumnat abandona el sistema educatiu, una vegada que ha acabat el període obligatori d'escolarització. Ho fa atret, fins ara, per una oferta laboral que no demana més formació. A les Balears, el nombre d'alumnat que es gradua a l'ESO és molt baix; la taxa

neta d'escolarització als 16 anys és la més baixa de tot l'Estat i l'esperança de vida escolar als 6 anys és la més baixa de tot l'Estat.

GRÀFIC 8: PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A L'EP I ESO, PER SEXE. ILLES BALEARS. CURS 2010-2011



GRÀFIC 9: EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A L'EP I ESO A LES ILLES BALEARS. CURSOS 2006-2007 A 2010-2011

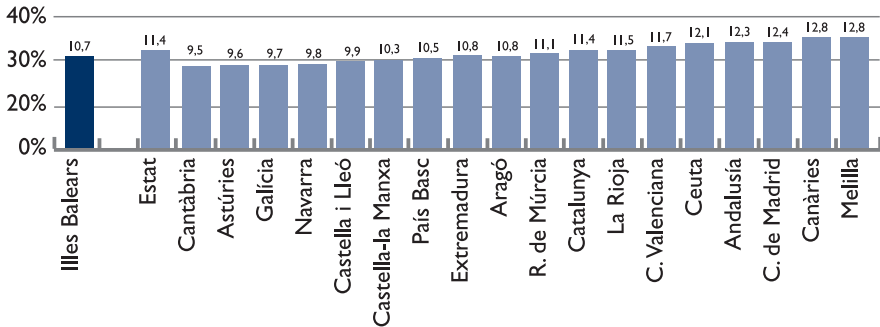


S'hi han d'afegir les taxes de repetició, que a l'educació primària i a 1r d'ESO de les Balears presenten percentatges més elevats que a la majoria de les comunitats. També s'ha de destacar que aquestes taxes de repetició són majoritàriament masculines.

3.4. Nombre mitjà d'alumnes per professor

Les Illes Balears (gràfic 10) se situen en un lloc intermedi de l'escala (vuitena posició), amb 0,7 alumnes per sota de la mitjana de l'Estat: 1,2 alumnes més que Cantàbria —la comunitat amb el nombre més baix— i 2,1 menys que les Canàries —la comunitat amb el nombre més elevat. En aquest cas, no hi ha una correspondència amb l'escala de resultats de les avaluacions generals de diagnòstic, en la qual la posició més elevada de les Balears va ser la dotzena. A més, l'informe de l'AGD 2010 indica que la correlació entre nombre d'alumnes per professor i resultats és dèbil.

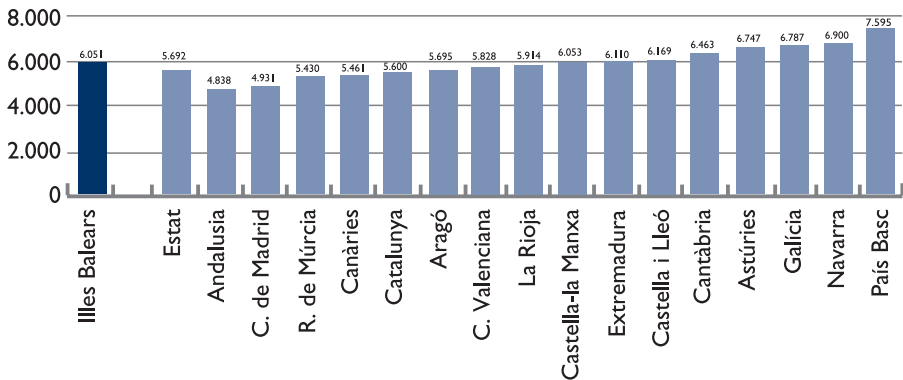
GRÀFIC 10: NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR EN ENSENYAMENTS NO UNIVERSITARIS, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURS 2010-2011



3.5. Despesa per alumne

La despesa pública anual per alumne (gràfic 11) a les Balears (6.051,0 euros) se situa en una posició intermèdia en l'escala de les comunitats autònomes: 359 euros superior a la mitjana estatal, 1.213 euros més que Andalusia, la comunitat amb menys despesa, i 1.544 menys que el País Basc, la comunitat amb més despesa.

GRÀFIC 11: DESPESA PÚBLICA PER ALUMNE, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2009

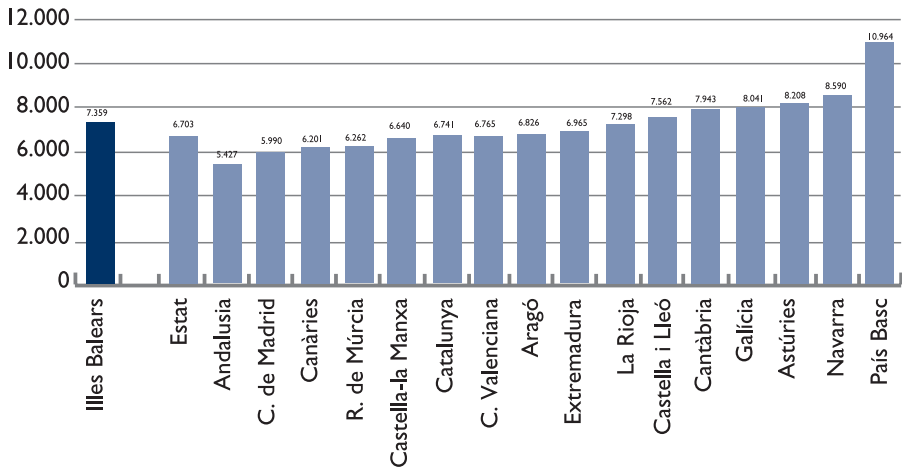


Si es concreta la despesa per alumne als centres públics (gràfic 12), les Balears (7.359,0 euros) se situen en una posició intermèdia alta, amb 656 euros més que la mitjana estatal. Són 1.932 euros més que Andalusia i 2.605 menys que el País Basc, que és on la inversió és més elevada.

Un altre cop, aquesta situació en l'escala de les comunitats autònomes no es correspon amb la de l'escala de resultats de les avaluacions generals de diagnòstic. L'informe de l'AGD 2010 també

afirma que no es pot deduir que un increment de despesa no tingui incidència en més bons resultats, perquè hi ha comunitats que fan una despesa semblant i obtenen resultats diferents.

GRÀFIC 12: DESPESA PÚBLICA PER ALUMNE ESCOLARITZAT EN CENTRES PÚBLICS, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2009



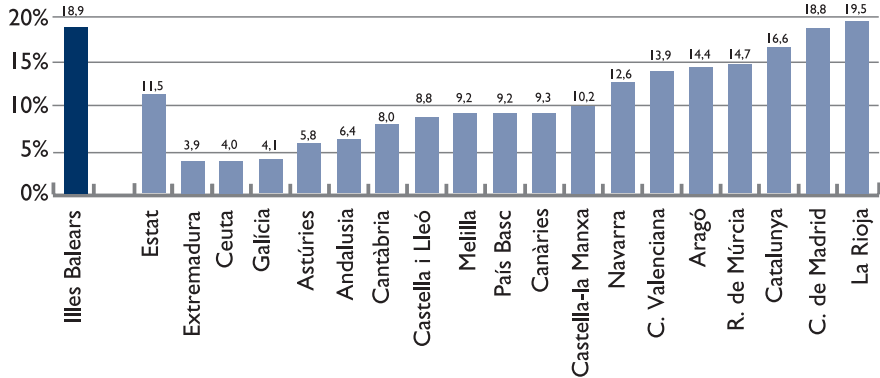
S'han destacat les variables «nombre mitjà d'alumnes per professor» i «despesa per alumne», perquè tradicionalment s'ha considerat que tenen un pes determinant en els resultats, fet que no es produeix a les Balears. La ràtio d'alumnes per professor i la despesa per alumne les situen en la zona mitjana de l'escala de les comunitats autònomes i no es corresponen amb la situació en l'escala de resultats. Cal observar, també, que la Comunitat de Madrid té un nombre mitjà d'alumnes per professor i una despesa per alumne baixos i, tot i això, obté resultats que la situen en la part alta de l'escala.

3.6. Alumnat estranger

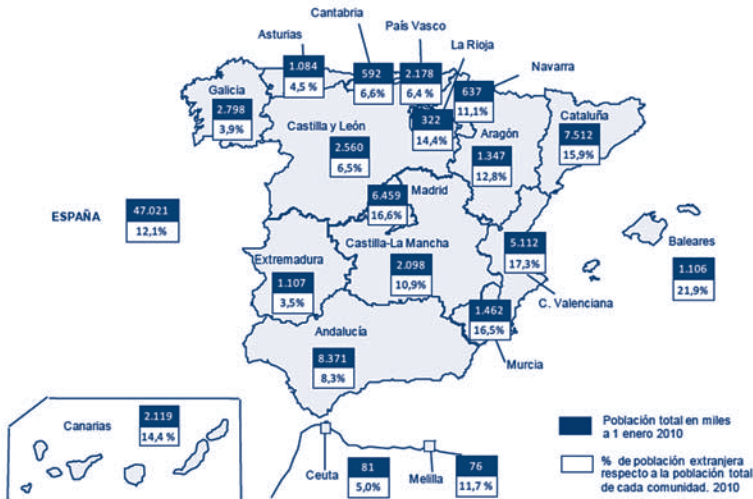
Las dades es refereixen a alumnat escolaritzat en centres públics provinent d'altres països. Les Illes Balears són una de les comunitats amb més percentatge d'alumnat estranger (gràfic 13), solament és superada per La Rioja, amb un 0,6% més. Les segueix la comunitat de Madrid, amb una diferència d'un 0,1%. La diferència respecte de la comunitat que té el percentatge d'alumnat estranger més baix, Extremadura, arriba a un 14,9%.

