Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009

Colonya

Fundació Guillem Cifre

Martí X. March i Cerdà
Director

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2009

Universitat de les Illes Balears

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009

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 Fundació Universitat-Empresa 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, que coordina i dirigeix el 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
Dr. Lluís Vidaña Fernández
Sra. Margalida Vives Barceló

Secretària:

Dra. Belén Pascual Barrio

* © del text: els autors 2009
* © 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, citant la font i l'autor o l'autora.

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

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: martí.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ 9

- **EL VALOR DE L'EDUCACIÓ EN MOMENTS DE CRISI** 10
  Per Josep Antoni Cifre

PRÒLEG 13

- **L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2009: UN INSTRUMENT PER POSAR EN VALOR L'EDUCACIÓ** 14
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 19

- **ELS BÉNS DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS** 20
  Per Martí X. March i Cerdà

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 45

- **INDICADORS PER A L'ANÀLISI DEL SISTEMA EDUCATIU DE MENORCA** 46
  Per Pere Alzina Seguí

- **AVALUACIÓ DE L'ADQUISICIÓ DE PROCEDIMENTS CIENTÍFICS PER PART DE L'ALUMNAT DE 4t D'ESO I DE 2n DE BATXILLERAT A LES ILLES BALEARS** 106
  Per Grup FIPS: Albert Catalan, Antonio Casero, Miquel Catany, Miquel Palou, Pere J. Palou, Catalina Ponsell, Guillem Ramon, Maria Antònia Soberats i Agustí Vergés

- **L'ESCOLARITZACIÓ COM A MECANISME D'INTEGRACIÓ DELS ALUMNES ESTRANGERS** 138
  Per Lluís Vidaña Fernández

- **SITUACIÓ DE L'EDUCACIÓ MUSICAL ELEMENTAL A LES ILLES BALEARS: LES ESCOLES DE MÚSICA I/O DANSA RECONEGUDES** 172
  Per Noemí Berbel Gómez

- **L'ENSENYAMENT EN CATALÀ ALS CENTRES DOCENTS DE LES ILLES BALEARS (EDUCACIÓ INFANTIL, EDUCACIÓ PRIMÀRIA I EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIES). CURS 2008/2009** 208
  Pel Departament d'Inspecció Educativa de la Direcció general d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives, de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

- **LA LLENGUA CATALANA A LA UIB: L'ÚS A LA DOCÈNCIA I LA RECERCA A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (CURSOS 1999/2000 A 2007/2008) I CONEIXEMENT SUBJECTIU (AUTOAVALUACIÓ) DE L'ALUMNAT (CURS 2008/2009). UNA ACTUALITZACIÓ.** 240
  Per Ramón Bassa i Martín

- **CARACTERÍSTIQUES SOCIOLÒGIQUES DELS ALUMNES UNIVERSITARIS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2008/2009.** 286
  Per Lluís Ballester Brage

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 315

- **PROGRAMA EXPERIMENTAL PER MILLORAR LA CONVIVÈNCIA EN ELS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA MITJANÇANT LA INCLUSIÓ DE LA FIGURA PROFESSIONAL D'UN TÈCNIC D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA** 316
  Per Susana Salas Planas, Mica Garau López, Mar Muñoz Hernández

- **INTERVENCIONS DE L'EDUCADORA SOCIAL A LA RESIDÈNCIA DE LA BONANOVA** 346
  Per Alba Sastre Navarro

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 357

- **COSTUMS D'OCI I VALORACIÓ DEL CONSUM PER PART DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS I DE BATXILLERAT A MALLORCA** 358
  Per Antoni J. Colom Cañellas, M. Carme Fernández Bennàssar, M. Immaculada Pastor Homs i Joan Carles Rincón Verdera

- **UN PROGRAMA AQUÀTIC AMB UN VESSANT EDUCATIU PER A ALUMNES GREUMENT AFECTATS** 406
  Per Jaime Cantallops Ramón, Josep Vidal Conti, Pere Antoni Borràs Rotger, Francesc Xavier Ponseti Verdaguer, Pere Palou Sampol

- **EDUCACIÓ PER A LA SALUT: LA PREVENCIÓ DEL MAL D'ESQUENA EN EL CONTEXT ESCOLAR** 424
  Per Josep Vidal Conti, Jaume Cantallops Ramón, Pere A. Borràs Rotger, Xavier Ponseti Verdaguer, Pere Palou Sampol

- **L'ESCOLETA WALDORF DE MALLORCA: UNA EDUCACIÓ DEL FUTUR** 438
  Per Laura Pla Jansà

- **EL CEIP MARGALIDA FLORIT DE CIUTADELLA: ANÀLISI D'UNA ESCOLA TRANSPARENT** 450
  Pel Claustre de mestres del CEIP Margalida Florit

- **EL COL·LEGI PÚBLIC DE SANT JORDI D'EIVISSA I ELS FONS DE LLIBRES: ANÀLISI D'UNA EXPERIÈNCIA** 464
  Per Cecilia Plaza Nieto

V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS 475

- **LA QUALITAT EDUCATIVA A L'ESO. ANÀLISI MULTIVARIABLE D'UNA SELECCIÓ D'INDICADORS EDUCATIUS** 476
  Per Carmen Orte, Lluís Ballester Brage, Josep Lluís Oliver, M. Belén Pascual Barrio

- **EL SISTEMA ESCOLAR A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2009)** 506
  Per M. Belén Pascual Barrio

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2009 523

PRESENTACIÓ

El valor de l'educació en moments de crisi

Per Josep Antoni Cifre

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

Pocs ara fa un any podrien haver pronosticat les dimensions i repercussions de l´actual conjuntura econòmica i social. Les convulsions del mercat tenen i tendran a curt termini unes importants conseqüències socials i, lògicament, també el sistema educatiu se'n veurà afectat. Com ens deia el doctor Marti X. March, en la seva introducció a l´Anuari de l´Educació de les Illes Balears del 2008, "*...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 té relació".*

No és coincidència que en èpoques de crisi l'educació/formació sigui assenyalada com una de les palanques de canvi o de millora social. És precisament en aquests moments on s'accentua el paper del sistema educatiu. Ara es parla de millorar i potenciar el sistema educatiu, d'arribar a un Gran Pacte per l´Educació, a defugir dels enfrontaments ideològics i polítics, en definitiva, que es doni el consens adient per obtenir el millors resultats pel que fa a l'educació i formació de les persones. Però l´actual conjuntura, apart de posar en valor l'educació, també posarà de manifest altres aspectes que repercutiran sobre el sistema educatiu.

Després d'haver constatat els resultats d'un mercat econòmic mundial basat en valors especulatius, la gran majoria dels agents econòmics parlen de trobar un nou camí per l'economia. El nou sistema s'ha de fonamentar en valors de productivitat, equilibri i mesura, en definitiva, tornar a una economia real. Però aquest procés o nou context econòmic, afectat per una prudència en el consum derivada d'un ritme de creixement insostenible, patirà un alentiment que pot dur aparellats greus desequilibris i necessitats socials. I dins aquest marc o context el sistema educatiu patirà les pressions i urgències pròpies dels greuges socials.

Des de la Fundació Guillem Cifre de Colonya ara més que mai ens hem de mantenir al costat del món educatiu. L´Anuari de l'educació de les Illes Balears és una bona eina de reflexió i debat. Du al llarg de la seva existència molta feina feta i aprofitable, i sens dubte, és un document de referència. Fou una iniciativa del Grup d´Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, amb l'aval de la nostra Universitat i és el treball i reflexió dels professionals de l'educació. En aquests moments, més que mai, aquest col·lectiu ha de tenir la veu necessària dels qui ens han format al llarg de tot aquests temps. El seu testimoni es l'actiu clau per millorar i s'ha d'imposar per damunt de les urgències conjunturals. En el procés de millora del sistema educatiu, ens hi jugam molt.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears de 2009: un instrument per posar en valor l'educació

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009* és el sisè 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 començar a fer feina en l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Aquell informe tenia dos objectius principals: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què érem capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. Efectivament, el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears necessitava i necessita —malgrat els avanços dels darrers anys— que féssim un esforç en educació. Una aposta no tan sols de l'Administració pública, dels governants, sinó també —i, fonamentalment— per part de la societat de les Illes Balears. Per poder encarar el segle XXI amb èxit, amb força, la nostra societat necessita creure en l'educació, en la formació, en el capital humà, en la innovació, en la recerca, en el coneixement. I això no és fàcil; més aviat, complicat, ja que cal canviar actituds, mentalitats i conductes, però també estructures. Cal, per tant, situar la societat en el camí adequat. I això resulta, encara, més important en uns moments de forta crisi econòmica, que obliga a replantejar alguns aspectes del model de creixement; aquest aspecte necessita passar de les paraules, de les declaracions, als fets, a la realitat.

El segon objectiu és conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació en la nostra societat si fóssim capaços de posar a l'abast de tothom més coneixements sobre el nostre sistema educatiu, més dades sobre l'estat de l'educació, més elements per conèixer l'estat de l'educació de les Balears i comprendre'l. 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. Uns coneixements sobre l'estat del nostre sistema educatiu, des de perspectives diverses, però que posin de manifest totes aquelles coses que funcionen.

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.

A més, fer un anuari sobre l'educació a les Illes Balears s'emmarca en el context dels informes econòmics i socials que es redacten a les Illes Balears; per exemple, l'Informe econòmic i social de les Illes Balears, que publica Sa Nostra fa dècades, o la Memòria del CES sobre l'economia, la feina i la societat de les Illes Balears. Es tracta, també, de redactar un tipus d'informe que, d'acord amb el grup proponent i la filosofia de la Fundació Guillem Cifre de Colonya, analitzàs l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears en uns moments en què l'educació és plantejada com un element clau per al present i futur de les societats desenvolupades, en procés de desenvolupament o subdesenvolupades. El segle XXI no pot ser altra cosa que el segle del coneixement, de la formació, de l'educació, de la innovació, de la recerca.

Aquests sis 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.

Així doncs, com posàrem de manifest en el pròleg de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2004* —el primer—, la intenció és analitzar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears, tant pel que fa al sistema escolar com a les institucions i als espais educatius, que, tot i que són una formalització diferent del que representa l'escola, tenen una transcendència social significativa. Per tant, amb l'anuari d'enguany pretenem, per una banda, conèixer i comprendre la situació de l'educació a la nostra comunitat autònoma, en el context de l'Estat espanyol, i, per l'altra, contribuir a cercar solucions als problemes que té l'educació a les Illes Balears.

En el context d'aquests objectius, redactar i publicar l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009* és la manifestació de la voluntat de continuar treballant per posar a l'abast de la comunitat educativa i de tota la nostra societat un document sobre l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears. Volem que sigui un document viu, dinàmic, que provoqui reflexions; que millori la comprensió dels fenòmens educatius; que faci possible la posada en marxa de mecanismes de renovació pedagògica i innovació.

Amb tot, hem d'assenyalar que l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* és fruit de la col·laboració entre la Universitat de les Illes Balears i la Fundació Guillem Cifre de Colonya, mitjançant un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears. Aquesta publicació és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, però que fa extensiva a professors d'altres departaments, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc., perquè hi participin. Aquesta convidada té 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 Cultura del Govern de les Illes Balears i la Fundació Guillem Cifre de Colonya i 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*, el de 2009 tindrà els continguts següents. A la «Introducció», fem una anàlisi 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. La nostra reflexió posa l'èmfasi sobre el bé que fa l'educació, els aspectes positius de l'educació. Però, també en aquesta introducció volem reflexionar sobre dos aspectes importants del sistema educatiu: per una part, la qüestió lingüística, amb tota la problemàtica que implica, i, per altra part, la qüestió de la coeducació vs. la separació de sexes a l'escola. 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, fem una anàlisi, per una banda, de l'educació a Menorca i de l'educació musical elemental a les Illes Balears, i, per una altra, sobre la avaluació de l'adquisició dels procediments científics als estudiants d'ESO i de segon de batxillerat a les Illes Balears. En segon lloc, estudiam la situació de l'escolarització dels alumnes immigrants a les escoles de les Balears. En tercer lloc, analitzam la situació de l'ús del català i del castellà a la Universitat de les Illes Balears, i fem una descripció de l'ensenyament en català a les escoles de les Illes Balears; i, finalment, analitzam la realitat del sistema universitari de les Illes Balears a partir del perfil dels alumnes.

Al tercer apartat, «El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears», oferim dos treballs sobre la feina dels educadors socials. Per una part, analitzam un programa experimental per millorar la convivència als centres educatius mitjançant la inclusió de la figura d'un tècnic en intervenció socioeducativa, i, per altra part, el paper dels educadors socials als centres per a gent gran i explicam el cas de la residència de la Bonanova.

Al quart apartat, «Recerca i innovació pedagògiques a les Illes Balears», primerament, recollim un estudi sobre els costums d'oci i valoració del consum dels estudiants universitaris i de batxillerat, i, segonament, fem referència a dues tesis doctorals: Una és una anàlisi sobre la utilització d'un programa aquàtic amb un vessant educatiu per a alumnes greument afectats i, l'altra, és un programa de prevenció del mal d'esquena en el context de l'educació per a la salut. A l'apartat d'innovació educativa, fem referència a tres treballs: un, sobre l'escoleta Waldorf de Mallorca (Binissalem); un altre, sobre el projecte educatiu innovador del CEIP Margalida Florit de Ciutadella, i, el tercer, és l'anàlisi de la utilització de fons de llibres al Col·legi Públic de Sant Jordi d'Eivissa.

Al cinquè i darrer apartat, «Estadística i legislació educatives 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, al qual progressivament s'incorporen dades noves; i, en segon lloc, un treball sobre els resultats d'una investigació sobre la qualitat educativa a l'ESO a través d'una anàlisi multivariable d'indicadors educatius.

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. En aquest sentit, volem posar de manifest la gran quantitat d'articles que han estat redactats en grup; és una prova de la importància del treball en equip per fer avançar l'educació, tant a nivell de qualitat com de coneixements. Així mateix, volem expressar agraïment a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears pel suport que ha donat a l'*Anuari*.

Així mateix, volem destacar que la finalitat fonamental d'aquesta obra va més enllà del coneixement del sistema educatiu de les Illes Balears i comprensió. Volem, sobretot, contribuir a prestigiar l'educació en la nostra societat, que sigui un factor d'èxit personal, econòmic, social i cultural. Per a les Illes Balears, fer que l'educació sigui un factor bàsic per al futur és un repte al qual cal que dediquem el màxim d'esforç personal, social, polític, econòmic i institucional. En qualsevol cas, amb aquest número de l'*Anuari*, demostra que tenim 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 la societat civil en totes les dimensions i perspectives ens uns moments en què la societat balear, la societat espanyola i la societat europea necessita, de manera inexorable, apostar de bon de veres, amb propostes concretes, per l'educació, la formació, el coneixement. És el nostre futur i és l' únic futur que podem tenir.

I. INTRODUCCIÓ

Els béns del sistema educatiu de les Illes Balears

Martí X. March Cerdà

RESUM

En aquest article pretenem posar de manifest, per una part, els punts més significatius del sistema educatiu no universitari i universitari de les Illes Balears i, per una altra, reflexionar sobre determinats aspectes del sistema educatiu que tenen a veure, entre altres qüestions, amb la convivència educativa des de la perspectiva del gènere o d'altres col·lectius o amb tot el que implica el posar en valor l'educació en uns moments de crisi econòmica global i en què es planteja canviar el model de creixement econòmic espanyol o de les Illes Balears. Es tracta, doncs, de parlar no solament del mal o mals de l'escola, sinó també dels béns de l'escola, dels aspectes positius de l'educació. Sobre aquestes qüestions i d'altres volem reflexionar amb l'objectiu de tenir una visió global i comprensiva del sistema educatiu de les Illes Balears.

RESUMEN

En este artículo pretendemos poner de manifiesto, por una parte, los puntos más significativos del sistema educativo no universitario y universitario de las Islas Baleares y, por otra, reflexionar sobre determinados aspectos del sistema educativo, que tienen que ver, entre otras cuestiones, con todo el que hace referencia a la convivencia educativa desde la perspectiva del género o de otros colectivos, o con todo el que implica el poner en valor la educación en unos momentos de crisis económica global Y en unos momentos en que se plantea cambiar el modelo de crecimiento económico español o de las Islas Baleares. Se trata, pues, de hablar no sólo del mal o males de la escuela, sino también de los bienes de la escuela, de los aspectos positivos de la educación. Sobre estas cuestiones y de otras queremos reflexionar con el objetivo de tener una visión global y comprensiva del sistema educativo de las Islas Baleares.