El gràfic 14 presenta el percentatge de població estrangera per comunitat autònoma. De les dades que inclou, destaca que, a les Balears, l'any 2010, arribava a un 21,9% i que a la Comunitat Valenciana, la segona que en té més, el percentatge era d'un 17,3% (4,6% menys que les Illes Balears). A l'altre extrem, s'hi situen Extremadura i Galícia, amb uns percentatges d'un 3,5% i un 3,9%, respectivament.

GRÀFIC 13: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER ALS CENTRES PÚBLICS EN ELS ENSENYAMENTS DEL RÈGIM GENERAL, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. CURS 2010-2011



GRÀFIC 14. POBLACIÓ ESPANYOLA I POBLACIÓ ESTRANGERA, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2010.

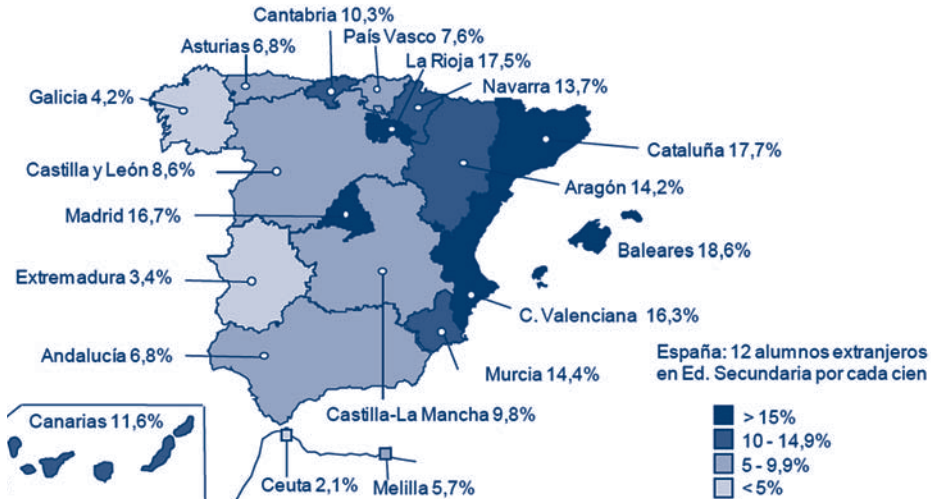


(En milers i en percentatge, respectivament)

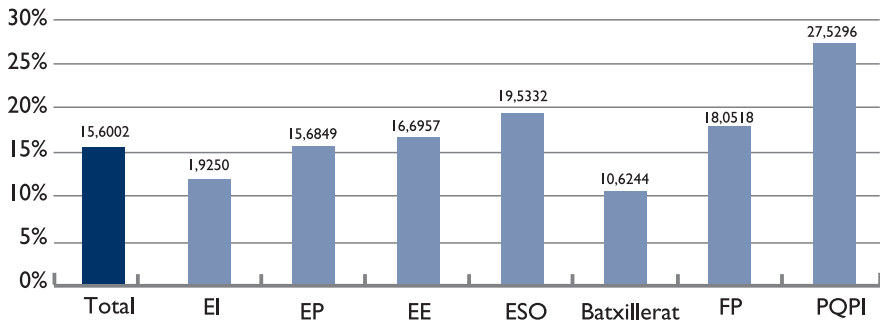
El gràfic 15 es refereix a l'alumnat estranger que cursa l'ESO. Les Balears són la comunitat amb el percentatge més elevat: un 18,6%. La majoria dels altres percentatges més elevats es concentren al llevant peninsular (comunitats costaneres de la Mediterrània). Extremadura i Galícia són a l'altre extrem: 3,4% i 4,2%, respectivament.

continua

GRÀFIC 15. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER A L'ESO. CURS 2008-2009



GRÀFIC 16: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER EN CADA ETAPA EDUCATIVA. ILLES BALEARS. CURS 2010-2011



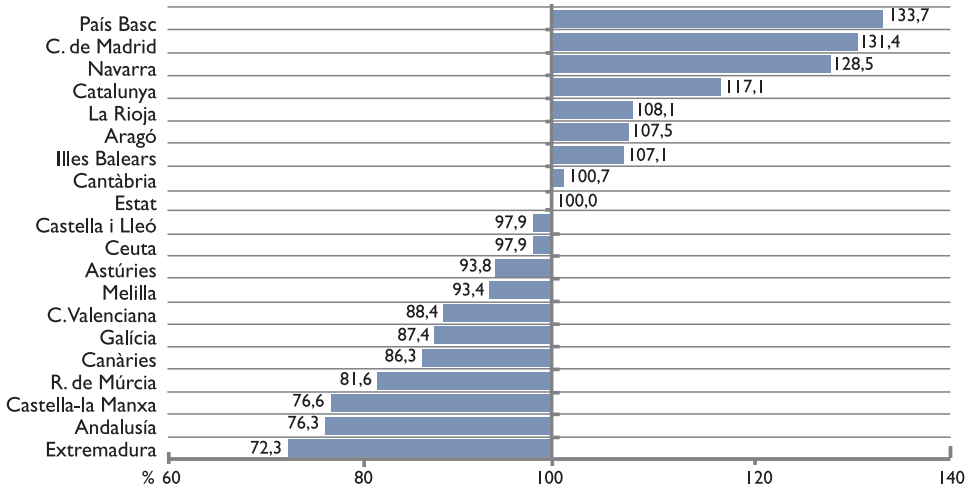
De les dades per etapes educatives d'escolarització d'alumnat estranger a les Illes Balears (gràfic 16), en destaquen els percentatges de l'ESO i els dels PQPI, així com les diferències entre FP (18,1%) i batxillerat (10,6%).

Tal com es pot observar, en el cas de l'ESO, la correlació és molt complexa i en cap cas, unidireccional. Un percentatge elevat d'alumnat estranger no implica necessàriament uns resultats baixos, com passa a Madrid (16,7%) o a La Rioja (17,5%), ni a l'inrevés: Extremadura, Galícia i Andalusia obtenen resultats baixos amb un percentatge d'alumnat estranger baix. Les Balears tenen uns resultats baixos i tenen el percentatge d'alumnat estranger més elevat de tot l'Estat (18,6%), però just amb un 0,9% inferior que el de La Rioja.

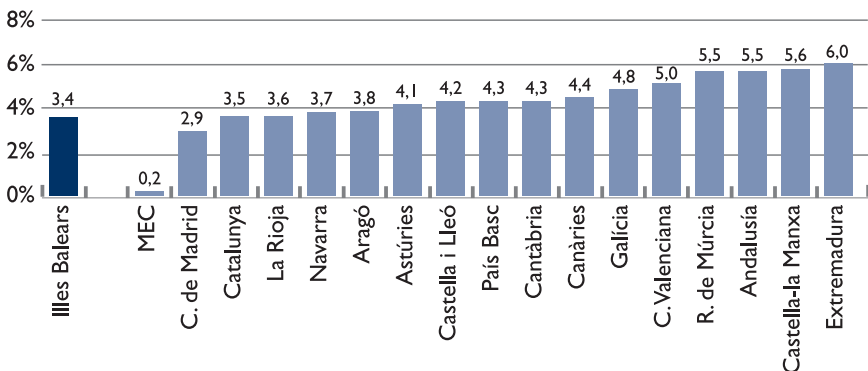
3.7. Despesa pública en educació respecte del PIB

Les Illes Balears tenen un PIB superior a la mitjana estatal (gràfic 17) i el percentatge de despesa de la Conselleria d'Educació respecte del PIB (gràfic 18) és el segon més baix de totes les comunitats autònomes (3,5%), i solament ho és més el de la comunitat de Madrid (2,9%). Cal destacar, igualment, que les conselleries d'Educació de Catalunya, Navarra, La Rioja i Aragó dediquen un percentatge semblant al de les Illes Balears i els seus resultats en les proves de l'AGD 2010 se situen en la franja alta de l'escala de puntuacions.

GRÀFIC 17: PIB PER HABITANT, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ESPANYA, ÍNDEX 100. ANY 2009 (AVANÇ)



GRÀFIC 18: PERCENTATGE DE DESPESA DE LES CONSELLERIES D'EDUCACIÓ RESPECTE DEL PIB, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2009



3.8. Alumnes per grup

Les Illes Balears ocupen la posició quinzena a l'EP i la tretzena, a l'ESO (quadre 2), en l'escala creixent d'alumnes per grup.

A l'EP, les Balears tenen 4,6 alumnes més que Castella i Lleó, comunitat que presenta la ràtio més baixa, i 0,7 menys que la comunitat de Madrid, que és la que té la ràtio més elevada.

A l'ESO, les Illes Balears tenen 4,1 alumnes més que el País Basc, comunitat que té la ràtio més baixa, i 3,2 menys que la comunitat amb la ràtio més elevada, que és Catalunya.

QUADRE 2. ALUMNES PER GRUP A L'EP I L'ESO. CURS 2010-2011

EP			ESO		
1	Castella i Lleó	17,9	1	País Basc	20,4
2	Extremadura	18,0	2	Cantàbria	21,0
3	Aragó	18,2	3	Galícia	21,1
4	Galícia	18,6	4	Extremadura	21,4
5	Castella-la Manxa	19,1	5	Castella i Lleó	22,4
6	Astúries	19,2	6	Castella-la Manxa	22,7
7	Navarra	19,4	7	Navarra	22,8
8	Cantàbria	19,8	8	Astúries	22,9
9	País Basc	20,5	9	C.Valenciana	23,6
10	C.Valenciana	21,6	10	Aragó	23,8
11	I. Canàries	21,7	11	I. Canàries	23,8
12	Andalusia	21,8	12	La Rioja	23,8
13	La Rioja	22,0	13	Illes Balears	24,5
14	R. de Múrcia	22,1	14	Ceuta	24,9
15	Illes Balears	22,5	15	Andalusia	25,6
16	Catalunya	22,8	16	C. de Madrid	25,6
17	C. de Madrid	23,2	17	R. de Múrcia	26,6
18	Ceuta	25,4	18	Catalunya	27,7
19	Melilla	25,5	19	Melilla	28,6
	Estat	21,2		Estat	24,4

La diferència entre la ràtio d'alumnes per grup, segons la qual les Balears entren en la franja de comunitats amb ràtio elevada, i la ràtio de professorat per grup (tractat a l'apartat 3.4.), de la qual ocupen posicions intermèdies, indica que a les Balears una part del professorat s'ha de dedicar a mesures d'atenció a la diversitat (alumnat nouvingut, PALIC, desdoblaments, suport a l'aula...) per mor de les característiques del sistema educatiu.

Si observam la posició de les Balears, en l'escala de ràtio alumnes/grup, es veu que hi ha una correspondència amb la de resultats, però no ocorre així en la ràtio professorat/alumnat, tal com s'ha exposat a l'apartat corresponent.

4. VARIABLES DE LA SITUACIÓ FAMILIAR SOCIOECONÒMICA I CULTURAL (ISEC/ESCS)

Per estudiar la influència dels factors o variables socioculturals de les famílies en els resultats i poder, així, contextualitzar les dades, les proves d'avaluació apliquen un índex, entès com un valor extret entre algunes variables, que, segons les diferents proves, es denomina de la manera següent:

- Proves PISA: ESCS —índex estadístic d'estatus social, econòmic i cultural—. La integren quatre variables: nivell d'estudis dels pares, professió dels pares, nombre de llibres de text i nivell de recursos domèstics.
- A les proves d'Avaluació General de Diagnòstic (AGD), s'anomena ISEC —índex estadístic d'estatus social, econòmic i cultural—. L'integren també quatre variables: nivell més elevat dels estudis dels pares, professió més elevada dels pares, nombre de llibres en el domicili familiar i nivell de recursos domèstics.
- A les proves d'Avaluació de Diagnòstic que fa l'IAQSE, també es denomina ISEC —Índex Socioeconòmic i Cultural—, però l'integren cinc variables: nivell més elevat d'estudis dels pares, suma del nivell de professió dels pares, el nombre aproximat de llibres en el domicili familiar i expectatives de l'alumnat —a l'ESO— o dels pares —a l'EP—.

Aquest índex i la seva relació amb els resultats, així com la manera en què les variables que l'integren i hi influeixen, donen uns trets que defineixen el sistema educatiu de les Illes Balears respecte de la resta de comunitats autònomes.

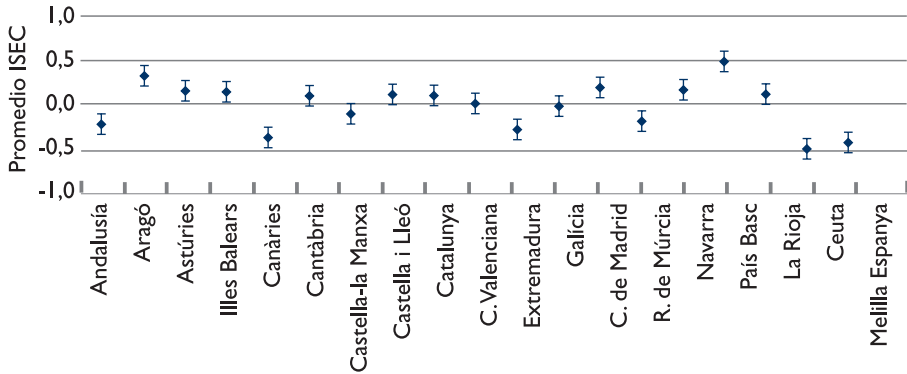
4.1. L'Índex Social, Econòmic i Cultural (ISEC)

Com han evidenciat diversos estudis d'avaluació estatals i internacionals, els resultats de les proves de competències bàsiques tenen relació amb l'estatus social, econòmic i cultural de les famílies.

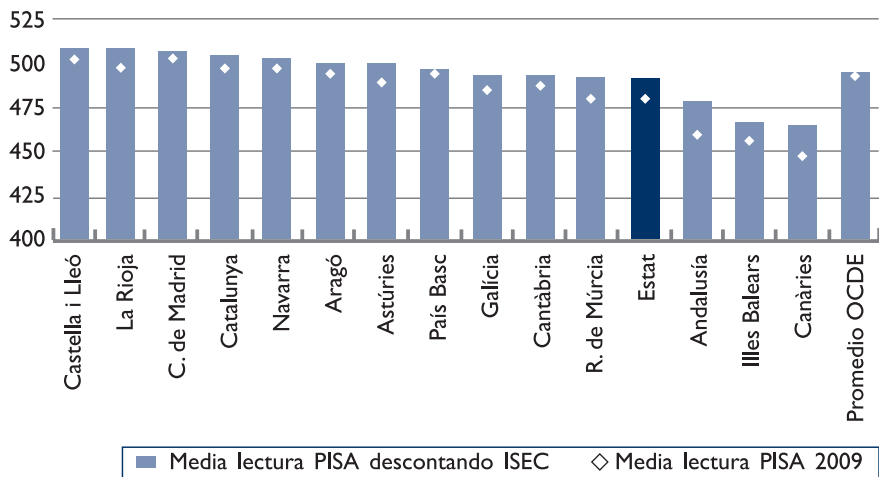
Pel que fa a les Balears, si s'observa el gràfic 19, es veu que l'ISEC és de +0,14 punts —per sobre la mitjana estatal (0,0)— i, en canvi, els resultats en l'AGD 2010, en totes les competències, són més baixos que els que correspondrien per l'ISEC i sempre per sota de la mitjana de l'Estat. Es pot concloure que a les Balears no hi ha la correspondència esperada entre l'ISEC i la posició en l'escala de resultats, ja que queda per sota dels esperats. L'informe «Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español», publicat recentment per l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE) i la Fundació BBVA, planteja que les comunitats autònomes que viuen del turisme, l'hoteleria i la construcció —cas de les Illes Balears— obtenen més mals resultats, independentment del nivell de renda.

Al gràfic 20, referit a PISA 2009, es veu que el cas és el mateix: ISEC elevat i resultats per sota dels esperats.

GRÀFIC 19: VALORS MITJANS DE L'ÍNDEX SOCIAL, ECONÒMIC I CULTURAL (ISEC)



GRÀFIC 20: PUNTUACIONS MITJANES DE LES COMUNITATS AUTÒNOMES. A PISA 2009, DESCOMPTANT-NE L'ESCS



4.2. Variables que integren l'ISEC

4.2.1. Variable dels estudis dels pares

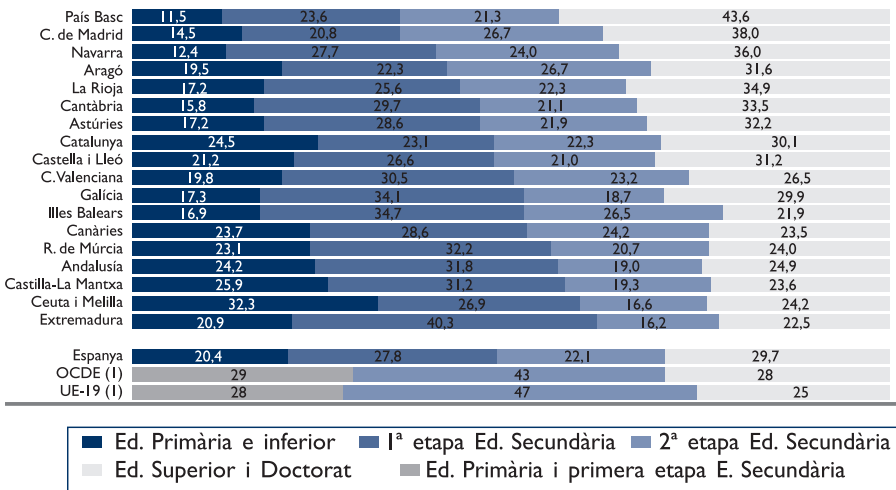
Es detallen, a continuació, les conclusions de l'anàlisi dels aspectes més significatius d'una de les variables: «estudis dels pares».