MALS DE L'ESCOLA I BÉNS DE L'ESCOLA

Una de les característiques que defineixen la realitat educativa de les Illes Balears fa referència a la qüestió del fracàs escolar. Tot i que es tracta d'una qüestió que suscita molts de debats en el si de la societat o de la comunitat de les Illes Balears, i també en el marc polític, és evident que la problemàtica o la realitat educativa de les Balears no es por reduir a l'existència d'unes taxes molt elevades de fracàs escolar. Tanmateix, des d'aquesta perspectiva, és evident que es tracta d'un tema recurrent a l'hora d'abordar reformes educatives, presentar resultats estadístics o a l'hora que, en la literatura i el debat pedagògic, apareguin unes obres determinades que fan que aquesta temàtica sigui un element transcendental. Amb tot, s'equivoquen els qui pensen que el mal anomenat fracàs escolar és un problema recent, que és una qüestió que es planteja, fonamentalment, al nostre país, o que és un tema que hem de relacionar amb la LOGSE o qualsevol altra llei educativa. La realitat educativa, encara que alguns tendeixen a simplificar-la, resulta més complexa. Èxit i fracàs escolar, creixement i crisi de l'educació, van junts des del moment en què es va dur a terme el procés d'institucionalització de l'educació; es tracta de construccions educatives fetes d'acord amb l'evolució social i pedagògica.

Els informes de l'OCDE o d'autors diversos han posat de manifest la necessitat de definir de manera clara el concepte de fracàs escolar. En aquesta perspectiva, podem assenyalar que hi ha

tres manifestacions inicials sobre el fracàs escolar: 1) La primera manifestació, que té lloc durant l'etapa de l'educació obligatòria, es concreta quan el rendiment de l'alumne és significativament inferior a la mitjana o quan ha de repetir un any escolar —quan la legislació de cada país l'hi obliga; 2) La segona manifestació es concreta quan l'alumne abandona els estudis abans d'acabar l'educació obligatòria o quan acaba els estudis i no n'obté el certificat corresponent; 3) La tercera es produeix quan es demostren de manera pràctica les dificultats i els entrebancs per integrar-se en el mercat de treball amb què topen els estudiants que no tenen els coneixements ni les competències necessaris que haurien d'haver obtingut en l'etapa de l'educació obligatòria. Es tracta, doncs, d'una conceptualització del fracàs escolar que té, des del nostre punt de vista, un seguit d'aspectes positius: en primer lloc, perquè defineix de manera clara el que s'entén per fracàs escolar; en segon lloc, perquè, amb aquesta conceptualització, es pot fer una aproximació estadística a la realitat d'aquesta problemàtica educativa diferencial; en tercer lloc, perquè, amb aquesta conceptualització, es posa de manifest l'existència de diferents tipus i lectures del fracàs escolar; en quart lloc, perquè podem identificar les àrees en què es produeix un descens del rendiment educatiu; en cinquè lloc, perquè aquesta «classificació» del fracàs escolar permet fer-ne una anàlisi de les causes de manera específica, completa i integral, i, finalment, és evident que aquesta tipificació diferencial del fracàs escolar posa les bases de la política integral i sectorial que s'ha de dur a terme per disminuir aquesta problemàtica educativa.

Amb tot, també és necessari afegir a aquesta conceptualització dues aportacions noves a la definició del fracàs escolar. Així, cal fer referència als alumnes que fracassen perquè no s'adapten a les normes del centre i que són qualificats de conflictius, violents, mandrosos, mal educats, renouers, etc.; són alumnes que solen incrementar el nombre dels qui fracassen i que, els darrers anys, augmenta de manera significativa. Però, la realitat del fracàs escolar també es manifesta en la destrucció de l'autoestima d'alguns alumnes; es tracta d'un grup d'alumnes que, per raons diverses, solen presentar unes característiques personals de desànim, de desmoralització o d'apatia; una situació, doncs, de baixa autoestima d'uns determinats grups d'alumnes que tenen una traducció important des de la perspectiva del rendiment escolar.

D'acord amb aquest plantejament sobre l'enfocament del fracàs escolar, és necessari tenir en compte les reflexions que ha introduït Daniel Pennac, a la seva obra *Mal d'escola,* sobre aquesta qüestió. És una obra que no pretén donar dades, no vol fer cap tipus d'anàlisi sociològica i no és una obra sobre el fracàs escolar. És un llibre que té un objectiu més simple i un plantejament més personalitzat; és una obra que analitza la realitat del fracàs escolar des de les entranyes del conflicte, des de la dimensió personal del fracàs, des de l'anàlisi del que fou una soca en els estudis; una anàlisi que vol posar de manifest que estadísticament tot s'explica, però que personalment tot es complica.

Així, algunes de les afirmacions que fa en el llibre són una prova real del que significa viure el fracàs escolar:

«*¡No sobre la escuela! Todo el mundo se ocupa de la escuela, eterna querella entre antiguos y modernos: sus programas, su papel social, sus fines, la escuela de ayer, la de mañana… No, ¡un libro sobre el zoquete! Sobre el dolor de no comprender y sus daños colaterales*».

«En todo caso, así es, el miedo fue el gran tema de mi escolaridad: su cerrojo. Y la urgencia del profesor en que me convertí fue curar el miedo de mis peores alumnos para hacer saltar este cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar».

«A todos los que hoy imputan la constitución de bandas solo al fenómeno de las banlieues, de los suburbios, les digo: tenéis razón, sí, el paro, sí, la concentración de los excluidos, sí, las agrupaciones étnicas, sí, la tiranía de las marcas, la familia monoparental, sí, el desarrollo de una economía paralela y los chanchullos de todo tipo, sí, sí, sí… Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende, perdido en un mundo donde todos los demás comprenden.
Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos o no formados para ello».

«Tengo doce años y medio y no he hecho nada».

«Prohibido el porvenir». […]
«Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso».

«Pero, para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una verguenza y el porvenir como un castigo».

«Ahora bien, en la sociedad donde vivimos, un adolescente instalado en la convicción de su nulidad —y he aquí, al menos, algo que la experiencia vivida nos habrá enseñado- es una presa».

«Los males de la gramática se curan con la gramática, las faltas de ortografía con la práctica de la ortografía, el miedo a leer con la lectura, el de no comprender con la inmersión en el texto y la costumbre de no reflexionar con el tranquilo refuerzo de una razón estrictamente limitada al objeto que nos ocupa, aquí, ahora, en esta aula, durante esta hora de clase, ya puestos a ello».

«Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase».

«Sucede con la pedagogía como con todo lo demás; en cuanto dejamos de reflexionar sobre casos particulares (pero, en este campo, todos los casos son particulares), para regular nuestros actos, buscamos la sombra de la buena doctrina, la protección de la autoridad competente, la caución del decreto, el cheque en blanco ideológico».

«El saber es primero carnal. Son nuestros oídos y nuestros ojos los que lo captan, nuestra boa la que lo transmite. Nos llega por los libros, es cierto, pero los libros salen de nosotros mismos. Un pensamiento hace ruido y el placer de leer es una herenica de la necesidad de decir».

«Si, además del de los maestros célebres, esa antología ofreciera el retrato del profesor inolvidable que casi todos nosotros hemos conocido una vez al menos en nuestra escolaridad, tal vez obtuviéramos ciertas luces sobre las cualidades necesarias para la práctica de ese extraño oficio».

«*Hasta dónde puedo recordar, cuando los profesores jóvenes se sienten desalentados por una clase, se quejan de no haber sido formados para ello. El "ello" de hoy, perfectamente real, abarca campos tan variados como la mala educación de los niños por la agonizante familia, los daños culturales vinculados al paro y a la exclusión, la subsiguiente pérdida de los valores cívicos, la violencia en algunos centros, las disparidades lingüísticas, el regreso de lo religioso, y también la televisión, los juegos electrónicos, en resumen, todo lo que alimenta, más o menos, el diagnóstico social que nos sirven cada mañana los primeros boletines informativos*».

A partir d'aquestes frases de Daniel Pennac podem veure clarament quina concepció té del fracàs escolar, de quina manera aborda el problema, la manera com el reubica en una dimensió comprensiva, en una dimensió personal; és una dimensió personal, però que té en compte el context social. En qualsevol cas, un element fonamental de la seva reflexió és, com no podia ser d'una altra manera, el professor, l'actitud, la conducta, la formació i professionalització, l'autoritat moral que té, la percepció que hom té sobre el seu rol, sobre el seu paper. És un aspecte, doncs, fonamental a l'hora d'abordar les solucions al fracàs escolar.

Des d'aquesta perspectiva, a Espanya les darreres setmanes s'ha plantejat un debat entorn de la figura del professor, en tant que és autoritat pública; és una proposta a la qual cal fer algunes matisacions. Efectivament, no hi ha dubte que, en unes determinades situacions, l'autoritat del professor està en crisi; amb tot, no podem fer generalitzacions ni tampoc negar la realitat. La solució a aquesta qüestió és complexa: n'hi ha que plategen aprovar una disposició legal que defineixi els professors de l'escola pública com a autoritat pública, amb tots els efectes legals d'aquesta figura, o, també, dotar les aules de tarimes amb un objectiu molt simbòlic, o també que els estudiants s'hagin d'aixecar quan entri el professor a l'aula. Són mesures simbòliques que no ataquen l'arrel del problema, sinó únicament a la seva manifestació. L'autoritat del professor ha de ser moral o no és autoritat, requereix moltes mesures, algunes de les quals poden fer referència a aspectes legals. Aquestes mesures, però, seran insuficients i parcials, si no s'hi involucren les famílies, si no tenen un efecte rehabilitador o de servei a la comunitat educativa. Calen mesures, també, que reforcin la figura de l'equip directiu del centre, que enforteixin l'autonomia de les escoles i la capacitat que tenen d'adoptar mesures; els professors han de rebre formació per poder resoldre conflictes o dissenyar plans de convivència, de manera que donin una imatge potent dels centres, dels professors, etc. En tot cas, la formació dels docents no pot ser quelcom aïllat d'altres mesures de caire legal, pedagògic, organitzatiu, familiar, d'imatge o social.

Tanmateix, el tema de l'autoritat real o moral del professor no es pot plantejar al marge de fets que són prou importants: l'existència de violència en el si dels mitjans de comunicació, els problemes dels pares per controlar els fills, l'augment del nombre de joves que maltracten els pares, el d'estudiants que pateixen assetjament escolar per part dels companys, la conflictivitat que hi comença haver entre pares i professors, etc. El problema de l'autoritat del professor —que s'ha d'abordar— no pot implicar com a solució la judicialització dels conflictes. Aquestes qüestions són, en qualsevol cas, més complexes. Ara bé, la complexitat del tema no pot implicar no prendre decisions; i, en l'adopció de solucions, hi han de participar totes les administracions educatives, tots els sectors de la comunitat educativa i el conjunt de la societat civil a través dels mitjans de comunicació, associacions educatives, sindicats, empresaris, etc. Es tracta de facilitar mesures que siguin aplicables,

realistes, que puguin modificar petites coses de la vida quotidiana dels centres; no solament han de ser mesures legals o repressives, sinó també educatives, de feina comunitària, de col·laboració entre les famílies i la comunitat educativa, etc.

En qualsevol cas, és evident que la necessitat de delimitar amb precisió el concepte de fracàs escolar no és una qüestió nominal o formal, sinó que és fonamental, no solament per conèixer i comprendre aquest fenomen educatiu, sinó també a l'hora de cercar les propostes de solucions a aquesta problemàtica educativa important i significativa. Des d'aquesta òptica, és evident que la conceptualització que hem fet sobre el fracàs escolar, i educatiu, implica l'obligatorietat de saber els factors, enfocaments, models i causes que n'han possibilitat l'existència. En qualsevol cas, i al marge de la visió unilateral de cada enfocament explicatiu del fracàs escolar, el que cal destacar és el procés de complexificació en l'explicació del fracàs escolar. I aquesta visió complexa és, al nostre entendre, una manera excel·lent de poder abordar solucions integrals a aquesta problemàtica educativa individual i social.

Així doncs, tot i que no resulta fàcil oferir una visió rigorosa sobre el fracàs escolar, actualment hi ha una tendència progressiva a utilitzar un model multinivell o multivariable per poder-ne fer una explicació i una interpretació adequades. La interpretació ens ha d'oferir elements per saber si aquest fracàs escolar és una conseqüència de la feina dels professors, de la manca de recursos, de la manca de motivació o d'interès dels estudiants; si és per culpa dels valors socials imperants en una societat específica, de les expectatives familiars, de les característiques dels alumnes, del tipus de centre educatiu o del nivell de cohesió social. Un informe de l'OCDE sobre el fracàs escolar assenyala que és el producte de la interacció de tres tipus de variables: a) les psicològiques, que fan referència als factors cognitius i psicoafectius; b) les socioculturals, que fan referència al context social dels alumnes i característiques de la família, i, c) les institucionals, que fan referència a l'escola, als mètodes d'ensenyament utilitzats, currículum o manca de recursos pedagògics. Per tant, el fracàs escolar només es pot entendre des d'una perspectiva multidimensional. Així, a partir d'aquest enfocament multidimensional, ens interessa saber quins alumnes no superen els estudis?, de quins països provenen?, són homes o dones?, a quina classe social pertanyen?, quines característiques tenen les famílies?, pertanyen a la categoria d'immigrants?, on viuen?, a quin tipus de centre assisteixen?, quin és el PIB que cada país destina a educació?, quina política educativa s'aplica?, quina autonomia tenen els centres?, en quines àrees escolars fracassen?, etc. Volem tenir una radiografia, un diagnòstic real del problema allunyat d'abstraccions i de generalitats que en el fons no aporten gairebé res.

Conèixer la realitat escolar és fonamental per amortir les conseqüències que aquesta problemàtica pot tenir en l'autoestima dels estudiants, en la moral dels docents, en el desconcert de la comunitat educativa, en la segregació social o escolar dels fracassats, en l'existència de visions negatives de centres educatius, en la visió social pessimista i apocalíptica de l'escola, en la posada en marxa de reformes educatives equivocades, en el desenvolupament econòmic, en la cohesió social, etc. El fracàs escolar, i aquesta és una qüestió prou important, pot tenir, i té, conseqüències significatives a tots els nivells, la qual cosa obliga a tenir-ne un coneixement acurat i precís de la realitat, a posar en marxa polítiques preventives adequades i a desenvolupar els mecanismes que impedeixin la cronificació del problema, o, encara pitjor, la institucionalització d'una exclusió social i escolar permanent.

Tanmateix, en relació amb el discurs sobre el fracàs escolar, cal tenir en compte, des del nostre punt de vista, dos elements fonamentals. En primer lloc, el fracàs escolar no és un fet inevitable i té solució, té solucions; el fracàs escolar necessita moltes mesures educatives que ataquin l'arrel del problema, i han de ser mesures concretes, de vida quotidiana, que resolguin situacions específiques. Per tant, cal rebutjar els missatges que donen per perduda aquesta batalla educativa. I, en segon lloc, pensam que seria important instaurar un nou discurs social sobre el mal anomenat, però real, fracàs escolar, en el sentit que el fracàs escolar no és el que caracteritza tota la realitat de l'educació; el sistema educatiu està, també, ple d'èxits educatius individuals, institucionals o socials; cal abandonar, doncs, tant el discurs apocalíptic com el conformista sobre la realitat educativa actual. Cal insistir en la idea que guanyar la batalla del fracàs escolar és possible i necessari; cal guanyar aquesta batalla per poder abordar, amb garanties d'èxit, els desafiaments i els reptes que la societat del coneixement, la nova societat del segle XXI, planteja a l'educació. Cal conèixer el mal d'escola, els mals de l'escola, però també cal fer referència als béns de l'escola, a tot allò que, malgrat tot, representa, tot el que és positiu de l'educació. I, a les Illes Balears, aquesta és una qüestió transcendental, si es volen millorar tots els punts febles que defineixen la nostra realitat educativa.