Les Balears presenten un percentatge d'adults amb estudis d'educació primària i d'un nivell més baix semblant al de les altres comunitats autònomes, però tenen el de l'EP i l'ESO més elevat de les

comunitats autònomes (34,7%) i, en canvi, el percentatge de pares amb estudis superiors és el més baix de l'Estat (21,9%) (gràfic 21).

L'evolució del nombre de pares amb estudis superiors (gràfic 22) és positiva, però no suficient, ja que el percentatge de població de 25-34 anys amb estudis superiors, comparat amb el de 25-64 anys, ha augmentat un 2,8%, però continua sent el percentatge el més baix de l'Estat i la diferència amb la mitjana estatal és d'un 13,5%.

GRÀFIC 21: NIVELL D'ESTUDIS DE LA POBLACIÓ ADULTA (25-64 ANYS) PER COMUNITAT AUTÒNOMA. ANY 2009

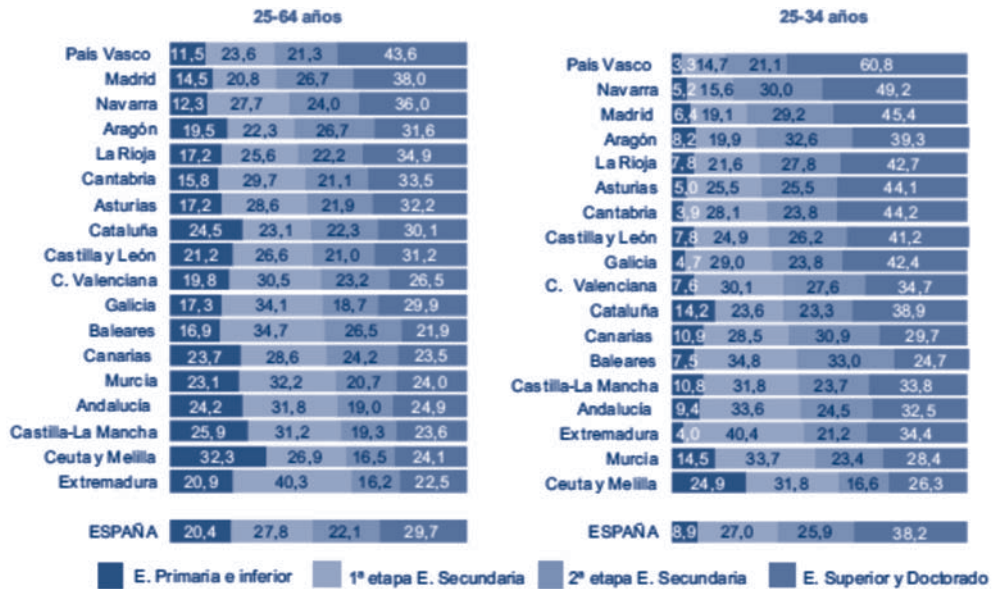


Al quadre 3, es pot observar la forta correlació que hi ha, a les Illes Balears, entre el nivell d'estudis dels pares i els resultats de les avaluacions de diagnòstic. En totes les competències avaluades, hi ha una diferència superior a un 25%, en el percentatge d'alumnes que consoliden la competència, entre alumnat de pares amb estudis d'educació primària o inferiors i de pares amb estudis superiors.

Cal destacar, especialment, la forta correlació que hi ha entre el nivell d'estudis dels pares i la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa. A 4t d'EP, hi ha una diferència d'un 48,8% entre els alumnes fills de pares amb estudis primaris o inferiors i els de pares amb estudis superiors. A 2n d'ESO, la diferència és d'un 42,9%. Vegeu, també, els gràfics 22 i 23, sobre les proves de diagnòstic de les Illes Balears.

Destaca, també, que les diferències entre 4t d'EP i 2n d'ESO augmenten en les competències en comunicació lingüística en llengua catalana i castellana i minven en la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa i matemàtiques.

GRÀFIC 22. NIVELL D'ESTUDIS DE LA POBLACIÓ ADULTA, PER COMUNITATS AUTÒNOMES. ANY 2009

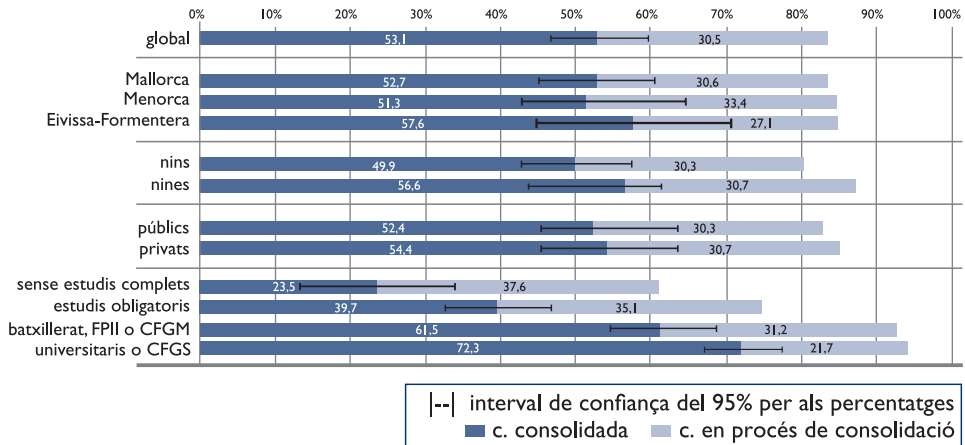


QUADRE 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT AMB COMPETÈNCIA CONSOLIDADA, PER ESTUDIS DELS PARES. AVALUACIÓ DE DIAGNÒSTIC 2009-2010 I 2010-2011. ILLES BALEARS

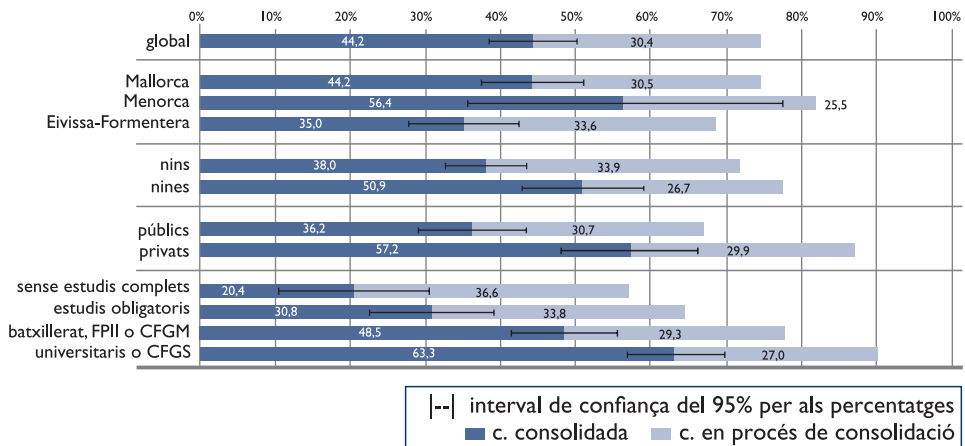
Competències	4t EP				2n ESO			
	EP	ESO	Batx.	Sup.	EP	ESO	Batx.	Sup.
C. C. L. Ll. anglesa	23,5	39,7	61,5	72,3	20,4	30,8	48,5	63,3
C. C. L. Ll. castellana	46,3	50,7	68,7	75,7	44,7	61,8	72,3	79,0
C. C. L. Ll. catalana	40,0	52,4	71,4	72,9	40,6	64,0	69,8	79,4
C. matemàtica	28,7	33,7	46,4	61,4	28,9	33,0	42,7	54,0
C. C. i l. món físic	21,6	29,9	43,6	56,8	20,9	27,4	42,4	57,1

Si es tenen en compte les dades proporcionades en aquest apartat sobre el nivell d'estudis superiors dels pares, la seva evolució i la forta correlació amb els resultats, queda palesa la necessitat de canviar la situació actual de la societat balear, caracteritzada pel fracàs escolar i l'abandonament prematur del sistema escolar i, per tant, per un percentatge baix de persones amb estudis superiors. Si no s'augmenta el nivell d'estudis de la població en general, difícilment es podran arribar a millorar els resultats.