UN MANIFEST PER L'EDUCACIÓ: PASSAR DE LES PARAULES ALS FETS

Fa un seguit de mesos que algunes personalitats i organitzacions educatives varen tirar endavant un manifest educatiu titulat «No es verdad». És un document que es fonamenta sobre dos eixos bàsics. Per una part, mostra preocupació per la difusió de creences sobre la institució escolar a Espanya per part d'algunes persones que tenen molt d'impacte mediàtic; aquesta visió de l'escola, segons aquest manifest, distorsiona, d'una manera important i significativa, la realitat educativa. A més, considera que, efectivament, les creences sobre l'escola que es desprenen de les anàlisis d'aquests pensadors es concreten en els punts següents:

a. A l'escola actual s'ensenyen pocs continguts

En aquest sentit, es planteja que l'ensenyament a Espanya conserva encara unes característiques molt tradicionals, malgrat els canvis legislatius que hi ha hagut i els nous plantejaments psicopedagògics que fonamenten aquestes noves normatives educatives. Així, en aquest aspecte, resulta interessant l'afirmació que transcrivim de manera literal:

«*La idea de que la LOGSE ha impregnado la enseñanza no universitaria de una práctica pedagógica que abandona el esfuerzo y que se basa en "el todo vale" es un lugar común que no se corresponde con la realidad. El ideario psicopedagógico de esta ley, por más que planteaba cambios de gran interés, nunca llegó a penetrar en la mayoría de las aulas, en gran parte porque la mejora de la escuela no es básicamente una cuestión de leyes sino de cambio cultural, social y comunitario*».

Tot i que caldria fer una anàlisi profunda de les legislacions que hi ha hagut a Espanya des dels anys vuitanta fins a l'actualitat, amb l'existència de la LODE, la LRU, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE, la LOU, la LOE o la LOMLOU, és evident que no totes les normatives a Espanya han estat aplicades de manera continuada ni amb els recursos necessaris; per tant, el nivell de

penetració que han tingut en la realitat educativa espanyola és molt qüestionable. Però, tampoc no en podem fer cap anàlisi sense tenir un mínim de sentit crític sobre el que es volia fer i el que realment s'ha fet.

b. Els nivells d'exigència abaixen

Aquesta és una de les afirmacions més importants que fan articulistes diversos que analitzen la realitat educativa espanyola. Consideren que els darrers anys o, fins i tot, des de la restauració de la democràcia a Espanya, ha minvat l'exigència per part de les escoles als alumnes. En aquest sentit, la cita següent del manifest és un reflex del que vol expressar aquesta perspectiva sobre el descens del nivell d'exigència:

«*La idea de que "los niveles bajan" trata de dar una explicación fácil al evidente fracaso de la escuela. En cada nivel educativo los docentes comprueban la debilidad del conocimiento de gran parte del alumnado. Pero los estudiantes fracasan, precisamente, porque el modelo de enseñanza transmisiva y tradicional, y no otro, no provoca en ellos un aprendizaje duradero y de calidad. Esto siempre ha sido así. No entender las explicaciones de clase, no encontrarle sentido a muchos contenidos escolares, estudiar mecánicamente sólo para los exámenes, olvidar rápidamente lo aprendido y tener que empezar desde cero en cada curso, son experiencias compartidas por muchas personas. Sin embargo, estas experiencias tienden a olvidarse cuando se analiza el fracaso de los estudiantes de hoy*».

Per tant, des d'aquesta òptica, és evident que el suposat descens del nivell d'exigència té a veure amb la idea que el model educatiu és obsolet i que, per tant, cal suplantar-lo per un altre que tingui en compte, entre altres coses, els canvis socials, com ara la importància d'Internet; ha de reflectir que els problemes mundials són interdisciplinaris i ha de tenir en compte que no hi ha certeses absolutes i que el futur és incert. Per tant, cal que l'escola sigui capaç de llegir aquesta nova realitat.

c. L'alumnat és pitjor que el d'abans

Aquesta és, també, una de les afirmacions que es diuen d'una manera reiterativa. Ens podem fer una sèrie de preguntes: en què es basa aquesta afirmació?, hi ha dades que la confirmin?, què es compara quan es diu l'alumnat d'ara o el d'abans?, es té en compte el procés de democratització que ha sofert el sistema educatiu espanyol des de fa anys?, etc. No es tracta, tampoc, de fer valer una afirmació del sociòleg francès Baudelot, qui afirmà en un llibre que el nivell educatiu augmentava, malgrat tot, però sí que hem de tenir en compte una idea fonamental: el perfil dels estudiants canvia a mesura que passen els anys; saben altres coses i segurament n'ignoren d'altres que són importants, però, segurament, el nivell educatiu dels estudiants espanyols o del sistema educatiu mai no havia estat tan elevat com ara, malgrat tots els problemes existents. En aquest sentit, és interessant l'afirmació del manifest sobre aquesta qüestió:

«*Son diferentes, pero no peores. Los niños, niñas y jóvenes de hoy, y los de antes, son el producto de la sociedad en la que viven. Juzgarlos negativamente como colectivo es un ejercicio simplista y una forma de ocultar la responsabilidad de la sociedad adulta. La incitación permanente al consumo (piénsese, como*

ejemplo dramático, en los anuncios sobre los juguetes navideños), la diseminación continua de la cultura del éxito, del triunfo y de la superficialidad, la conversión de los niños, niñas y adolescentes en objetivos permanentes del mercado y la forma de vida acelerada y estresante propia de los adultos con los que viven son, entre otras, realidades que influyen poderosamente en su desarrollo».

L'afirmació que els estudiants d'abans són millors que els actuals és, també, una afirmació històrica. Sempre s'ha dit que els estudiants saben menys que les generacions anteriors. La majoria de vegades és una afirmació parcial. La realitat és que els alumnes d'ara, amb totes les contradiccions o ignoràncies, tenen un nivell educatiu diferent del de les generacions anteriors, però no inferior. A més d'aquesta constatació, hem de tenir en compte que el nivell de democratització de l'educació ha arribat al conjunt de la població; el nivell d'analfabetisme primari s'ha instal·lat en els sectors més vells de la societat; el nivell educatiu de les dones comença a ser superior que el dels homes; les diferències territorials, tot i ser evidents, de cada vegada són menys significatives, etc. Amb tot, no podem oblidar que el nivell d'analfabetisme funcional en la societat actual és prou significatiu, perquè hi ha una certa dicotomia entre l'increment de coneixement general i l'individual, i perquè el paradigma de l'aprenentatge al llarg de tota la vida és encara incipient, malgrat els avanços que hi ha hagut al respecte.

Les anàlisis apocalíptiques sobre l'estat del nostre sistema educatiu no responen a la realitat; sí que responen a la realitat, els problemes, fracassos, abandonaments, malestars docents, la desorientació educativa dels pares, etc. Són, però, qüestions que no fan més que posar de manifest el diagnòstic del nostre temps. Tenim un problema que cal abordar, però s'ha de fer des de la serenitat, el rigor, la tranquil·litat, l'optimisme, el realisme, el gradualisme, etc. Com hem dit qualque vegada, cap temps passat fou millor en educació. Les estadístiques i els resultats ho ratifiquen: el nivell educatiu de les persones, de la societat a Espanya, a les Illes Balears, ha millorat de manera significativa.

d. Hi ha molta «pedagogia» i poca ensenyança

Ara s'estén l'afirmació que els professors tenen massa coneixements i plantejaments pedagògics, però els manquen coneixements disciplinaris o de continguts específics. L'exemple més clar d'aquesta idea ha estat la polèmica que hi ha hagut el darrer curs en relació amb el Màster de Formació de Professorat de Secundària. Efectivament, és una afirmació molt estesa entre la societat en general i determinats sectors de professors o de la Universitat.

En aquest sentit, és necessari fer referència a una sèrie de fets que ratifiquen una realitat contrària a l'afirmació inicial: els únics professors que tenen una formació inicial psicopedagògica són els mestres d'educació infantil i d'educació primària; els professors de secundària, batxillerat o formació professional tenen simplement la formació que les proporciona el CAP; i els professors d'Universitat no tenen cap tipus de formació didàctica. Per tant, és evident que la formació dels professors té mancances didàctiques o psicopedagògiques. I la formació psicopedagògica no és contradictòria amb una formació sòlida de continguts disciplinaris. Efectivament, necessitam professors ben formats en continguts específics, però també en pedagogia. La realitat de la formació a Europa ens mostra clarament aquesta línia.

En qualsevol cas, d'acord amb el que diu aquell manifest, és interessant la reflexió següent:

«*Pero hay más. En una profesión centrada en la práctica, los docentes de secundaria y de primaria han tenido una formación muy poco vinculada a los centros escolares (sería inimaginable algo similar en la formación de los médicos, por ejemplo). Por lo demás, en la universidad, donde, no lo olvidemos, se forma a los futuros docentes, no es necesaria ninguna formación pedagógica o didáctica para ser profesor.*
Es de justicia reconocer aquí el esfuerzo realizado por los docentes de nuestro país que han intentado dar respuestas a los problemas profesionales de su trabajo a pesar de su insuficiente formación inicial, de la cual, obviamente, no eran responsables».

A tot això hi hem d'afegir una altra reflexió: en el món actual és absolutament necessari que la formació dels estudiants no es fonamenti solament en la perspectiva del coneixement —que també és bàsica—, sinó també en tot el que afecta la capacitat, la metodologia de continuar aprenent. I aquest és un tema important a l'hora de plantejar que l'ensenyament s'ha de basar en la qüestió de les competències, les quals integren continguts, actituds i habilitats. Els reptes del nostre món, de la societat actual, impliquen, de manera clara, una opció per constituir ciutadans que sàpiguen pensar, aprendre, entendre la nostra realitat, ordenar els coneixements i la informació, i que sàpiguen utilitzar de manera adequada les tecnologies de la informació i de la comunicació. La institució escolar necessita canviar aquelles coses que no li serveixin per adaptar-se a una societat que fa del coneixement un horitzó sense límits.

Quines són, a partir d'aquestes premisses, les alternatives que es planteja el manifest per millorar el sistema educatiu? Tot i que alguns elements de l'anàlisi i de les propostes tenen elements discutibles i simplistes, cal tenir en compte els punts més significatius de la proposta realitzada sobre els canvis educatius necessaris:

1. Centrada en els estudiants i en el seu desenvolupament integral (corporal, intel·lectual, social, pràctic, emocional i ètic).

2. Amb continguts bàsics vinculats a problemàtiques rellevants del nostre món; cercar la qualitat enfront de la quantitat, la integració de matèries enfront de la separació.

3. Amb metodologies d'investigació que promoguin aprenentatges concrets i funcionals i capacitats generals, com ara aprendre a aprendre, en què l'esforç necessari per aprendre tingui sentit.

4. Amb recursos didàctics i organitzatius moderns i variats. Una escola que utilitzi els mitjans tecnològics d'aquesta època de manera intel·ligent i crítica.

5. Amb sistemes d'avaluació formatius i participatius que arribin a tots els implicats (estudiants, docents, centres, famílies i Administració), que impulsin la motivació interna per millorar i que entenguin les persones en totes les dimensions.

6. Amb docents formats i identificats amb la seva professió. Mediadors crítics del coneixement disposats a fer feina de manera conjunta i en xarxa, i que tinguin interès a innovar i investigar.

7. Amb una ràtio raonable i amb professors ajudants i en pràctiques. Han de tenir temps per dissenyar, avaluar, formar-se i investigar.

8. En un ambient acollidor, on el temps, l'espai i el mobiliari estimulin i respectin les necessitats i els ritmes dels menors.

9. Cogestionada amb autonomia per tota la comunitat educativa. Que promogui la corresponsabilitat dels alumnes i que estigui compromesa amb el mitjà local i global.

10. Autènticament pública i laica. El marc legal mínim ha d'estar basat en grans finalitats i ha de comptar amb un ampli consens polític i social.

Tot i que alguns dels punts que planteja el manifest són assumibles, lògics i racionals, cal tenir en compte una sèrie de reflexions sobre les alternatives que proposa:

1) Algunes de les propostes educatives plantejades són massa generalistes. Els manca concreció: la música sona bé, però la lletra està mancada de concreció, d'especificitat. Es evident que en un manifest general no és possible concretar, però, en la situació actual, les declaracions globals no generen confiança.

2) Algunes d'aquestes propostes són ideològiques. Aquest caràcter ideològic, si bé respon a una aposta per l'educació pública, en si mateix no implica millorar el sistema educatiu ni l'educació en nivells diferents. La millora de l'educació a Espanya s'ha de fonamentar en l'escola pública, però no podem oblidar el paper que hi té la concertada des de la perspectiva de la pluralitat i diversitat.

3) Algunes de les propostes que planteja són interessants, però se n'ha de quantificar el cost d'inversió que impliquen. Aquest aspecte no és poc important; al contrari, és ben significatiu.

4) El manifest sembla que, en alguns aspectes, ignori la descentralització educativa existent a l'Estat Espanyol. Aquesta descentralització és necessària des del punt de vista polític, educatiu, social i econòmic, però afegeix més complexitat al sistema, tant a l'hora d'analitzar les característiques del sistema educatiu espanyol, com a l'hora de plantejar-hi solucions. I aquesta complexitat cal tenir-la en compte en el moment de proposar reformes educatives.

LA CANÇÓ PERMANENT SOBRE EL PACTE EDUCATIU: LA NECESSITAT DE DEIXAR DE BANDA LES DECLARACIONS RETÒRIQUES

No passa setmana que els dirigents i responsables polítics i educatius no parlin de la necessitat d'impulsar un pacte educatiu, tant a Espanya com a les Illes Balears, amb l'objectiu de fer possible una millora real de l'educació, independentment del partit polític que governi. De fet, a Espanya, malgrat el retard educatiu, els problemes de fracàs escolar, els resultats de PISA i d'altres

indicadors, hi ha pocs pactes per l'educació. De fet, podem parlar, a nivell de tot l'Estat, de dos pactes importants: en primer lloc, els pactes de la Moncloa, que varen tenir un transcendència política, social, econòmica i educativa important en un moment en què hi havia una forta crisi econòmica i canvis polítics significatius: la transició de la dictadura a la democràcia. Aquests pactes foren prou interessants i útils en tots els aspectes, tant des d'un vessant objectiu com subjectiu. Tal vegada, la situació econòmica, social i educativa actual obligaria a fer uns pactes semblants que definissin de manera operativa un altre model de creixement del qual l'educació fos fonamental. Cal tenir en compte que, si a Espanya la sortida a la crisi ha d'arribar més tard que a la resta d'Europa o dels països de l'OCDE, és perquè el model que hem tingut i tenim, basat en la construcció, la mà d'obra poc qualificada, la productivitat escassa, etc. El canvi de model no s'improvisa, ans al contrari. El segon gran pacte educatiu fou la Constitució espanyola, que va ser un gran acord entre les filosofies dels grups parlamentaris. L'acord donava joc a l'alternança entre els partits polítics, però es fonamentava en principis que tothom havia de respectar. Un acord, doncs, per continuar millorant l'educació.

En aquest mateix context de pactes per l'educació, també cal fer referència al pacte educatiu que hi ha hagut a Catalunya, que s'ha traduït en una llei d'educació que, si bé no té l'acord de tota la cambra catalana, sí que ha aconseguit el de les forces majoritàries del Parlament català. És un pacte que té punts polèmics, però representa una primera passa envers l'estabilitat del sistema educatiu català.

A les Illes Balears, ja fa temps que es parla de la necessitat d'un pacte, i és plantejat tant des de l'àmbit polític com de l'educatiu. Però, abans de reflexionar sobre el pacte, caldria fer-nos una primera pregunta: pacte, sí; però, per què? Efectivament, aquesta és la primera qüestió que cal respondre, aquesta és la base de qualsevol acord; si no definim el que es pretén, el que es vol aconseguir, segurament el pacte serà inviable. I això també implica la necessitat de clarificar la sinceritat de les respostes, allunyades de qualsevol plantejament políticament correcte o estèticament pertinent.

En qualsevol cas, és evident que és necessari establir els punts bàsics per a la millora real de l'educació i que impliqui no solament la classe política, sinó tota la comunitat educativa i la societat en general. És a dir, els pactes han de respondre a la realitat objectiva de les dades, xifres o dels indicadors, però també a les opinions, als plantejaments que els pares, professors i tota la comunitat educativa en general tenen sobre l'educació. Aquest punt de partida no únicament ha d'implicar un diagnòstic real sobre l'estat del sistema educatiu, sinó també les propostes que arribin de la comunitat educativa per poder integrar-les-hi de manera clara.

Tanmateix, tal com ha estat plantejat en alguna de les introduccions d'aquest *Anuari*, cal tenir en compte que un pacte educatiu no es pot assolir únicament en termes macros, en termes de globalitat. Plantejar un pacte educatiu en termes generals, no resoldria els problemes, sinó que, fins i tot, els podria agreujar. Així doncs, el pacte educatiu ha de partir, també, de la dimensió centre, de la dimensió municipi. Aquestes dues dimensions són clau, si es volen començar a resoldre els problemes, i han d'emmarcar aquests enfocaments micros en un plantejament general.

Quines són les dimensions d'aquest pacte educatiu? Per assolir un acord educatiu, s'ha de plantejar, des del nostre punt de vista, sobre quatre eixos fonamentals:

a) L'estabilitat del sistema educatiu

b) La suficiència del sistema educatiu

c) La qualitat del sistema educatiu

d) L'equitat del sistema educatiu

Què significa cada un d'aquests eixos del possible pacte educatiu?

a) Estabilitat del sistema educatiu. S'han d'assolir una sèrie d'acords de mínims per introduir tants pocs canvis legislatius o normatius com sigui possible. S'ha de garantir la continuïtat del sistema educatiu; arribar a un consens de mínims pel que fa als currículums, continguts i competències dels nivells educatius. Han de ser acords que parteixin del model lingüístic de les escoles. S'ha de consensuar el model de gestió de centres; definir el tipus de competències que han de tenir els ajuntaments, etc. És, doncs, el primer element bàsic per conformar un sistema educatiu que tendeixi a l'estabilitat, que possibiliti la confiança de la comunitat educativa. Aquest tipus d'acord implica la desaparició de les discrepàncies o les diferències entre els grups polítics? Evidentment, no, però és necessari saber-ne els acords i les diferències. Qualsevol empresa, per obtenir resultats, necessita estabilitat, continuïtat; i l'educació encara ho necessita més.

b) Suficiència del sistema educatiu. No hi ha dubte que el sistema educatiu de les Illes Balears presenta dues grans insuficiències. Per una part, no hi ha prou recursos econòmics perquè, d'una manera progressiva, es pugui fer la inversió educativa segons les recomanacions de l'OCDE. Amb tot, hem d'assenyalar que, des que la comunitat autònoma assumí les competències educatives, els governs de les Balears han augmentat de manera significativa la despesa en educació. Per tant, en aquest sentit, la possibilitat d'un pacte entre els grups parlamentaris per incrementar la despesa educativa, tant en el sistema escolar no universitari com universitari, és possible, és viable. Per altra part, també cal assenyalar, però, que no hi ha prou places en general, tot i que han augmentat els darrers anys; en manquen a l'educació infantil i a la formació professional. Així mateix, n'hi ha que tenen una situació deficient, la qual cosa encara fa més necessari introduir canvis substancials en algunes escoles. Fins i tot, és necessari construir centres educatius a les zones que han tingut un creixement demogràfic important, a causa, fonamentalment, de la immigració. Per tant, també des de la perspectiva de les places escolars, és relativament fàcil arribar a acords; manca, en tot cas, la voluntat política real.

c) La qualitat del sistema educatiu. Qui nega que no sigui necessari un sistema educatiu de prestigi, de qualitat, que ofereixi bons resultats, poc fracàs escolar, un abandonament mínim i que la societat valori de manera positiva els professors i l'escola? La paraula «qualitat» o, fins i tot, la paraula «excel·lent» s'apropien del llenguatge educatiu políticament correcte. Efectivament, el sistema educatiu, tal com plantegen les anàlisis, les dades o els indicadors existents, posen

de manifest que la realitat està lluny de la qualitat necessària: fracàs escolar, abandonament, taxa d'estudiants de l'educació postobligatòria o universitària, poc prestigi de l'educació, etc. Des d'aquesta perspectiva, hi poden haver moltes qüestions que s'hagin de consensuar, però caldria plantejar-les des d'una òptica de realisme: ràtios professors/alumnes, currículums escolars, autonomia dels centres, horari escolar, informatització de les escoles, consolidació d'una Administració educativa professional, models lingüístics de les escoles, etc. Resulta realment tan complex dur a terme un acord de mínims entre els grups polítics i la comunitat educativa? És evident que, si bé resulta gairebé impossible assolir el consens en tots els punts, segurament sí que seria possible aconseguir-ne un que fes possible la recerca d'una qualitat mínima per al nostre sistema educatiu.

d) L'equitat del sistema educatiu. Totes les dades, tots els indicadors, tant a Espanya com a altres països, posen de manifest que el sistema educatiu espanyol és relativament equitatiu. No és una qüestió poc significativa, ans al contrari. El darrer informe de l'OCDE ho posa de manifest: per una part, el sistema educatiu espanyol millora, malgrat que estigui lluny de la mitjana dels països de l'OCDE, i, per una altra, el sistema educatiu espanyol és prou equitatiu. Com diu l'informe, tot i que un model equitatiu evita la fractura social, també és evident que no dóna resposta a les expectatives laborals dels titulats superiors. És una qüestió, doncs, en la qual hauríem de reflexionar. Des de la perspectiva social, és evident que el sistema educatiu de les Illes Balears té un problema: una distribució desigual, entre l'escola pública i la privada concertada, dels alumnes especials, dels que tenen problemàtiques socials o dels immigrants. Des d'aquesta òptica, és necessari plantejar un acord que possibiliti, des d'un realisme possibilista, un acord per millorar aquesta distribució desigual. Això implica que, en el cas que l'escola privada concertada tingui més alumnes de les característiques esmentades, cal incrementar els recursos necessaris per solucionar aquest problema i per disminuir les ràtios professor/alumne de la privada concertada. Una altra mesura podria ser que hi hagi més coordinació entre els centres públics i els serveis socials. Tanmateix, caldrà tenir en compte que no tots els centres públics poden ser tractats de la mateixa manera. És possible, en aquest aspecte, avançar envers més equitat del sistema educatiu de les Illes Balears?

En tot cas, la possibilitat d'un pacte educatiu, que, tal com hem plantejat, ha de tenir elements concrets, elements de micropolítica educativa, només pot tenir èxit si es tenen en compte una sèrie de condicions:

a) La lleialtat entre les forces polítiques en la recerca d'un pacte de mínims.

b La concreció d'aquest pacte mitjançant mesures específiques, mesures possibles.

c) La concreció del pacte en un temps lògic, és a dir, amb mesures a curt, mitjà o llarg termini.

d) La implicació, en aquest pacte, de la comunitat educativa, tant els pares com els professors, sindicats d'ensenyament, etc.

En qualsevol cas, la qüestió fonamental és creure en l'educació; s'ha de creure en l'educació per incrementar tant la competitivitat com la cohesió social, però és insuficient per aconseguir una

economia productiva, si no hi ha una iniciativa clara a favor d'aquest model econòmic nou que prioritzi el coneixement per part de la societat, els empresaris, l'Estat. No es pot tenir gent formada si no hi ha una economia que sigui capaç d'integrar aquest capital humà.

L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS: DE LA NECESSITAT DE LA QUANTITAT AL REPTE DE LA QUALITAT

A través dels articles dels anuaris publicats, hem posat de manifest els trets més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears. Efectivament, les Illes Balears tenen un model educatiu que podríem qualificar d'especial; és un model educatiu que no es correspon, d'entrada, amb el nivell de vida, amb el Producte Interior Brut de les Illes Balears, ni amb la percepció que hom té de la nostra societat. I diem «d'entrada» perquè segurament el model econòmic de les Balears no necessita, de manera general, una gran taxa de gent formada en formació professional, l'ensenyament professional o a la Universitat. El tipus d'economia que s'ha impulsat a les Balears no necessita, de manera clara, una població que disposi d'un nivell d'escolarització significativament elevat.

A aquesta reflexió inicial cal afegir-hi una qüestió important: l'objectiu fonamental del sistema educatiu de les Balears encara és la quantitat. Tot i el que fan l'Administració, les escoles, els professors, el sistema educatiu, que s'ha manifestat de manera reiterada, encara hi ha problemes de places i recursos. És un sistema educatiu en construcció constant; és inestable i insuficient; és un sistema educatiu que no pot abordar, per aquestes raons i d'altres, el repte de la qualitat ni de la modernització real de l'escola del segle XXI.

Les dades i els indicadors existents sobre el sistema educatiu de les Illes Balears posen de manifest que encara queda molt de recorregut per tenir un sistema educatiu modern, estable i de prestigi. Estam, com hem dit més amunt, en una fase de creixement quantitatiu que ens impedeix fer la passa perquè el nostre sistema educatiu esdevingui l'eina necessària per començar a modificar la nostra societat.

Quins són, doncs, els trets del nostre sistema educatiu, des de la perspectiva quantitativa?:

a) Les Illes Balears es caracteritzen, en part, per tenir un sistema educatiu públic poc estable. Aquesta inestabilitat es concreta en una demografia escolar que, a causa de la immigració, augmenta de manera progressiva. Per això, s'han de crear més places escolars; s'han de construir més centres educatius; s'han d'incrementar les plantilles de docents; hi ha molts de professors interins i els claustres de professors canvien cada any. Però, un sistema educatiu necessita estabilitat, continuïtat, consolidació.

b) Les Illes Balears tenen un sistema educatiu insuficient des de la perspectiva del finançament, la inversió i la despesa en educació, malgrat els avanços que s'han fet els darrers anys.

c) Les Illes Balears tenen, d'acord amb les dades existents, no solament un nombre elevat d'alumnes amb fracàs escolar, sinó també un gran percentatge d'alumnes en risc de caure-hi.

d) Les Illes Balears tenen unes taxes d'abandonament escolar molt elevades, molt significatives en relació amb la mitjana estatal. Aquest abandonament escolar està molt lligat a problemes d'escolarització, a problemes socioeducatius familiars, al mercat de treball, al tipus d'economia turística, etc.

e) A l'escolarització de les Illes Balears manquen places; l'educació primària i la secundària estan massificades, i les taxes d'escolarització en l'educació postobligatòria (batxillerat, Formació Professional, ensenyament superior no universitari, educació universitària) són baixes.

f) Les Illes Balears, malgrat el pla d'educació infantil de 0 a 3 anys, necessiten incrementar de manera progressiva el nombre de places d'aquest nivell educatiu en el sector públic.

g) El sistema escolar de les Illes Balears té elements importants d'una certa dualitat educativa i social.

h) Malgrat la despesa pública en educació, els problemes de dualització educativa i el fenomen de la immigració escolar, les Illes Balears haurien de tenir més bons resultats.

i) El fenomen de la immigració escolar a les Illes Balears por desembocar, si no són adoptades mesures normatives, polítiques, educatives i socials, en la creació de guetos educatius, d'exclusió escolar i social per a alguns centres.

j) És evident, per tant, que el nivell d'excel·lència del sistema educatiu de les Illes Balears no solament és inferior a la mitjana europea, sinó també a l'espanyola.

k) El sistema educatiu de les Illes Balears necessita tenir més bona valoració social, més bona percepció de la societat. L'educació, la formació, no és, en el nostre sistema social, un valor afegit, no és un element de valoració social.

l) Tot i els punts febles del sistema educatiu de les Illes Balears, seria un error no tenir en compte totes les millores quantitatives i qualitatives dels darrers anys; seria un dels errors més greus que podríem cometre. I sembla que la percepció social, l'opinió pública i els mitjans de comunicació posen l'èmfasi en les febleses que té el nostre sistema educatiu i n'obliden els punts forts.

m) En qualsevol cas, seria important que, a més d'aplicar mesures per continuar millorant el nostre sistema educatiu —com hem posat de manifest en aquest article—, les autoritats i la comunitat educativa duguessin a terme de manera operativa un màrqueting social de l'educació, tant a nivell general com de centre, per intentar augmentar de valor el rol de l'educació en la societat actual en tots els nivells. Per poder ser més efectiu, el sistema educatiu necessita més recursos, simplificar normatives, donar autonomia als centres, perfeccionar la formació dels docents, implicar les famílies en l'educació dels fills, etc., però també necessita campanyes de sensibilització sobre l'educació, els mestres, etc.

n) També és important assenyalar que la millora de l'educació —com posam de manifest a l'apartat següent— necessita potenciar de manera clara una nova política de relacions entre l'escola i la societat a nivells diferents.

Així doncs, a les taxes elevades de fracàs escolar, abandonament escolar, massificació, manca de places, hi hem d'afegir, per una banda, taxes baixes d'escolarització en els estudis postobligatoris i, per l'altra, els desajustaments en relació amb la utilització de titulats superiors per part de les empreses, és a dir, per part del mercat de treball de les Balears. En aquest context, és evident que, si volem modificar, en part, alguns aspectes del model econòmic de les Balears i introduir-hi indústries noves lligades al coneixement, a la innovació, o decantar-nos per oferir més qualitat turística, amb productes nous, l'Administració haurà de dedicar molts esforços a l'educació, fer una gran inversió educativa. La societat, per part seva, haurà de canviar de valors respecte de l'educació a tots els nivells. En definitiva, el debat de l'educació és cada vegada més un debat sobre l'economia, la societat i la cultura. Estam preparats, a les Illes Balears, per respondre aquests reptes de futur des de la perspectiva de l'educació?

És evident, doncs, que la situació actual de l'educació de les Illes Balears és motivada per factors històrics i pel model de creixement econòmic i el mercat de treball, però aquestes causes no són les úniques que l'han provocada, sinó que n'hi ha d'altres. Ens referim al valor que les famílies, empreses o institucions de les Illes donen a l'educació; a les polítiques educatives aplicades a partir del desenvolupament de la Llei general d'educació de 1970 o de la Constitució, amb les legislacions educatives pertinents; a la demora en les transferències educatives, la qual cosa no ha estat positiva per a les inversions educatives; als recursos dedicats a l'educació, els quals, a més de ser inferiors a la mitjana estatal, han hagut de ser invertits per fer front als processos d'immigració escolar que hem tingut des de mitjan dècada dels anys setanta; a la manca de consens polític i educatiu entre els partits polítics per solucionar els problemes fonamentals del sistema educatiu mitjançant un pacte educatiu de mínims. A més de tots aquests factors, hem de destacar que la institució escolar no està adaptada a la realitat social, ja sigui des de la perspectiva dels continguts i currículums; el model o la cultura organitzativa; la metodologia d'ensenyament i aprenentatge; la tecnologia utilitzada; els serveis complementaris que ofereix o els horaris en què els ofereix; la preparació dels professors o les ràtios; el tractament de la diversitat educativa, etc.

Cal tenir en compte que, segons les anàlisis econòmiques realitzades per experts a partir de les dades o dels indicadors existents al respecte, un dels grans problemes de l'economia balear és la manca de productivitat. L'economia balear ha crescut, fonamentalment, gràcies a l'increment de la mà d'obra, del nombre de treballadors procedents, aquests darrers anys, de la immigració. Aquest fet explica, juntament amb les característiques històriques de la construcció del nostre sistema educatiu i el valor que l'educació té, en general, en la nostra societat, tant per part de les famílies com de la classe empresarial, o, fins i tot, l'Administració.

Per tant, el sistema econòmic de les Illes s'ha desenvolupat gràcies, fonamentalment, a l'augment de la mà d'obra, no a la productivitat. Per això, fins ara el creixement econòmic de les Illes Balears ha necessitat molts de treballadors, els quals han estat proporcionats, en una primera etapa, per la immigració peninsular i, posteriorment, per la internacional provinent de l'Àfrica, Amèrica del Sud o de l'Europa de l'Est. Segons dades del Centre de Recerca Econòmica (Sa Nostra, UIB), les Balears tenen actualment la taxa de població activa més elevada de tot l'Estat, amb un 64,1% dels residents incorporats al mercat de treball. Fa deu anys, aquest índex de població activa era un 8% més baix, la qual cosa significa, segons el CRE, que la xifra de treballadors és de 546.100. Aquest increment

de la població activa a les Balears prové bàsicament de l'afluència de fluxos migratoris que han fet possible un mercat laboral nou.