GRÀFIC 23: PERCENTATGE D'ALUMNAT DE 4T D'EP AMB LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA ANGLESA CONSOLIDADA I EN PROCÉS DE CONSOLIDACIÓ, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ



GRÀFIC 24: PERCENTATGE D'ALUMNAT DE 2T D'ESO AMB LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA ANGLESA CONSOLIDADA I EN PROCÉS DE CONSOLIDACIÓ, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ



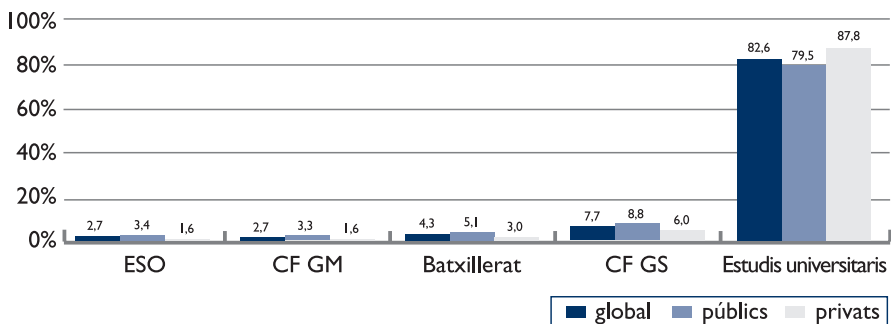
4.2.2. Expectatives d'estudis

Les expectatives dels estudis de l'alumnat i dels pares és una altra variable que, per la correlació forta que té amb els resultats, s'ha integrat com a component de l'ISEC de les Illes Balears. La manca d'expectatives provoca l'abandonament prematur del sistema escolar. Tal com afirma l'informe de

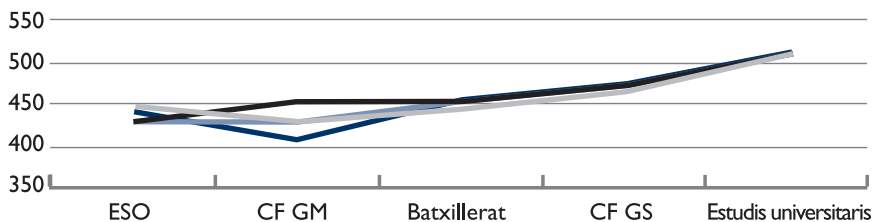
l'IVIE esmentat, se suposa que d'alguna manera els alumnes que viuen en àrees turístiques com les Balears, les Canàries, Múrcia i Andalusia acaben interioritzant que, per treballar, no és gaire important formar-se molt. L'informe també assegura que els alumnes fills de persones amb nivell d'estudis superiors, però que ocupen llocs de treball inferiors a la seva qualificació, perceben que els estudis no són importants per treballar.

De les dades que aporten les avaluacions de diagnòstic, destaca que, a 4t d'EP (gràfic 25), les expectatives dels pares respecte que els fills cursin estudis superiors són del 82,6% i, a 2n d'ESO (gràfic 27), del 70%. És significatiu que les expectatives entre els pares de l'alumnat de 4t d'EP i de 2n d'ESO minvin un 12,6%. En ambdós casos, els pares i els alumnes dels centres privats tenen les expectatives més altes, amb una diferència del 8,3% a 4t d'EP i del 12,0% a 2n d'ESO. En ambdós cursos hi ha, igualment, correlació entre les expectatives i els resultats de les proves (gràfics 26 i 28).

GRÀFIC 25: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT SEGONS LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES DE SEGUIR ESTUDIS, PER TITULARITAT. AD, CURS 2010-2011. 4T D'EP

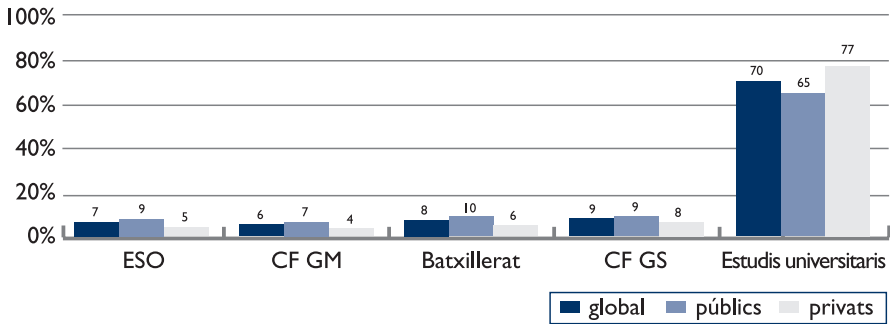


GRÀFIC 26. RELACIÓ ENTRE LES EXPECTATIVES D'ESTUDIS I ELS RESULTATS DELS ALUMNES. AD, CURS 2010-2011. 4T D'EP PER CADA UNA DE LES COMPETÈNCIES AVALUADES

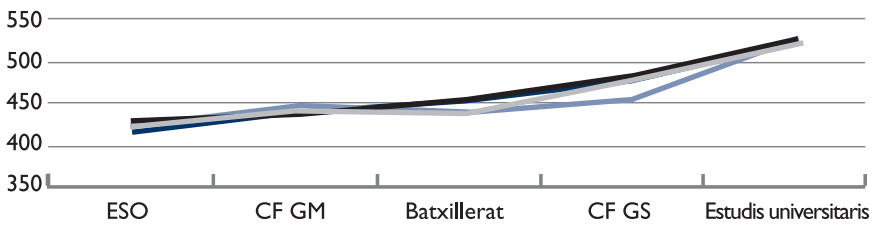


A les Avaluacions Generals de Diagnòstic, l'anàlisi no varia substancialment (gràfic 29). S'evidencia la correlació entre expectatives i resultats.

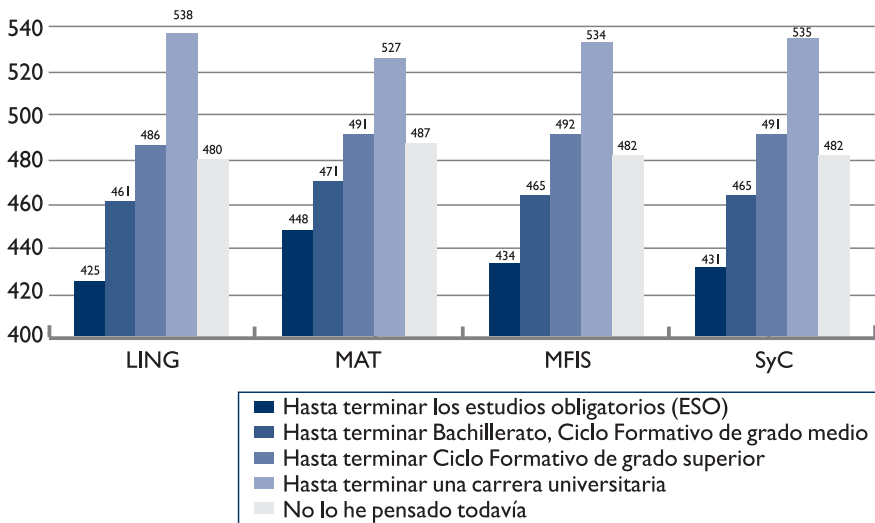
GRÀFIC 27: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT SEGONS LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES DE SEGUIR ESTUDIS, PER TITULARITAT. AD, CURS 2009-2010. 2N D'ESO



GRÀFIC 28. RELACIÓ ENTRE LES EXPECTATIVES D'ESTUDIS I ELS RESULTATS DELS ALUMNES. CURS 2009-2010. 2N D'ESO PER CADA UNA DE LES COMPETÈNCIES AVALUADES



GRÀFIC 29: RENDIMENT DE FUNCIÓ DE LES EXPECTATIVES DE L'ALUMNAT. 2N D'ESO, AGD 2010



5. SÍNTESI

Les anàlisis dutes a terme permeten definir les característiques del sistema educatiu de les Illes Balears. En quasi tots els casos, s'ha posat en relació la correspondència entre l'escala de les comunitats autònomes, segons diferents indicadors i variables o factors de context, i l'escala de resultats de les comunitats autònomes obtinguda a les AGD. S'ha destacat quan hi havia correspondència entre les dues escales, sobretot a les Illes Balears, i quan no n'hi havia. Tot recordant que les Illes Balears ocupen un lloc intermedi/baix en l'escala de resultats, es pot arribar a les conclusions següents:

Indicadors del sistema educatiu

- Abandonament escolar molt elevat. El que ho és més de totes les comunitats autònomes
- Taxa bruta d'alumnat que acaba l'ESO molt baixa. És la més baixa de totes les comunitats autònomes
- Percentatge elevat de d'alumnat que repeteix a l'educació primària. És el més elevat de totes les comunitats autònomes, solament igualat per Aragó. A l'ESO, entra en la mitjana de les comunitats autònomes. Els nins repeteixen més que les nines
- El nombre mitjà d'alumnes per professor ocupa un lloc intermedi en l'escala de comunitats autònomes. D'acord amb el nombre d'alumnes per professor, correspondrien uns resultats més elevats
- La despesa per alumne és elevada. Ocupa un lloc intermedi en l'escala de comunitats autònomes, cosa que no es correspon amb els resultats
- El percentatge d'alumnat estranger és elevat. A l'ESO, és el que ho és més de totes les comunitats autònomes. La correlació amb els resultats no és clara: hi ha comunitats amb resultats molt més elevats i un percentatge semblant d'alumnat estranger
- El percentatge de despesa pública en educació en relació amb el PIB és baix: solament té un percentatge més baix la comunitat de Madrid, que, en canvi, obté resultats elevats
- La ràtio d'alumnes per grup és intermèdia/baixa i té correspondència amb l'escala de resultats

ISEC i variables que l'integren

- L'ISEC és elevat i no hi ha la correspondència esperada amb l'escala de resultats
- De la variable de l'ISEC (el nivell d'estudis dels pares), destaca el baix nombre de pares amb estudis superiors i la gran correlació de la variable amb els resultats de totes les competències i, en especial, amb la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa
- Les expectatives d'estudis dels pares i dels alumnes són elevades, però disminueixen quan es demana a l'alumnat de 2n d'ESO. Respecte dels resultats, la correlació és forta.