En aquest context, és evident que el nivell educatiu dels treballadors de les Illes Balears no és la variable més important a l'hora de poder explicar el procés de creixement econòmic de la nostra societat. Des d'aquesta perspectiva, és lògic pensar que el sistema econòmic de les Illes Balears, d'acord amb els seus trets més significatius, no necessita un model educatiu potent, eficaç, generalitzat, eficient o de més nivell, pel que fa a escolarització i resultats. Des d'aquesta perspectiva, que les Balears tinguin la taxa d'estudiants d'educació postobligatòria més baixa d'Espanya és un indicador que parla per si mateix.

D'acord amb aquesta reflexió sobre la realitat econòmica i educativa de les Balears, la pregunta que cal formular-nos és la següent: poden continuar, les Illes Balears, amb aquest model de creixement econòmic, del qual la crisi econòmica actual ha posat de manifest les limitacions i contradiccions? La resposta és, evidentment, que no. El sistema econòmic de les Balears sembla que, segons les anàlisis dels economistes, hagi tocat fons; sembla que ja no sigui capaç d'assegurar un creixement i una prosperitat que possibiliti la productivitat i la cohesió social. Ja no sembla que pugui crear llocs de feina suficients i de qualitat; és com si ja no pogués assegurar el manteniment de la riquesa en la mitjana espanyola.

Per tant, la qüestió que cal resoldre és, sens dubte, el nou model de creixement que necessiten les Balears. Alhora, cal analitzar el paper que ha de tenir la formació i l'educació en aquest nou model de creixement econòmic. Efectivament, si l'economia del segle XXI requereix coneixement i invertir en educació, cal analitzar quin coneixement és necessari perquè les Illes Balears puguin tornar al camí de la prosperitat.

Tot i l'anàlisi realitzada sobre el sistema educatiu de les Illes Balears des d'una perspectiva política, sociològica o educativa, cal fer una sèrie de reflexions sobre el començament del curs actual. Cal destacar, en primer lloc, que està emmarcat en la crisi econòmica i això té conseqüències: un augment del nombre d'estudiants matriculats a la Formació Professional i també a les proves de la Selectivitat de la Universitat; un increment progressiu d'alumnes a l'educació infantil; l'estabilització de les xifres d'alumnes immigrants; l'existència d'aules prefabricades a algunes zones de les Illes Balears; l'existència d'una sèrie de centres de caràcter elitista, ja sigui per raons econòmiques o per raons ideològiques, amb segregació d'estudiants per sexe, etc.

Es tracta, en qualsevol cas, d'unes dades que posen de manifest que la crisi econòmica ha fet augmentar les taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris; el retorn a l'escola és, d'entrada, un símptoma de la crisi; la necessitat esdevé virtut. Estam davant un fet positiu, però que s'ha de consolidar en el temps: incrementen els processos d'escolarització als nivells no obligatoris (batxillerat, Formació Professional, ensenyament superior, educació universitària, formació permanent, etc.). Aquest creixement, però, només tindrà sentit en el futur si hi ha un canvi en el teixit empresarial i una demanda de mà d'obra més qualificada. En aquest sentit, hi ha dades que afirmen que l'únic símptoma que l'economia de les Illes Balears reviscola és el Parc Bit, on ha augmentat el nombre d'empreses i el nivell educatiu dels treballadors contractats.

Així doncs, si un dels problemes que té l'economia de les Illes Balears és la manca de competitivitat i productivitat, s'hauria d'utilitzar la crisi econòmica per fer una aposta a mitjà i llarg termini en una doble direcció: incrementar les taxes d'escolarització en els estudis no obligatoris, a partir del batxillerat fins a la Universitat, passant per la Formació Professional, l'ensenyament superior o la formació permanent, i desenvolupar un tipus d'empresa que de cada vegada es decanti més per la innovació en totes les dimensions. És una qüestió que requeriria un autèntic pacte, a les Illes Balears, entre el sector privat i l'Administració pública que facilitàs el trànsit d'una economia de la quantitat a l'economia de la qualitat, la competitivitat i la productivitat.

Està preparada, la societat de les Illes Balears, per fer aquest canvi de filosofia econòmica? És transcendental, si volem assegurar la prosperitat futura de la nostra societat. Tanmateix, per fer aquest canvi de filosofia s'ha de definir un camí entre l'Administració pública i el sector privat, la qual cosa implica: acords entre els agents socials, accions de reconversió econòmica, accions per part de la iniciativa pública, fer sacrificis, i que la societat sigui capaç d'entrar en aquesta nova etapa.

Està preparat, el sistema educatiu de les Illes Balears, per donar resposta a aquests reptes? La resposta a aquesta pregunta és que l'educació balear necessita reformes importants, tant des de la perspectiva organitzativa com des de l'oferta. I això implica no solament que hi hagi més recursos, sinó fonamentalment que s'ha de definir un camí que possibiliti l'estabilitat del sistema amb la resolució progressiva dels problemes més significatius de l'educació balear. S'ha d'optar per la qualitat real del sistema escolar a partir d'un apropament a les noves necessitats econòmiques, empresarials, professionals i socials. Establir uns acords educatius de mínims podria ser el camí adequat per situar l'educació en el centre instrumental de la nova economia de les Illes Balears; un acord a llarg termini ha de fer possible una transició clara i progressiva envers la introducció de l'economia del coneixement a les Illes Balears, amb tots els canvis que aquesta aposta implicarà per a la nostra economia turística.

Per tant, quan hom diu que el sistema educatiu de les Illes Balears té unes característiques especials, ens referim no solament al model o a l'explicació corresponent, sinó també als indicadors que, d'una manera concreta, fan una radiografia problemàtica de l'estat del nostre sistema educatiu. Algunes dades que presentam en aquest anuari i les reflexions que ja hem exposat en edicions anteriors ens poden ajudar a conèixer l'estat del nostre sistema educatiu, a comprendre'l i a adoptar les decisions adequades. Per millorar-lo, cal partir d'una bona diagnosi, cal saber on volem anar i, sobretot, com hi volem anar. Aquest anuari vol ajudar, des de la modèstia, en aquestes tres direccions.

DE L'EDUCACIÓ DIFERENCIADA AL REPTE DE LA CONVIVÈNCIA, PASSANT PER L'ENSENYAMENT EN CATALÀ, EL BILINGÜISME O EL TRILINGÜISME

No hi ha cap dubte que una de les característiques del segle XX ha estat la revolució de la dona. Aquesta ha estat, és i serà, una de les característiques del segle passat. Efectivament, la dona ha esdevingut una de les protagonistes dels canvis socials, polítics, econòmics o culturals. La dona s'ha fet més visible; ha conquerit espais de llibertat; ha liderat una política d'igualtat legal sense precedents; fa feina perquè aquesta igualtat legal sigui, també, una igualtat real.

Els fets, malgrat les contradiccions, les situacions de desigualtat, les diferències laborals o salarials entre homes i dones, etc., posen de manifest que les dones —sobretot en els països occidentals— de cada vegada més tenen una situació real d'igualtat en uns àmbits determinats. Un dels camps en el qual podem assenyalar que hi ha un progrés important pel que fa a la situació de la dona és, sense cap dubte, el de l'educació. Així, per exemple, a Espanya, hem d'assenyalar una sèrie de fets significatius:

1) El fracàs escolar és més masculí que femení

2) L'abandonament escolar és més masculí que femení

3) L'èxit educatiu és majoritari entre les alumnes

4) La Universitat espanyola de cada vegada té un percentatge de dones més elevat

5) La conflictivitat escolar es detecta, fonamentalment, entre els homes

6) Les alumnes estudien més hores durant la setmana que els homes

7) El nombre d'homes repetidors duplica el de dones

8) Les dones llegeixen més que els homes

9) El nombre de dones titulades és superior al d'homes a la secundària, al batxillerat, a les llicenciatures i diplomatures. Fins i tot, a la Formació Professional —en procés progressiu d'expansió— augmenta el nombre de dones que s'hi incorporen.

10) Amb tot, hi ha dades que demostren altres diferències entre homes i dones a nivell escolar. El nombre de dones que estudien titulacions de Ciències o enginyeries és inferior al d'homes, mentre que, a les carreres que tenen a veure amb el que és l'estat del benestar (Magisteri, Infermeria, Medicina, Treball Social, Psicologia, etc.), el nombre de dones és bastant superior al d'homes. El recompte de catedràtiques d'Universitat també és inferior al d'homes, etc.

Davant aquesta realitat, cal fer una sèrie de reflexions: el model educatiu en el qual han estat educades les dones, de manera majoritària, és el més adequat per afrontar els reptes que la societat i l'educació actuals es plantegen?, els valors de responsabilitat, treball, esforç, dedicació, interès, etc., són els que estan més integrats en l'educació de la dona?, o, fins i tot, cal fer una separació de sexes amb l'objectiu de millorar els resultats de les dones i, també, dels homes?

Les propostes d'educació diferenciada tenen defensors a Espanya, a altres països, a les Illes Balears, etc., des d'una doble perspectiva ideològica. Per una part, hi ha sectors conservadors que la defensen per raons de rendiment escolar o per motius ideològics. També hi ha alguns plantejaments feministes que la defensen, malgrat que sigui per altres motius, però en alguns dels casos coincideixen de manera significativa.

A Espanya, tot i que aquest tipus de centres són una minoria, hi ha més d'una cinquantena de centres amb educació diferenciada. Aquesta segregació per sexes a les aules té, a algunes comunitats autònomes, una subvenció com a centre concertat, mentre que a d'altres comunitats no estan subvencionats. Així, resulta curiós que les comunitats governades pel Partit Popular o per partits de centre dreta —País Valencià, Múrcia, La Rioja, Navarra, etc.— subvencionen aquests centres, mentre que d'altres que tenen governs progressistes —Catalunya, Castella-la Manxa, Andalusia o les Illes Balears— no subvencionen aquests centres perquè són discriminatoris.

A les Illes Balears, al Parc Bit (Palma), s'han implantat centres d'educació diferenciada propiciats per sectors de ideologia catòlica. És una aposta que té una resposta positiva per part d'alguns sectors socials, que la justifiquen, a més de per raons ideològiques, amb d'altres de rendiment educatiu. Al marge del debat sobre si aquests centres que imparteixen una educació diferenciada han de rebre subvencions, com a centres concertats, la realitat és que els arguments en contra es fonamenten en la idea que aquesta opció no solament no afavoreix la convivència, la igualtat entre els sexes, sinó que, a més, és una aposta per l'elitisme escolar i social, ja que el rendiment educatiu té a veure, al marge dels factors personals o escolars, amb les característiques socioculturals o econòmiques dels pares. La realitat familiar és, en aquest sentit, un condicionant important de l'èxit o del fracàs escolar.

En qualsevol cas, al marge que, des del nostre punt de vista, l'educació ha de fomentar de manera real la convivència educativa i social i ha de rebutjar les opcions —legítimes i legals— de separació de sexes, cal fer una reflexió sobre tots aquells factors que afavoreixen la millora educativa, tant individual com social. Aquest tipus d'ensenyament, que posa l'èmfasi en el rendiment educatiu, podria provocar, si s'estengués a altres col·lectius —bons alumnes i mals alumnes, immigrants i autòctons, etc.— el reforç de la segregació social, la implantació de barreres entre els col·lectius en funció del rendiment educatiu, la formació de guetos educatius, etc., els quals, a la llarga, dificultarien la convivència, la cohesió social i, fins i tot, la prosperitat econòmica.

Així, fa unes quantes setmanes els mitjans de comunicació es feren ressò d'una informació que deia que a l'Aràbia Saudita s'havia implantat la primera universitat mixta; si volem que la igualtat entre homes i dones sigui real, l'educació ha de ser un instrument significatiu per assolir-la. La segregació per raons de sexe, classe social, procedència, religió, llengua, o d'altres motius, no feria altra cosa que construir una societat poc vertebrada; i d'això ja n'hem tingut massa exemples al llarg de la història i en tenim a l'actualitat.

Un altre dels fets educatius que suscita debats constantment, polèmiques innecessàries o polititzacions interessades és, sens dubte, la qüestió de l'ensenyament en català o en la llengua pròpia de cada comunitat autònoma, en relació amb la qüestió del bilingüisme o del trilingüisme. D'acord amb aquesta realitat, l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009* recull dos treballs que analitzen, amb dades objectives, la realitat de la llengua a les Illes Balears, tant en l'àmbit escolar com en l'universitari. Són dos estudis que, al marge de les valoracions que hom pugui fer al respecte o sobre les dades que proporcionen, tenen l'objectiu d'ajudar que les opinions es fonamentin sobre dades objectives.

Aquest debat, però, no solament afecta les Illes Balears, sinó també les altres comunitats autònomes espanyoles que, a més de la llengua pròpia, tenen la castellana: Catalunya, Illes Balears, País Valencià,

Galícia, País Basc i Navarra. A més, els resultats electorals o, fins i tot, les eleccions obrin el debat sobre aquesta matèria tan sensible. No es tracta d'analitzar la realitat de cada comunitat autònoma, però sí de posar de manifest que és una qüestió que ha de ser tractada amb delicadesa, sense entrar en debats sobre qüestions que no són escolars. Les llengües són sempre un instrument de comunicació; la polititització que se'n fa —en excés— no resol el problema, sinó que l'agreuja i, fins i tot, genera un debat que no té res a veure amb l'objectiu que les persones siguin bilingües o, si s'escau, trilingües. En tot cas, caldria centrar el debat sobre el tema de la llengua (a les Illes Balears o a altres comunitats autònomes amb llengua pròpia) sobre uns quants punts bàsics:

1) Cal partir de l'objectiu que el procés d'escolarització ha d'aconseguir que els estudiants acabin l'ensenyament obligatori tenint un coneixement adequat del català i del castellà. A més, és indispensable, d'acord amb la realitat social, econòmica o professional actual, aprendre almenys una tercera llengua, especialment l'anglès.

2) Cal partir, també, d'una realitat difícilment qüestionable: l'ensenyament d'idiomes a Espanya, a les Illes Balears, és realment molt millorable. A més d'introduir canvis metodològics que el millorin, és prioritari formar-hi els professors de manera adequada en tots els sentits. Aquest és un dels reptes fonamentals del sistema educatiu actual a tots ells nivells.

3) Cal partir de la llengua catalana, en tant que és la llengua pròpia de les Illes Balears, com a llengua vehicular de l'ensenyament obligatori. Es tracta d'aprovar, i d'aplicar-lo, un model que tingui en compte aquest principi, però que integri l'ensenyament de la llengua castellana, no únicament com a llengua oficial de tot l'Estat, sinó com a eina de comunicació estatal o entre els països castellanoparlants.

4) Cal introduir l'aprenentatge d'una tercera llengua des dels primers nivells educatius. Ha de seguir, però, una metodologia nova i ha de comptar amb professors preparats i amb tots els mitjans de la societat actual: tecnologies, Internet, etc. L'aprenentatge d'idiomes no solament és un requisit per millorar l'educació en general, sinó que és un objectiu bàsic per millorar el futur personal o social.

5) L'aprenentatge de les llengües a partir d'un altre principi: el respecte envers la diversitat lingüística dels alumnes, el coneixement que puguin tenir dels idiomes bàsics de l'escola —català i castellà. És a dir, cal un projecte de centre que, d'acord amb els nivells dels estudiants, pugui ampliar el nombre d'hores lectives de català o de castellà amb la programació de les matèries.

Tanmateix, seria necessari —tant per millorar el sistema educatiu, com per millorar l'ensenyament— que l'aprenentatge de les llengües deixàs de ser una batalla política, ja que, al marge dels efectes directes o col·laterals que pugui tenir, no ajuda a millorar cap tipus d'aprenentatge, sinó que contribueix a fer debats falsos, a dividir la societat en qüestions sensibles, a fer més caòtica la percepció que té la societat de l'educació. Si el pacte educatiu a les Illes Balears és molt complex, és evident que, en el tema de la llengua, la complexitat augmenta per raons electorals evidents o per qüestions de càlculs polítics. En qualsevol cas, no podem qüestionar que, per millorar el rendiment individual o social del nostre sistema educatiu, la qüestió de la llengua catalana, de la llengua castellana

o del trilingüisme és bàsica. Per això, cal un consens entre els grups polítics, la societat i, sobretot, la comunitat educativa. Aquesta qüestió té condicionants polítics, però cal centrar-la en l'òptica educativa en funció del tipus de ciutadans que vulguem tenir a les Illes Balears.

Amb tot, i per acabar aquest apartat, cal fer una aposta per una institució escolar que fomenti la convivència, que no discrimini ningú per raons de sexe, llengua, procedència ni religió. Per tenir una societat vertebrada hem de tenir esment de l'escola: només una escola integradora pot crear una societat cohesionada. En realitat, aquesta ha estat, i és, la gran funció que ha desenvolupat l'escola des de sempre, i el futur pot incidir encara més en aquest objectiu.

LA CONVERGÈNCIA UNIVERSITÀRIA: UNA NECESSITAT MAL DESENVOLUPADA

No hi ha cap dubte que el procés de convergència universitària europea és un dels reptes més importants que té el sistema universitari espanyol i, per tant, també el sistema universitari de les Illes Balears. És un procés que ha de continuar modernitzant la Universitat espanyola, millorant-ne les estructures organitzatives, la docència, els plans d'estudis, la recerca que es duu a terme, la capacitat de transferència de coneixement a la societat, a l'empresa. Hem de continuar avançant, per tant, en qualitat i en excel·lència des de l'equitat.

Tot i la millora que ha experimentat el sistema universitari espanyol des de la dècada dels anys vuitanta, amb la reforma de les estructures i dels plans d'estudis, la creació de facultats o escoles universitàries, l'augment del nombre de professors, la millora de la investigació, la creació d'equips de recerca competitius, l'increment del nombre d'estudiants, etc., després de dècades de creixement quantitatiu, la Universitat espanyola necessita continuar millorant en qualitat.

L'actualitat, per tant, és un moment clau del procés de modernització de la Universitat espanyola. Segons les classificacions existents al respecte, no ocupa posicions adequades, en comparació amb les universitats anglosaxones dels Estats Units o la Gran Bretanya, o les d'altres països europeus. La Universitat espanyola en general necessita reconversions importants pel que fa a les titulacions, els grups o instituts de recerca, etc. En aquest sentit, el Procés de Bolonya pot ser un bon instrument per aplicar aquestes reconversions i poder millorar la qualitat, l'excel·lència i la diferenciació universitària. El Procés de Bolonya no és un objectiu en si mateix, sinó un pretext per introduir els canvis necessaris per ser més competitius i més productius. Aquests canvis, però, s'han de fer des d'àmbits diversos: des del finançament, des dels models organitzatius de govern, des de la perspectiva de la relació amb la societat i de la internacionalització. El Procés de Bolonya ha de ser, per tant, un mitjà per continuar millorant la Universitat espanyola i s'ha d'aprofitar per fer canvis legislatius, organitzatius, en el sistema de finançament, en la relació que té amb la societat; canvis macros i canvis micros.

Tanmateix, la manera com ha estat tractat a Espanya aquest procés de convergència no ha estat correcta i, fins i tot, ha estat qüestionat per la comunitat universitària, que han posat de manifest alguns aspectes de la política universitària espanyola que tenen poca relació amb la significació real de la convergència universitària: l'homologació de títols entre tots els països que han signat el

Procés de Bolonya, la mobilitat de la comunitat universitària, la nova metodologia d'ensenyament i aprenentatge, i l'aposta per la qualitat total. Bolonya, a pesar de tot el que s'ha dit, no té res a veure amb privatització, amb manca de beques, amb l'entrada de l'empresa a la Universitat, etc. Hi ha qüestions que són, fonamentalment, de política interna de cada país. En aquest sentit, cal posar de manifest que Europa planteja, des de la perspectiva de les polítiques d'Universitat, una gran diversitat.

El procés de convergència universitària a Espanya s'ha caracteritzat per una manca de lideratge, per l'absència d'un full de ruta i per la precipitació. A més, aquest procés arriba en el moment pitjor: en plena crisi econòmica, la qual cosa fa que hi hagi una gran mancança de recursos econòmics per a les universitats. A més, el Procés de Bolonya s'ha implantat sense fer pedagogia social amb vista a la comunitat, a la societat. I, en aquest sentit, les responsabilitats són compartides, amb més o menys participació.

Així doncs, la necessitat de la convergència topa amb una mala execució del procés i amb la manca de recursos i de comunicació social al respecte. Són dificultats importants, però no insalvables; l'èxit del procés exigirà temps, voluntat de tots els actors, canvis de conducta i d'actituds, complicitat entre l'Administració, la comunitat universitària i els agents socials.

Seria d'ingenus pensar que el procés de reforma universitària acaba quan s'aplica la declaració de Bolonya. La Universitat espanyola, si vol ser de cada vegada més competitiva, necessita més reformes estructurals profundes i a tots els nivells, com hem manifestat anteriorment. Aquests canvis afecten el model de finançament, el sistema de beques, els preus públics, el model organitzatiu, el sistema de funcionament necessari per millorar els resultats universitaris, l'eficàcia i l'eficiència, la presa de decisions en un context participatiu i de transparència.

La Universitat espanyola té punts forts i en té de dèbils, però ha de fer els canvis necessaris per ser la Universitat que necessita la societat del coneixement, la societat del segle XXI. El darrer informe CYD és una bona eina per continuar treballant en la transformació del sistema universitari espanyol. En aquest context, la Universitat de les Illes Balears, malgrat la seva joventut i la manca de recursos —tot i que han augmentat els darrers anys—, malgrat els punts forts que té, el context social, econòmic i cultural, ha d'introduir reformes que facilitin la millora de la qualitat, que possibilitin més relació funcional amb la societat i amb el món empresarial; ha de ser capaç d'atreure més ciutadans de les Illes Balears, ha de captar més estudiants d'aquí i també de fora, ha de poder oferir formació al llarg de tota la vida, tant des de la perspectiva econòmica i professional, com social i cultural.

ELS BÉNS DE L'ESCOLA, MALGRAT TOT

Acabam fent una referència al sentit d'aquest article. D'acord amb el títol, volem posar de manifest que l'educació no únicament és un bé en si mateix, pels beneficis personals, socials, econòmics, culturals, polítics, tecnològics, etc., que té, sinó, sobretot, perquè és la condició indispensable de quasi tot: de la prosperitat econòmica, del benestar social, del desenvolupament cultural, de la sostenibilitat ambiental, de la qualitat de vida i, fins i tot, de la felicitat personal.

L'escola té més béns que mals, malgrat els problemes educatius. La societat en general i la de les Illes Balears en particular han de reflexionar sobre tot el que significa educar i tot el que implica la institució escolar. Aquesta posada en valor no pot ser un acte de voluntarisme polític o personal, no pot ser un acte estètic ni retòric. Ha de ser un acte real, de confiança, un compromís de l'Administració, de la societat civil i de tota la comunitat educativa a favor de l'educació i de l'escola. Només des d'aquest compromís real serà possible recollir de manera clara els beneficis que l'educació té en si mateixa. Només des d'aquest compromís serà possible sortir de la crisi econòmica en condicions més bones amb l'objectiu de possibilitar una economia balear més productiva, més competitiva, més orientada envers el coneixement i la innovació. Aquest és, sens dubte, l'objectiu respecte del qual tothom ha d'articular totes les accions educatives. L'educació pot ser, i és, un element de diferenciació política, ideològica, pedagògica, però també ha de ser un instrument sobre el qual han de convergir tots els esforços, recursos i voluntats d'una societat, d'unes administracions que hi han de col·laborar i d'una comunitat educativa amb la qual cal cercar sinergies.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Indicadors per a l'anàlisi del sistema educatiu de Menorca

Pere Alzina Seguí

RESUM

Aquest estudi actualitza un conjunt de dades i indicadors que ja hem publicat en anuaris anteriors (concretament, els de 2005 i 2007) i pretén identificar les línies d'aprofundiment i millorar-les a mitjà i llarg termini. Fem aquesta prospecció a partir de l'acord unànime del Consell Escolar de Menorca de dia 2 d'abril de 2009, que aprovà un pacte futur per l'educació. Hi incloem, per primera vegada, dades provisionals dels estudiants universitaris menorquins i de la Universitat on estudien.

RESUMEN

El presente estudio analiza un conjunto de datos e indicadores que ya se han publicado en anteriores anuarios (concretamente el de 2005 i 2007) y pretende identificar las líneas de mejora a medio y largo plazo. Planteamos esta prospección a raíz del acuerdo unánime del Consell Escolar de Menorca, de día 2 de abril de 2009, que aprobó un futuro pacto por la educación. Incluimos, por primera vez, datos provisionales en relación a los estudiantes universitarios menorquines y la universidad donde cursan sus estudios.

INTRODUCCIÓ

Després d'haver publicat dos estudis als anuaris de 2005 i de 2007 amb dades inicials i evolutives del sistema educatiu de l'illa de Menorca, actualitzem, novament, les dades per al curs 2007/2008 per comparar l'evolució dels indicadors, identificar els trets que el defineixen i plantejar les línies de treball i d'aprofundiment a mitjà i llarg termini, partint dels acords presos que recollírem en el document aprovat per unanimitat pel Consell Escolar de l'illa de Menorca dia 2 d'abril de 2009, titulat *Un pacte per l'educació és possible: una proposta per encarar el futur.*[1] Per tant, una part de l'article analitza les línies d'actuació i les fixa per a un futur; estan ampliades a partir de les directrius marc d'aquest important pacte subscrit per tota la comunitat educativa de Menorca.

L'estudi aporta dades bàsiques de l'escolarització en totes les etapes educatives, les ràtios de professors i alumnes, la comparació entre els centres públics i concertats, la distribució de l'alumnat nouvingut i de l'alumnat amb necessitats educatives especials, la matrícula a batxillerat i als cicles de formació professional, el nombre d'estudiants als estudis de règim especial i a les escoles d'adults, i un estudi de l'evolució de les xifres d'èxit escolar, mesurat a partir de les dades d'avaluació de tots els centres de Menorca, analitzats un per un.

Aportem, per primera vegada, les dades, incomplertes, del nombre d'estudiants menorquins matriculats a les universitats i dels que tenen més demanda. Són dades parcials —en alguns casos, amb llacunes importants—, però que ens ofereixen unes línies bastant clares de les opcions i preferències dels estudiants.

[1] Podeu consultar el text complert d'aquest document a: <http://www.cemenorca.org/>.

Les fonts principals provenen de les estadístiques internes facilitades per la Delegació Territorial d'Educació de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a Menorca, actualitzades el mes de juliol de 2008, entre les quals cal destacar:

- L'estadística global amb dades d'escolarització per centres, municipis i titularitat del curs 2007/2008, amb dades comparatives des del curs 2004/2005.

- L'estadística sobre alumnes immigrants per etapes, municipis i titularitat dels centres del mateix curs.

- L'informe dels resultats de l'avaluació final dels alumnes del curs acadèmic 2007/2008; correspon a l'annex iii.

- L'estadística dels professors dels centres de Menorca actualitzada el curs 2007/2008.

- Les dades actualitzades de la població de l'illa de Menorca, incloses al document «Indicadors bàsics de la població de dret i de fet», que podem trobar a la pàgina web de l'OBSAM (l'Observatori Socioambiental de Menorca), organisme depenent de l'IME (Institut Menorquí d'Estudis).[2]

- L'informe «Dossier dels alumnes immigrants a Menorca, curs 2007/2008», elaborat per Sara Prieto, de la Delegació Territorial d'Educació i Cultura a Menorca.

- L'informe del sistema educatiu de les Illes Balears del curs 2006/2007, que és el primer informe que elabora el Consell Escolar de les Illes Balears.

- El dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears.

- Finalment, també hem consultat tres fulletons informatius de la Conselleria d'Educació: «L'oferta formativa de Formació Professional a les Illes Balears per al curs 2007/2008»; «Oferta educativa a les Illes Balears el curs 2008/2009» i la «Guia de l'Ensenyament del curs 2007/2008 (després de l'ESO, després del batxillerat i oferta de Formació Professional a Menorca)», editada per la Delegació Territorial d'Educació i Cultura a Menorca.

ANÀLISI DE LES DADES ESTADÍSTIQUES GENERALS: MILLORA EN ALGUNS INDICADORS

Tot i l'increment notable de població escolaritzada, el conjunt del sistema educatiu ha anat assumint els reptes plantejats; no sempre ho ha assolit amb èxit, però sí de cada vegada amb més organització i formació. Els resultats globals ofereixen una millora en molts aspectes (principalment, en relació amb els resultats de les avaluacions, que milloren substancialment), tot i que continua la manca de resposta per construir instal·lacions, disminuir el nombre d'aules prefabricades, que, any rere any, s'han d'instal·lar als centres per fer front a la demanda

[2] Podeu consultar-ne els indicadors a: <www.obsam.org>.

d'escolarització, i permetre una escolarització adequada a tota la població escolar. Les mancances en infraestructures apuntades en estudis anteriors continuen en el mateix estat i són greus a Alaior, Sant Lluís, el Mercadal i a Maó, on la manca d'instal·lacions ha provocat reivindicacions per part de les associacions de pares i mares, ja que l'Administració intervé amb lentitud per fer front a l'augment del nombre d'alumnes.

Si bé és cert que l'Administració no ha respost amb agilitat per oferir edificis i instal·lacions en condicions, també ho és que, al llarg dels cursos estudiats, ha augmentat el nombre de professors i també el de professors de suport per als programes d'atenció als alumnes amb condicions més desfavorides: alumnes immigrants nouvinguts, alumnes amb necessitats educatives especials i específiques, alumnes en situació de risc social o amb problemàtica social i familiar, els quals tenen menys oportunitats d'accedir a les titulacions exigides i al nivell requerit per la societat actual.

Matrícula per municipis i etapes educatives

L'increment total de matrícula des del curs 2004/2005 és notable: 1.036 alumnes al llarg de tres cursos escolars. I no han construït cap escola, excepte la de Sant Climent, que va ser inaugurada el curs 2007/2008, després de més de deu anys de reivindicacions per part de la comunitat educativa de la localitat. Cal considerar que, a Menorca, parlar de 1.036 alumnes nous en tres cursos escolars representa omplir una o dues escoles grans de nova creació.

És cert que cap alumne no ha quedat sense escolaritzar, però les condicions en què ho han estat són deficients, ja que ha estat possible a costa d'ocupar molts espais comuns i aules prefabricades. Les escoles més saturades (Alaior, el Mercadal, Sant Lluís i algunes de Maó) han perdut molts dels espais que ofereixen qualitat al sistema educatiu: biblioteca, laboratori, aules d'expressió plàstica i musical, aules de psicomotricitat o d'educació física i sales d'actes, entre d'altres. A més, la massificació, com que obliga a reduir l'espai vital, provoca més problemàtiques de disciplina; hem constatat un augment molt considerable de conductes indisciplinades els darrers cursos de la primària, tot i que les causes són múltiples, ja que el repunt de la conflictivitat a primària és general. El que sí que podem constatar és que aquelles escoles que han pogut mantenir un cert equilibri entre l'espai i el nombre de matriculats han pogut gestionar molt més bé la disciplina que no aquells centres que s'han vist desbordats per les necessitats d'espai i per l'augment descontrolat de la matrícula.

Davant aquestes dades, podem constatar la manca de resposta institucional per fer front a un problema que ve d'enrere i que tots els estudis de prospecció acurats havien previst.