6. CONCLUSIONS

Pel que s'ha exposat, sembla que el que diferencia les Balears d'altres comunitats autònomes és la no correspondència entre un seguit d'indicadors i de variables, teòricament favorables, i els resultats que s'obtenen. Aquesta no correspondència s'hauria de cercar en el pes de les variables relacionades amb el

context social i familiar no incloses en l'ISEC, ja que és elevat i els resultats educatius, en canvi, són més baixos del que s'espera amb aquest índex. Les variables socioeconòmiques i culturals relacionades amb la valoració social de la formació, a més de la incorporació al mercat laboral i les seves característiques, condicionen d'una manera significativa el funcionament del sistema educatiu i, conseqüentment, els resultats de les avaluacions, tant les internacionals, com les estatals i les autonòmiques.

Les variables relacionades amb les característiques del centre docent (titularitat, clima, metodologia...), de l'entorn educatiu (sexe, repetidors, lloc de naixement, titularitat...), de l'entorn familiar i amb les actituds de l'alumnat (davant l'estudi, les matèries...) tot i tenir, en alguns casos, influència sobre els resultats i, per aquest motiu, cal intentar millorar-les, pel que s'ha exposat i per les anàlisis dutes a terme en les avaluacions internacionals, estatals i a les Illes Balears, no són les que diferencien les Balears de la resta de comunitats autònomes.

El context socioeconòmic i cultural de les Illes Balears, caracteritzat per les facilitats per accedir al primer treball, la poca exigència de qualificació i titulació, el nivell cultural baix de les famílies, i una economia de serveis que no demanda formació creen un cercle viciós: societat amb un perfil cultural baix, que transmet la sensació de la poca importància que tenen els estudis i la formació, i que acabarà generant pares i mares amb formació baixa. Aquesta situació repercutirà negativament en els resultats acadèmics dels fills —fracàs, abandonament prematur i baixes taxes de graduació—, la qual cosa provocarà que la situació es repeteixi d'una manera indefinida.

Per les dades aportades, les anàlisis fetes, les conclusions a les quals s'arriben i les solucions que s'hi entreveuen, la responsabilitat és compartida: no cal esmentar tots els agents socials i educatius, ja que hi han de ser tots. Els resultats educatius milloraran no gràcies a intervencions puntuals i parcials, sinó a partir d'un canvi de valors transmès per tota la societat.

Llista de gràfics i taules

- Taula 1. Resultats de les proves d'Avaluació General de Diagnòstic (AGD) de 4t d'EP i de 2n d'ESO. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides a: Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009*. Madrid; i, Instituto de Evaluación (2011). *Evaluación general de diagnóstico 2010*. Madrid.
- Taula 2. Alumnes per grup a EP i ESO. Curs 2010-2011. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides dels Indicadors del Sistema Educatiu. ISEIB 2011.
- Taula 3. Percentatge d'alumnat amb competència consolidada, per estudis dels pares. AD 2009-2010 i 2010-2011. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides de les *Avaluacions de diagnòstic de les Illes Balears, 2009-2010 i 2010-2011*.
- Gràfic 1. Abandonament escolar, per comunitats autònomes. Any 2010. IAQSE, ISEIB, pàg. 110.
- Gràfic 2. Taxes netes d'escolarització als 16 anys, per comunitats autònomes. Curs 2009-2010. IAQSE, ISEIB, pàg. 23.
- Gràfic 3. Taxes netes d'escolarització dels 16 al 18 anys a les Illes Balears. Curs 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 22.
- Gràfic 4. ISEIB (2011). Esperança de vida escolar als 6 anys, per comunitats autònomes. Curs 2009-2010, pàg. 17.

- Gràfic 5. Taxa bruta de població que acaba l'ESO, per comunitats autònomes. Curs 2008-2009. IAQSE, ISEIB, pàg. 112.
- Gràfic 6. Comparació del percentatge d'alumnat repetidor a l'EP i a l'ESO Estat-Illes Balears. Curs 2009-2010. IAQSE, ISEIB, pàg. 108.
- Gràfic 7. Variació del percentatge d'alumnat repetidor en l'EP i l'ESO, per comunitats autònomes. Cursos 2003-2004 i 2008-2009. INEE, Sistema Estatal de Indicadores (2011), pàg. 105.
- Gràfic 8. Percentatge d'alumnat repetidor a l'EP i l'ESO, per sexe. Illes Balears. Curs 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 107.
- Gràfic 9. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a l'EP i l'ESO a les Illes Balears. Cursos de 2006-2007 a 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 107.
- Gràfic 10. Nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyaments no universitaris, per comunitats autònomes. Curs 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 40.
- Gràfic 11. Despesa pública per alumne, per comunitat autònoma. Any 2009. IAQSE, ISEIB, pàg. 48.
- Gràfic 12. Despesa pública per alumne escolaritzat en centres públics, per comunitats autònomes. Any 2009. IAQSE, ISEIB, pàg. 48.
- Gràfic 13. Percentatge d'alumnat estranger escolaritzat als centres públics en els ensenyaments de règim general, per comunitats autònomes. Curs 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 35.
- Gràfic 14. Població espanyola i població estrangera, per comunitats autònomes (2010). INEE, AGD 2010, pàg. 48.
- Gràfic 15. Percentatge d'alumnat estranger a l'ESO. Curs 2008-2009. AGD 2010, pàg. 57.
- Gràfic 16. Percentatge d'alumnat estranger en cada etapa educativa. Illes Balears. Curs 2010-2011. IAQSE, ISEIB, pàg. 32.
- Gràfic 17. PIB per habitant, per comunitats autònomes. Espanya, índex 100. Any 2009 (avanç). AGD 2010, pàg. 49.
- Gràfic 18. Percentatge de despesa de les conselleries d'Educació respecte del PIB, per comunitats autònomes. Any 2009. IAQSE, ISEIB, pàg. 42.
- Gràfic 19. Valors mitjans de l'Índex Econòmic, Social i Cultural (IESC). INEE, AGD 2010, pàg. 106.
- Gràfic 20. Puntuacions mitjanes de les comunitats autònomes espanyoles, a PISA 2009, descomptant l'ESCS. «Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español», pàg. 93.
- Gràfic 21. Nivell d'estudis de la població adulta (25-64 anys), per comunitat autònoma. Any 2009. INEE, AGD 2010, pàg. 52.
- Gràfic 22. Nivell d'estudis de la població adulta, per comunitats autònomes. Any 2009. INEE, Sistema Estatal de Indicadores. Edició 2011, pàg. 117.
- Gràfic 23. Percentatge d'alumnat de 4t d'EP amb la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa consolidada i en procés de consolidació, segons diferents variables de desagregació. IAQSE. «Informe executiu de 4t d'EP, curs 2010-2011», pàg. 35.
- Gràfic 24. Percentatge d'alumnat de 2n d'ESO amb la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa consolidada i en procés de consolidació, segons diferents variables de desagregació. IAQSE. «Informe executiu de 2n d'ESO, curs 2009-2010», pàg. 33.
- Gràfic 25. Distribució de l'alumnat, segons les expectatives acadèmiques de seguir estudis, per titularitat. AD, curs 2010-2011. 4t d'EP. IAQSE. «Informe executiu de 4t d'EP, curs 2010-2011», pàg. 95.
- Gràfic 26. Relació entre les expectatives d'estudis i els resultats dels alumnes. AD, curs 2010-2011. 4t d'EP. IAQSE. «Informe executiu de 4t d'EP, curs 2010-2011», pàg. 95.