Matrícula per municipis i per etapes. Curs 2007/2008

	Infantil	Primària	Secundària	Batxilerat	CFGM	GFGS	Garantia	EOI	Conservatori	TOTAL
Sant Lluís	219	360								**579**
El Castell	144	340								**484**
Maó	1.098	1.942	1.520	441	340	133	63	390	192	**6.119**
Alaior	241	508	392	88	19	0	15			**1.263**
El Mercadal	82	153								**235**
Fornells	17	36								**53**
El Migjorn Gran	46	67								**113**
Ferreries	152	308	319	48	30		8			**865**
Ciutadella	882	1.823	1.057	273	161	29	29	210	93	**4.557**
TOTAL	**2.881**	**5.537**	**3.288**	**850**	**550**	**162**	**115**	**600**	**285**	**14.268**

11.706 alumnes cursen les etapes d'educació infantil, primària i secundària obligatòries; 850 cursen el batxillerat, amb un increment significatiu en relació amb el curs anterior, en què hi havia 787 matriculats; 712 alumnes cursen els cicles de Grau Mitjà i de Grau Superior, amb un increment de 64 alumnes sobre el curs 2006/2007 (648); 600 estan matriculats en algun nivell de l'Escola Oficial d'Idiomes, xifra que experimenta un descens poc significatiu (sis alumnes manco en relació amb el curs 2006/2007), i 285 estan matriculats al Conservatori de Música de Maó, xifra que representa un augment també poc significatiu (cinc alumnes més que el curs 2006/2007).[3]

Considerats els increments per etapes, n'extraiem unes dades que podem considerar globalment positives:

Etapa educativa	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008	Diferència	% increment
Infantil	2.693	2.881	188	3,43%
Primària	4.939	5.537	598	6,05%
Secundària	3.452	3.288	-164	-4,77%
Batxillerat	752	850	98	6,51%
Cicles formatius	538	712	174	16,17%
Garantia Social	105	115	10	4,7%
EOI	531	600	69	6,4%
Conservatori	222	285	63	14,18%

L'increment percentual més elevat es produeix en els cicles formatius de Grau Mitjà i de Grau Superior, un 16,17%, seguit del batxillerat en ensenyaments de règim general, amb un 6,51%. Aquestes dades són, lògicament, optimistes i representen un salt qualitatiu important. Desconeixem les causes del decreixement del nombre d'alumnes a la secundària obligatòria. En els ensenyaments de règim especial, destaca el creixement del percentatge de matriculats al Conservatori de música, 14,18%, i l'increment del 6,4% a l'Escola Oficial d'Idiomes.

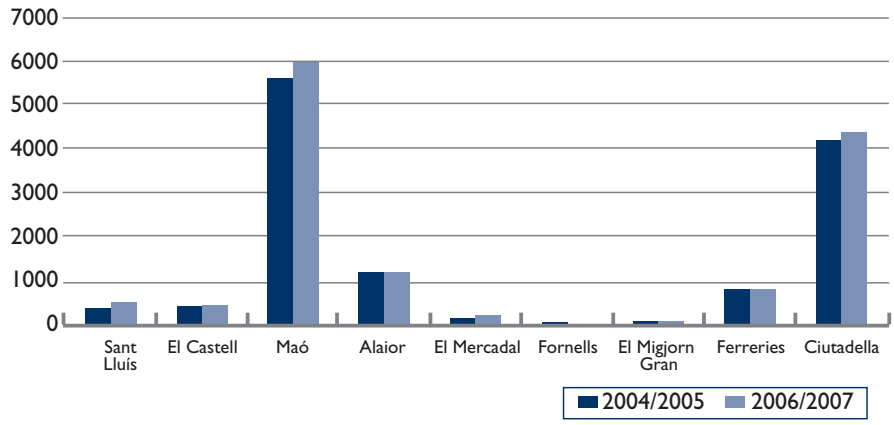
Creixement per municipis entre els cursos 2004/2005 i 2006/2007

	2004/2005	2006/2007	2007/2008	DIFERÈNCIA
Sant Lluís	453	549	579	126
El Castell	458	487	484	26
Maó	5.647	6.025	6.119	472
Alaior	1.250	1.251	1.263	13
El Mercadal	187	243	235	48
Fornells	55	45	53	-2
El Migjorn Gran	100	108	113	13
Ferreries	852	834	865	13
Ciutadella	4.230	4.429	4.557	327
TOTAL	**13.232**	**13.971**	**14.268**	**1.036**

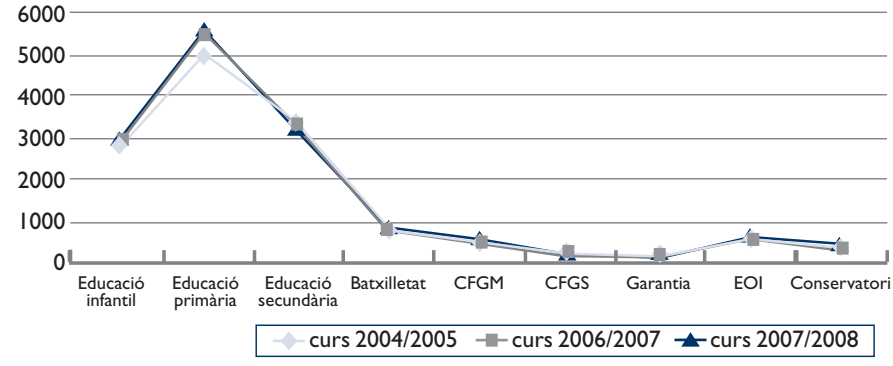
[3] Dades i gràfic d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca, de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, actualitzades el juliol de 2009.

Pel que fa a l'augment del nombre de matriculats, per municipi, destaquen els increments de Maó, Ciutadella i Sant Lluís, i el descens de la matrícula a l'escola de Fornells. Els municipis del Migjorn Gran, Ferreries i Alaior es mantenen a l'alça, però amb una tendència molt poc significativa, tenint en compte els tres darrers cursos escolars. Cal que facem una referència explícita al cas d'Alaior, municipi on hem apuntat problemes d'espai importants, tot i que el nombre d'alumnes ha tingut un creixement molt moderat; l'explicació és que l'increment de matrícula es produí en cursos anteriors i, per tant, Alaior arrossega un problema greu per manca de planificació educativa. És el mateix cas de Maó i Sant Lluís.

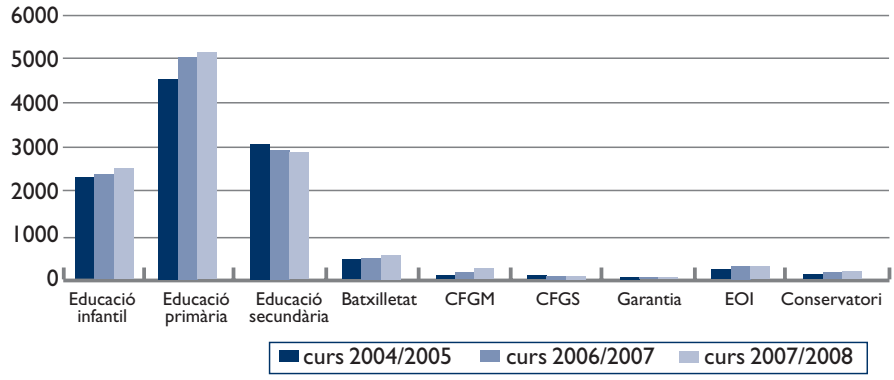
Gràfic 1



Gràfic 2



GRÀFIC 3



Pel que fa als percentatges entre la població total i la matriculada, tenim aquestes dades rellevants:

- El padró de final de 2007 recull una població total de 90.235 habitants.

- La franja d'edat corresponent als estudis postobligatoris estableix una població de 4.537 habitants.

- El total de matriculats als estudis de batxillerat és de 850 estudiants i de 712 als cicles de Formació Professional. Per tant, el percentatge de persones que cursen batxillerat, sobre el total de la població, és d'un 18,73%, percentatge significativament més elevat que el del curs 2004/2005, que era d'un 13,06%; la Formació Professional augmenta fins a un 15,69 %, quan el curs 2004/2005 estava representada per un 9,22%. Per tant, aquestes xifres fan ser optimistes i pensar que els esforços de tota la comunitat educativa, inclosa la gestió dels governs de la comunitat, donen fruits, a més d'altres indicadors i factors de caire cultural, social i econòmic.

- Per tant, registrem que el 34,05% de la població que té entre 15 i 19 anys està matriculada en algun cicle formatiu de grau de Formació Professional o en alguna de les modalitats de batxillerat. La millora és molt significativa, si tenim en compte que el curs 2004/2005 el percentatge de matriculats en estudis postobligatoris era d'un 22,28%.

Hem de considerar aquestes xifres de manera aproximada, ja que ens és pràcticament impossible saber el nombre real de persones censades i en aquests moments tampoc no sabem quantes persones cursen aquests estudis postobligatoris i que han superat la franja d'edat considerada, és a dir, tenen més de 20 anys.[4]

[4] Dades d'elaboració pròpia a partir de les informacions del padró d'habitants de 2007, indicadors bàsics, estructura de la població per edats i sexe 2007, que trobarem a la pàgina web de l'OBSAM (IME, Menorca), actualitzades a principi de l'any 2008; les podem consultar a la pàgina web de l'organisme: www.obsam.org.

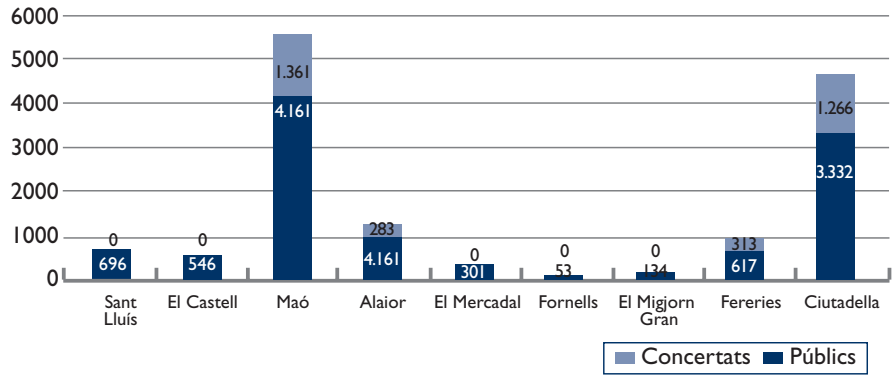
Matrícula per titularitat

Els percentatges entre l'escola concertada i la pública es mantenen i es consoliden. L'escola pública manté una presència majoritària enfront d'una escola concertada, que manté fidel una bona part de la població. En altres estudis, ja hem aprofundit sobre les causes d'aquesta situació. L'aposta, des de fa anys, d'uns col·lectius sensibilitzats de pares i professionals de l'educació per posicionar-se a favor d'una escola pública de qualitat ens ha portat a la fortalesa i presència de la pública, en comparació amb altres regions de l'Estat espanyol o, fins i tot de, les Illes Balears, on la presència de l'escola concertada i privada és majoritària.

MATRÍCULA PER MUNICIPIS I PER TITULARITAT: CENTRES PÚBLICS I CENTRES CONCERTATS CURS 2007/2008

	Sant Lluís	El Castell	Maó	Alaior	El Mercadal	Fornells	El Migjorn Gran	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	696	546	4161	946	301	53	134	617	3.332	10.786	76,99%
CONCERTATS	0	0	1.361	283	0	0	0	313	1.266	3.223	23,00%
TOTAL	**696**	**546**	**5.522**	**1.229**	**301**	**53**	**134**	**930**	**4.598**	**14.009**	**99,99%**

GRÀFIC 4



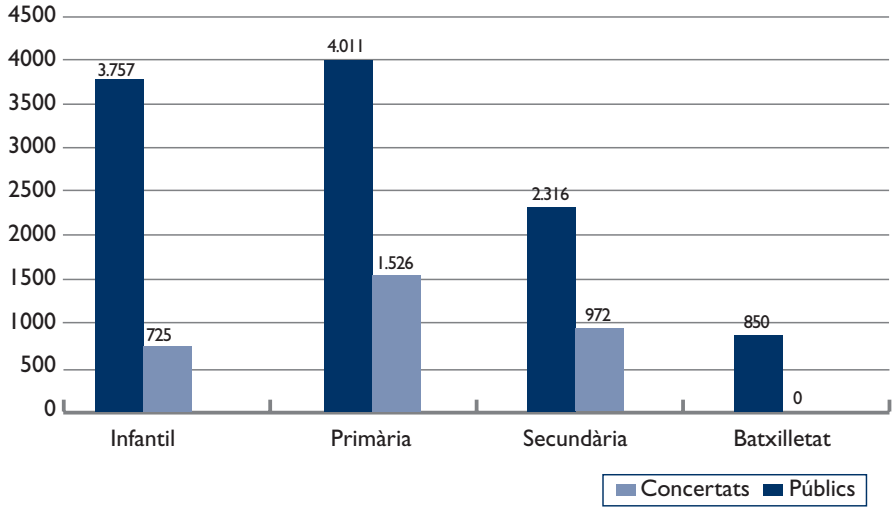
El curs 2004/2005, l'escola pública acollia el 74,88% i la concertada, un 25,11%; el curs 2007/2008, les proporcions es mantenen, tot i que el percentatge apuja lleugerament a la pública: 76,99%, a la pública i 23,00%, a la concertada.

Per etapes, el percentatges no varien gaire:

	Públics	Concertats	TOTALS
Infantil	3.757	725	4.482
Primària	4.011	1.526	5.537

	Públics	Concertats	TOTALS
Secundària	2.316	972	3.288
Batxillerat	850	0	850
TOTAL	**10.934**	**3.223**	**14.157**

GRÀFIC 5



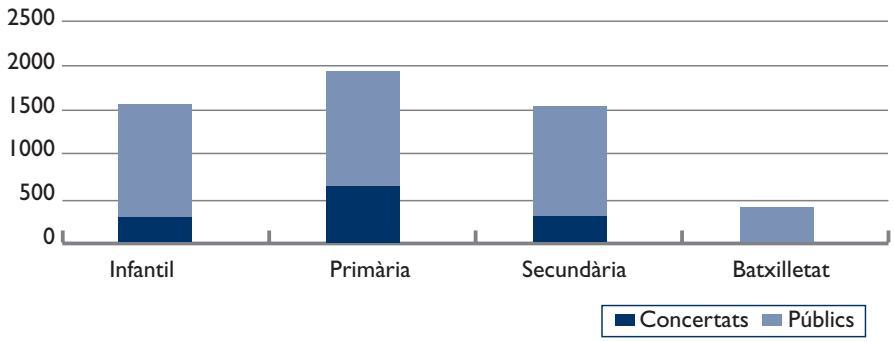
Les diferències més significatives les detectam a l'etapa d'educació infantil, a favor de la pública, i al batxillerat, en què no hi ha cap centre concertat de Menorca que n'imparteixi.