- Gràfic 27. Distribució de l'alumnat, segons les expectatives acadèmiques de seguir estudis, per titularitat. AD, curs 2009-2010. 2n d'ESO. IAQSE. «Informe executiu de 2n d'ESO, curs 2009-2010», pàg 82.
- Gràfic 28. Relació entre les expectatives d'estudis i els resultats dels alumnes. Curs 2009-2010. 2n d'ESO. IAQSE. «Informe executiu de 2n d'ESO, curs 2009-2010», pàg. 83.
- Gràfic 29. Rendiment en funció de les expectatives de l'alumnat. 2n d'ESO. INEE.AGD 2010, pàg 148.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauzà A.; Borràs, J. F.; Cañellas. B. (2011). *Avaluació de Diagnòstic 2009-2010: Illes Balears. 2n ESO. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.

Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears. ISEIB 2010. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Borràs, J. F.; Cañellas. B.; Portas, H. (2012). *Avaluació de Diagnòstic 2010-2011: Illes Balears. 4t EP. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

(et. al.) (2012). *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears. ISEIB 2011*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Evaluación general de diagnóstico 2009. (2010). Educación Primaria Cuarto curso. Informe de resultados. Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació.

Evaluación general de diagnóstico 2010. (2011). Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados. Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació.

Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010. (2010). Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació.

Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2011. (2011). Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació.

PISA-ERA 2009. Programa para la Evaluación. OCDE. Informe español (2011). Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2012**

**Relació de col·laboradors
i col·laboradores
de l'Anuari de l'Educació
de les Illes Balears 2012**

MARGALIDA ALEMANY HORMAECHE

Palma (Illes Balears), 1970. Professora titular d'escola universitària del Departament d'Economia d'Empresa i vicedegana de la Facultat d'Economia i Empresa de la Universitat de les Illes Balears. Màster en Mercats Financers per la Universitat Autònoma de Madrid. Directora general de Formació Professional de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears de 2003 a 2007. Les seves àrees d'investigació són l'economia del turisme, i la innovació educativa aplicada a la matèria d'economia. Ha publicat en revistes com *Tourism Economics* i *Tourismos*. Ha participat com a investigadora en diversos projectes de la CYCIT.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

Selva, 1976. Llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, a l'àrea de Teoria i Història de l'Educació, de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Col·laborador del grup de recerca Política, Treball i Sostenibilitat, també de la UIB. Ha estat investigador postdoctoral MEC del Departament de Sociologia de la Universitat de Lancaster (Regne Unit).

VICENÇ ARNAIZ SANCHO

Ciutadella (Menorca), 1952. Llicenciat en Psicologia. Director de l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca. Professor associat d'Atenció Primerenca del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Membre del consell de direcció de la revista *Guix d'Infantil* i membre del consell d'assessors d'altres publicacions periòdiques. Director de la col·lecció Biblioteca d'Infantil de l'editorial Graó. President de l'Observatori de la Infància de Menorca. És autor de més d'un centenar d'articles publicats en revistes del món educatiu i d'alguns llibres. Ha estat director de l'Institut de Primera Infància de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

MARINA ARRABAL CORMENZANA

Llicenciada en Ciències de l'Educació per la UIB (1998) i màster en Tecnologia Educativa per la UIB (2001). És tècnica del Servei d'Educació Semipresencial, Campus Extens, a la Seu universitària d'Eivissa i Formentera. Complementa la seva tasca de tècnica amb docència en línia al Grup 9 d'universitats (G9).

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomant en Treball Social, llicenciat i doctor en Filosofia per la UIB. Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Ha estat director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou, també, el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre d'altres, de les obres següents: *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (1999); i coautor, entre altres llibres, de *La inserció sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca* (1997); *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (1998); *Intervención educativa en inadaptación social* (2000); *La prostitució femenina a les Balears* (2003). Ha estat director de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears.

BEATRIZ BENAVENTE

Psicòloga. Coordinadora de projectes de la Red de ayuda a niños abusados (RANA) des de 2007. Ha estat psicòloga de l'Oficina d'Ajuda a les Víctimes de 2009 a 2011. Experta Universitària en Avaluació i Tractament en Maltractaments i Abusos Sexuals a Menors (UIB), Experta universitària en Maltractaments a la Infància (UB). Va formar part de l'equip d'investigació del projecte seleccionat a la Primera convocatòria d'accions finançades per la Càtedra d'Estudis de Violència de Gènere, convocada per la Universitat de les Illes Balears i la Fundació Balear contra la Violència de Gènere. El projecte realitzat duia per títol: «Prevención de la violencia de género: Un análisis de la realidad sociofamiliar de las víctimas (2006-2008)».

JOAN F. BORRÀS SEGUÍ

Palma, 1959. Llicenciat en Ciències Matemàtiques per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor de secundària de l'especialitat de matemàtiques. Ha estat assessor del CEP de Palma. Des del 2000, és assessor tècnic docent de l'IAQSE.

AMADOR CALAFAT ALBERTÍ

Llicenciat en Ciències Químiques. Professor des de 1978. De 1985 a 1989, coordinador del projecte Atenea a l'illa de Mallorca i després cap de secció de Mecanització a la Direcció Provincial del MEC. Des de 1998, cap del Servei d'Informàtica, fins a 2007. Aquest any es va incorporar a l'IES La Ribera, on és professor i coordinador TIC.

BARTOMEU CAÑELLAS ROCA

Palma, 1952. Llicenciat en Filologia Romànica Hispànica per la Universitat Central de Barcelona. Catedràtic d'institut de Llengua castellana i literatura. Degà del Col·legi de Doctors i Llicenciats de les Illes Balears (1987-1995). Director del Col·legi Municipal de BUP de Sóller (1977-1978), de l'IES Antoni Maura de Palma (1982-1984) i de l'IES Joan Maria Thomàs de Palma (1987-2000). Vocal de la comissió organitzadora de les PAU de la UIB (des de 2000). Cap de servei de Planificació de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura (2000-2003). Autor de la Planificació escolar de les Illes Balears i dels mapes escolars de Menorca, Palma, Mallorca (Palma exclosa) i Eivissa/Formentera. Col·laborador en l'elaboració del Currículum de llengües integrat de les Illes Balears (2001) i del Pla d'ordenació del primer cicle d'Educació Infantil de les Illes Balears de la Conselleria d'Educació i Cultura, i coordinador dels Balanços de la Conselleria d'Educació i Cultura (2001, 2002 i 2003). Director de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (des de 2009).

SUSANA CASADO

Psicòloga d'atenció primària de la Regidoria de Benestar Social, Immigració i Participació de l'Ajuntament de Palma, des de gener 2010. Psicòloga del programa NIU, de seguiment dels acolliments de família externa i preadoptius de l'IMAS, gestionat per la Fundació Natzaret, entre 2009 i 2010. Psicòloga de l'Equip d'Intervenció Familiar de l'Ajuntament de Palma, gestionat per la Fundació Natzaret al llarg de l'any 2008. Experta universitària en Intervenció en Maltractaments a la Infància (UIB), experta universitària en Teràpia Cognitivsocial (UB). Va formar part de l'equip d'investigació del projecte seleccionat a la Primera convocatòria d'accions finançades per la Càtedra d'Estudis de Violència de Gènere, a càrrec la Universitat de les Illes Balears i la Fundació Balear contra la

Violència de Gènere. El projecte realitzat duia per títol: «Prevenció de la violència de gènere: Un anàlisi de la realitat sociofamiliar de las víctimas (2006-2008)».

JOAN ESTARÀS FERNÁNDEZ

Sóller (Mallorca), 1950. Mestre industrial de la família professional del Metall, especialitat de Màquines i eines. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació (Organització Escolar i Tècniques Educatives), Universitat de les Illes Balears. Professor tècnic de Formació Professional. Professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Tecnologia i Tecnologia Industrial. Director de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears. Membre del Consell General de la Formació Professional. Professor associat de la Universitat de les Illes Balears, en l'assignatura Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum. Professor de didàctica general per a professors de tecnologia i formació professional del curs d'aptitud pedagògica.

M.ANTÒNIA GARCIA SASTRE

Professora titular d'universitat de l'àrea de Comercialització i Investigació de Mercats del Departament d'Economia de l'Empresa, Universitat de les Illes Balears (UIB). Doctora en Economia per la Universitat de les Illes Balears. Master of Business Administration (MBA) per la Middlesex Polytechnic Business School, Londres. Màster en Noves Tecnologies Aplicades a la Gestió Integral de l'Empresa: SAP R/3. Vicedegana de la Facultat d'Economia i Empresa i consellera de Sa Nostra, «Caixa de Balears», després d'estar durant set anys a la direcció de l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i a la Junta Directiva del Reial Mallorca la temporada 2009-10. La seva recerca se centra en l'economia del turisme, així com en l'estudi de l'impacte econòmic i social generat per diferents productes turístics. Els seus treballs de recerca han estat publicats en revistes com *Tourism Economics* i *Tourismos*. Ha participat com a investigadora en diversos projectes de la CYCIT, així com en consultoria en l'àmbit de la comercialització.

M.ANTÒNIA GOMILA GRAU

Llicenciada en Ciències Polítiques i Sociologia en l'especialitat d'Antropologia social a la Universitat Complutense, doctora en Història per l'Institut Universitari Europeu. Becària Marie Curie a l'Institut d'Ethnologie Méditerranéene et Comparative de la Universitat de Provença. Professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la Universitat de les Illes Balears.

MARIA JOSEP GRAU GARRIGUES

Llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de València. Bibliotecària i documentalista des de 1988 fins a 1996. Des d'aquesta data fins a l'actualitat, professora de Ciències Socials: Geografia i Història. Secretària de l'IES La Ribera des de 2005 fins a l'actualitat.

MARTA JACOB ESCAURIAZA

Getxo (Biscaia), 1968. Professora titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada i vicedegana d'Economia de la Universitat de les Illes Balears. Màster en Econometria per la Universitat d'Essex (Anglaterra) i doctora en Ciències Econòmiques i Empresarials per la Universitat de Las Palmas de Gran Canaria. Directora general de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació del Govern de les Illes Balears de 2004 a 2007. Les seves àrees de recerca són, els últims vuit anys, l'economia del turisme, específicament la innovació

en turisme, i l'avaluació de la qualitat de l'educació en el marc de l'espai europeu d'educació superior. Ha publicat en revistes com *Journal of Agricultural Economics*, *Tourism Economics* i *Tourism Management* i ha estat coeditora, amb Jafar Jafari, de dos llibres, dins la sèrie: *Innovation and Tourism. Connecting Theory & Practice*, publicada per Cognizant Communication Corporation. Ha participat com a investigadora en projectes de la CYCIT i del VI Programa marc, entre d'altres.

M. JESÚS MAIRATA CREUS

Llicenciada en Pedagogia per la UIB. És cap del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB (SEQUA) i professora associada de l'assignatura Avaluació de Programes, Centres i Professors del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença, 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en pedagogia social en els seus diversos àmbits, sobre els quals té diverses publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Ha estat director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i ha exercit la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social. Fins al curs 2010-11 ha estat vicerector primer, de Panificació i Coordinació Universitària, de la UIB. Membre del Consell Escolar de les Illes Balears.

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Llicenciat i doctor en Psicologia per la UIB. Professor titular d'universitat de la matèria d'Anàlisi de Dades, pertanyent a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del Departament de Psicologia de la UIB. En l'actualitat és vicerector de Docència i Qualitat de la UIB.

ANTONI MULET COVAS

Palma 1960. Llicenciat de la Marina Civil, secció Màquines Navals, i oficial de Màquines de primera classe de la Marina Mercant. Professor de formació professional nauticopesquera des de l'any 1987. Actualment ocupa el càrrec de director del Centre Integrat de Formació Professional Nauticopesquera de Palma.

CARMEN ORTE SOCÍAS

Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Catedràtica d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia en els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social, sobre els quals té diverses publicacions d'àmbit estatal i internacional. Ha estat la creadora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB i n'és la directora.

MARIA PALOU OLIVER

Llicenciada en Psicologia (UIB) i diplomada en Treball Social (UB). És funcionària de carrera dels cossos generals de la Universitat de les Illes Balears. Actualment presta serveis en el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma, 1968. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Doctora en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora col·laboradora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre de l'equip d'investigació GIFES, desenvolupa la seva tasca com a investigadora en projectes d'investigació educativa i social relacionats amb la pedagogia social i la sociologia de l'educació, en els àmbits de la intervenció socioeducativa en la família, l'anàlisi del sistema educatiu i la intervenció comunitària. Des del juliol de 2009 és vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social.

MARGALIDA PAYERAS LLODRÀ

Palma (Illes Balears), 1967. Professora titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada, Universitat de les Illes Balears. Doctora en Economia per la Universitat de les Illes Balears i màster en Economia Internacional per l'Institut d'Economia Mundial de Kiel (Alemanya). Degana de la Facultat d'Economia i Empresa de la UIB des de l'any 2009. Prèviament havia ocupat els càrrecs de subdirectora del Departament d'Economia i Empresa (1998-2002) i de directora de l'Escola Universitària d'Empresarials (2003-2008). La seva investigació se centra en l'economia del turisme, i en els últims cinc anys la seva recerca s'ha cenyit principalment a l'anàlisi de la innovació en el sector serveis en general i el sector turístic en particular, així com a l'estudi econòmic de diferents modalitats de turisme, com ara el turisme de xàrter nàutic. Els seus treballs de recerca han estat publicats en revistes com *Tourism Economics* i *Tourismos*. Ha participat com a investigadora en diversos projectes de la CYCIT, així com en tasques de consultoria.

HERACLI PORTAS FUENTESPINA

Palma, 1959. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor de secundària de l'especialitat d'orientació educativa. Ha estat mestre, assessor de formació dels CEP i professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Assessor tècnic docent de l'IAQSE de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats des de 2011.

ROSARIO POZO GORDALIZA

Diplomada en Educació Social i llicenciada en Psicopedagogia amb diverses especialitzacions (màster) en problemes socials, etnicitat i gènere, entre d'altres. Doctora en Sociologia. Ha estat becària FPU del Departament de Sociologia de la Universitat de Granada i consultora internacional en temes de Gènere i Desenvolupament a Àsia. Actualment és professora ajudant doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És membre col·laborador del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (GIFES).

MAR RAYÓ GONZÁLEZ

Palma, 1977. Diplomada en Educació Social per la Universitat de les Illes Balears i postgrau en Gestió Cultural per la Universitat Oberta de Catalunya. Al llarg dels anys s'ha especialitzat en foment de la lectura i literatura infantil i juvenil a través d'un màster de la Universitat de Castella - la Manxa i en gestió emprenedora de la lectura i l'escriptura mitjançant un postgrau de la Universitat d'Extremadura. Imparteix formació a la UIB sobre educació social i dinamització socioeducativa a les biblioteques, a més de coordinar professionalment tertúlies literàries en llibreries i biblioteques públiques des de fa quasi deu anys. La seva feina a l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB li ha

permès coorganitzar les tres primeres edicions de les Jornades de Biblioteques Escolars de les Illes Balears i les dues primeres del curs Expert Universitari en Organització, Gestió i Dinamització de Biblioteques Escolars. Experta universitària en Organització, Gestió i Dinamització de Biblioteques Escolars. A més, ha coordinat les jornades de literatura infantil i juvenil Contes del Bres a la Lluna.

FRANCESCA ROMAN ALLÈS

Psicòloga de l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca, en el qual treballa com a orientadora educativa des de fa setze anys. Llicenciada en Psicologia (1989-1994) per la UIB. Màster en Psicologia Clínica i de la Salut (1993-1995) per l'ISEP. Mèster en Sexualitat Humana (1997-1998) per la UNED. Ha realitzat cursos i seminaris de treball amb famílies, suport als pares d'alumnat amb necessitats educatives especials, avaluació de trastorns afectius en infants de 0-3 anys... i coordinat seminaris de formació de mestres.

ONOFRE SUREDA I BUSQUETS

Enginyer tècnic industrial, professor d'educació secundària de Sistemes electrotècnics i automàtics, cap d'estudis de l'IES Politècnic, professor numerari de Tecnologia elèctrica de les Escoles de Mestria Industrial, professor en excedència del cos de professors tècnics de Formació professional d'instal·lacions electrotècniques, professor en excedència del cos de mestres de taller de les Escoles de Mestria industrial en Pràctiques d'Electricitat.

ROSA THOMÀS MULET

Diplomatura de Mestre en Educació Infantil. Mestra en diversos centres educatius. Directora actual del CEIP Es Pratet, Eivissa. Té diverses publicacions sobre educació infantil. Ha estat assessora d'Educació Infantil al CEP d'Eivissa. Professora associada del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació - Didàctica i Organització Escolar a la Seu de la UIB a Eivissa.

GEMMA TUR FERRER

Mestra per la UIB (1998), llicenciada en Ciències de l'Educació per la UNED (2006) i màster en Tecnologia Educativa per la UIB (2011). És coordinadora dels estudis de la Facultat d'Educació de la UIB a la Seu d'Eivissa, on exerceix la docència en el grau d'Educació Infantil i en el Màster de Formació del Professorat. Actualment, la seva recerca se centra en Tecnologia Educativa, camp en el qual està realitzant la tesi doctoral.

CONSUELO VERDEJO RODRÍGUEZ

Langreo (Astúries), 1960. Tècnica especialista en Delineació industrial. Professora tècnica de les especialitats d'Oficina de projectes de fabricació mecànica i d'Oficina de projectes de construcció. Actualment en comissió de serveis a l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears com a assessora tècnica, amb destinació docent a l'Institut Politècnic de Palma, on ocupa la plaça de suport en l'àrea pràctica del Departament d'Orientació.

LLUÍS VIDAÑA FERNÁNDEZ

Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la UIB (2004). Està especialitzat en migracions internacionals dins l'àmbit de la Geografia Humana i dins el marc educatiu d'educació ambiental, així com en l'elaboració de diferents materials didàctics.

Treballa com a professor de Geografia i Història dins l'ESO i el batxillerat. Col·laborador de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora ajudanta doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la resolució de conflictes. Ha fet una estada a la Universitat de Sheffield treballant amb el doctor Alan Walker en la qualitat de vida en la gent gran. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.