Per municipis, els percentatges són els següents:

MAÓ

	Concertat	Públic	
Infantil	325	1.233	1.558
Primària	650	1.292	1.942
Secundària	386	1.134	1.520
Batxillerat	0	441	441
TOTAL	**1.361**	**4.100**	**5.461**
	24,92%	**75,07%**	**99,99%**

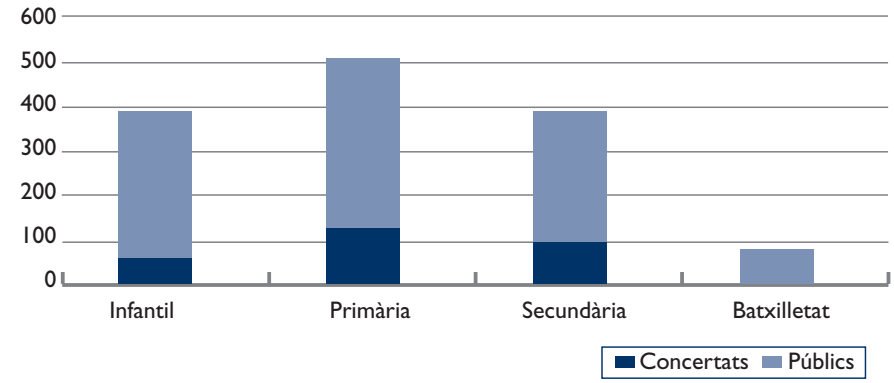
Gràfic 6



Alaior

	Concertat	Públic	
Infantil	62	327	389
Primària	122	386	508
Secundària	99	293	392
Batxillerat	0	88	88
TOTAL	**283**	**1.094**	**1.377**
	20,55%	**79,44%**	**99,99%**

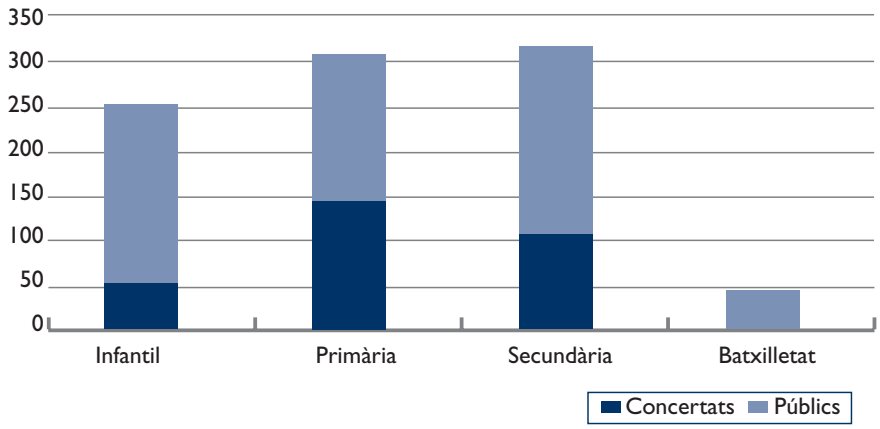
Gràfic 7



Ferreries

	Concertat	Públic	
Infantil	59	196	255
Primària	147	161	308
Secundària	107	212	319
Batxillerat	0	48	48
TOTAL	**313**	**617**	**930**
	33,65%	**66,34%**	**99,99%**

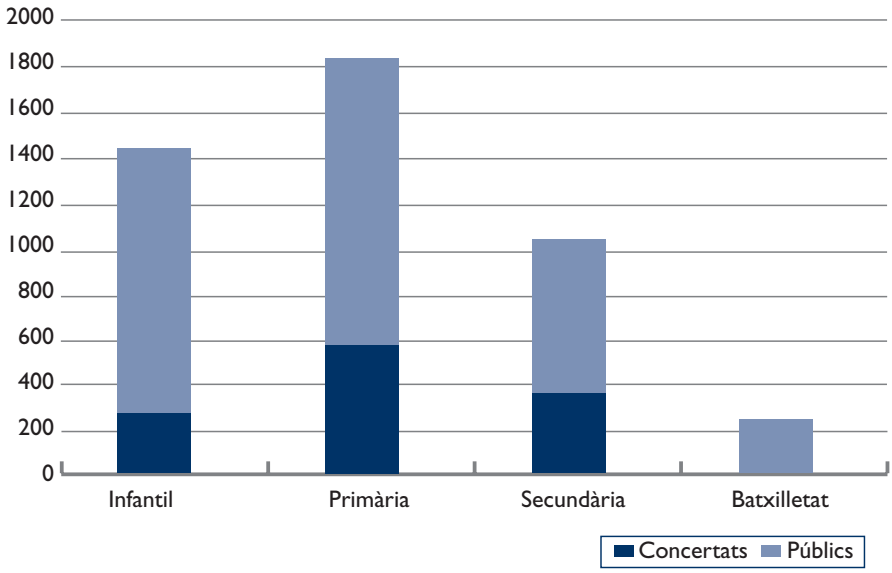
Gràfic 8



Ciutadella

	Concertat	Públic	
Infantil	279	1.166	1.445
Primària	607	1.216	1.823
Secundària	380	677	1.057
Batxillerat	0	273	273
TOTAL	**1.266**	**3.332**	**4.598**
	27,53%	**72,46%**	**99,99%**

GRÀFIC 9



Per tant, el municipi que té més presència de l'escola concertada religiosa és Ferreries, on més d'un terç de la població va a l'escola concertada.

Les variacions són significatives, si comparem els cursos 2004/2005 i 2007/2008, en les proporcions entre la concertada i la pública dels pobles de l'illa.

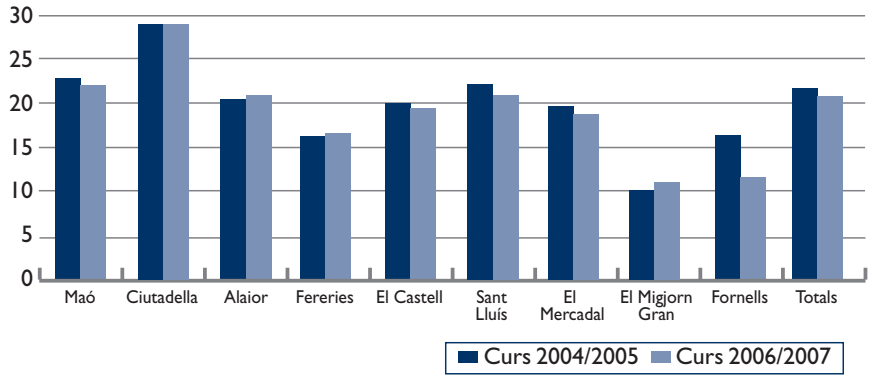
Municipis	Concertat curs 2004/2005	Curs 2007/2008	% variació	Públic curs 2004/2005	Curs 2007/2008	% Variació
Maó	29,29%	24,92%	-4,37%	70,70%	75,07%	+4,43%
Alaior	27,22%	20,55%	-6,67%	72,77%	79,44%	+6,67
Ferreries	38,03%	33,65%	-4,38%	61,96%	66,34%	+4,38%
Ciutadella	34,96%	27,53%	-7,43%	65,03%	72,46%	+7,43%

Podem observar que, a Alaior i a Ciutadella, es produeix una reducció significativa d'un 6,67% i d'un 7,43%, respectivament, en la matrícula de les escoles concertades a favor dels centres públics, durant tres cursos escolars. Encara hem estudiat pocs anys per poder treure'n conclusions sòlides, però podem constatar que hi ha una lleugera tendència vers l'augment de matrícula a l'escola pública mentre que minva progressivament el percentatge a l'escola concertada. Sens dubte, ens podem referir, amb totes les reserves, a una tendència lenta, però progressiva, a favor de l'escola pública.

Ràtios d'alumnes per aula

Alumnes per aula. Centres públics d'infantil i de primària		
PÚBLICS		
	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008
Maó	23,97	23,07
Ciutadella	25,26	24,98
Alaior	22,09	22,6
Ferreries	17,76	18,14
El Castell	21,8	21,04
Sant Lluís	23,84	22,26
El Mercadal	20,77	19,58
El Migjorn Gran	11,11	12,55
Fornells	18,33	13,25
TOTALS	**22,89**	**22,37**

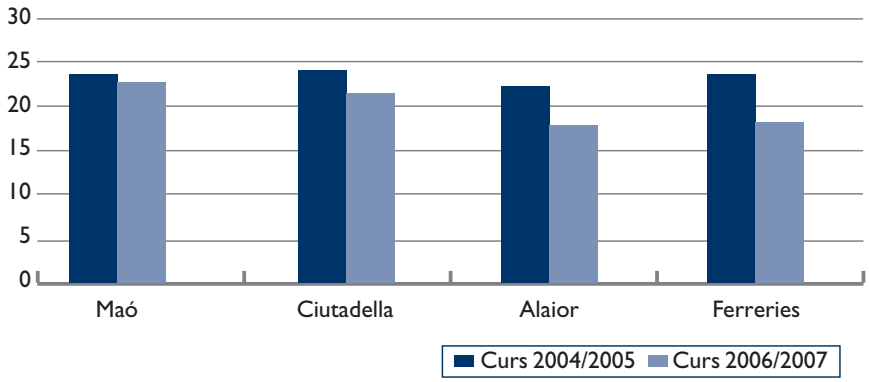
Gràfic 10



Les ràtios dels centres públics d'infantil i de primària es mantenen més o manco igual, amb una lleugeríssima tendència a la baixa, tot i que, en tres cursos, la reducció és insignificant: dels 22,89 alumnes per aula del curs 2004/2005 als 22,37 del curs 2007/2008.

Alumnes per aula. Centres concertats d'infantil i de primària		
CONCERTATS		
	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008
Maó	26,25	25,65
Ciutadella	26,33	24,61
Alaior	24,83	20,44
Ferreries	26,33	20,6
TOTALS	**26,15**	**24,2**

Gràfic 11

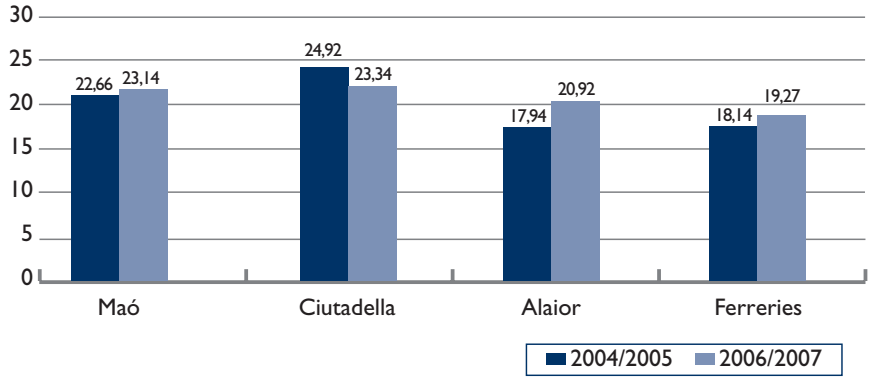


Els centres concertats tenen més alumnes per aula. Tot i això, en tres cursos la xifra s'ha reduït de manera significativa, segurament a causa de la tendència a l'alça dels centres públics: dels 26,15 alumnes per aula el curs 2004/2005 passen als 24,2 el curs 2007/2008.

Alumnes per aula. Centres públics de secundària

PÚBLICS	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008
Maó	22,66	23,14
Ciutadella	24,92	23,34
Alaior	17,94	20,92
Ferreries	18,14	19,27
TOTALS	**21,87**	**23,72**

Gràfic 12

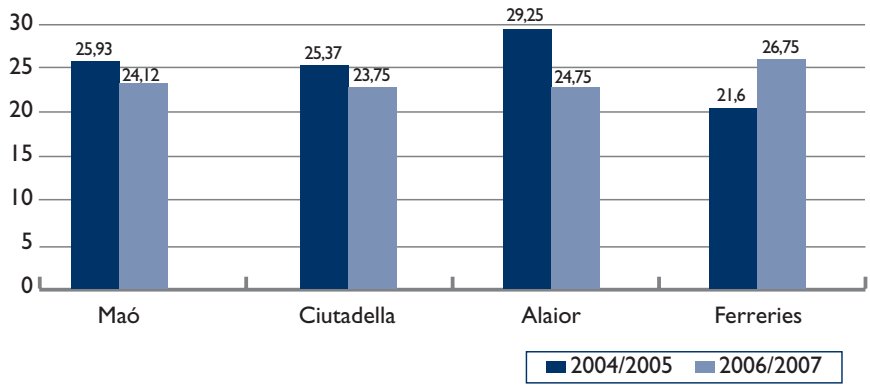


Els centres públics de secundària han incrementat el nombre d'alumnes per aula: dels 21,87 alumnes per aula del curs 2004/2005 han passat a 23,72 el 2007/2008.

ALUMNES PER AULA. CENTRES CONCERTATS DE SECUNDÀRIA

CONCERTATS	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008
Maó	25,93	24,12
Ciutadella	25,37	23,75
Alaior	29,25	24,75
Ferreries	21,6	26,75
	25,51	25,32

GRÀFIC 13



Els centres concertats de secundària també redueixen el nombre d'alumnes per aula de manera gairebé insignificant, però els centres públics mantenen la tendència observada d'augment del percentatge de matrícules: passen de 25,51 alumnes per aula a 25,32 el curs 2007/2008.

En cap cas, no podem considerar que les ràtios anotades representin cap motiu de preocupació en la qualitat de l'educació, tot i que hem de comptabilitzar l'augment considerable de la complexitat i diversitat a les aules. Si bé és cert que les ràtios no han augmentat, també ho és que sí que ho ha fet l'heterogeneïtat, i això, juntament amb la manca d'inversions en infrastructures, incideix de manera negativa en la qualitat de la relació entre el professor i l'alumne.

De tota manera, no podem atribuir la qualitat al factor exclusiu de les ràtios. Els estudis publicats arreu constaten que, si bé és un factor important, no és decisiu a l'hora d'obtenir èxit escolar; el clima al centre i a l'aula i la tasca dels professors preparats i motivats esdevenen els eixos fonamentals per garantir l'èxit escolar majoritari.

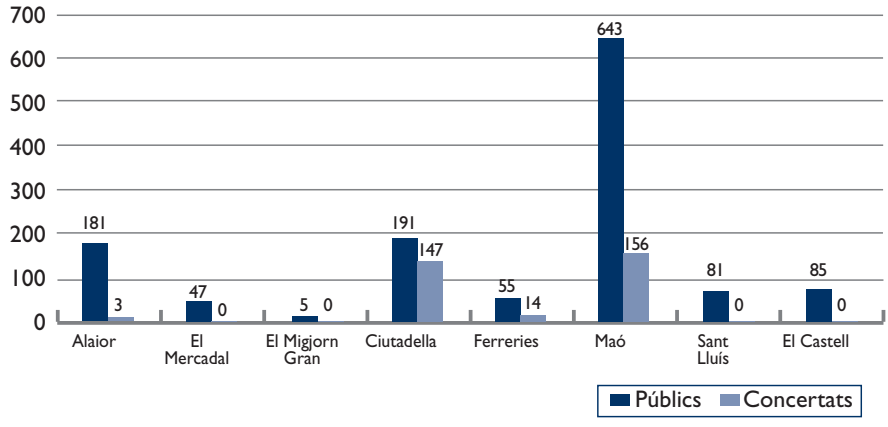
ALUMNES IMMIGRANTS, PER MUNICIPIS I PER TITULARITAT

La major part dels alumnes immigrants es concentren en els centres públics, amb una tendència al creixement progressiu. L'augment de la immigració ha estat costant els darrers anys i ha desbordat la capacitat d'acollida dels centres i de la societat, com ja havíem apuntat en estudis anteriors.

ALUMNES IMMIGRANTS. PER MUNICIPIS I TITULARITAT. CURS 2007/2008

	Públics	Concertats	
Alaior	181	3	184
El Mercadal	47	0	47
El Migjorn Gran	5	0	5
Ciutadella	191	147	338
Ferreries	55	14	69
Maó	643	156	799
Sant Lluís	81	0	81
El Castell	85	0	85
	1288	320	1608

GRÀFIC 14



Quadre resum dels alumnes immigrants, per població, etapa i titularitat dels centres educatius

Municipi	Alumnes immigrants. Ed. infantil i primària	Total d'alumnes. Ed. infantil i primària	%	Alumnes immigrants. Ed. secundària	Total d'alumnes. Ed. secundària	%	Alumnes immigrants. Estudis postobligatoris	Total d'alumnes. Estudis postobligatoris	%
Alaior Públic	**109**	**560**	**19,46%**	**60**	**292**	**20,55%**	**11**	**122**	**9,02%**
Alaior Concertat	**2**	**183**	**1,09%**	**1**	**100**	**1,00%**			
El Mercadal Públic	42	238	17,65%						
Fornells Públic	5	52	9,62%						
El Migjorn Gran Públic	5	113	4,42%						
Ciutadella Públic	**141**	**1557**	**5,97%**						
Ciutadella Concertat	**113**	**877**	**4,64%**	**50**	**676**	**4,74%**	**22**	**491**	**4,48%**
Ferreries Públic	28	254	11,02%	27	212	12,74%	5	86	5,81%
Ferreries Concertat	12	205	5,85%	2	107	1,87%			
Maó Públic	**408**	**2076**	**13,39%**	**235**	**1133**	**15,48%**	**78**	**975**	**8,00%**
Maó Concertat	**106**	**970**	**3,47%**	**50**	**385**	**3,22%**			
Sant Lluís Públic	81	580	13,97%						
El Castell Públic	85	484	17,56%						
TOTALS	1010	8149	12,39%	425	2905	14,62%	116	1674	6,92%

Tot seguit, comentem algunes de les dades més significatives derivades d'aquestes estadístiques:

- La majoria dels alumnes immigrants estan escolaritzats a les escoles públiques. Destaca el municipi d'Alaior, on l'escola pública acull un 20% de població immigrant, mentre que la concertada n'acull només un 1%. A Ciutadella és on el repartiment d'alumnes immigrants entre centres públics i concertats és més equilibrat. A Maó, també hi ha diferències molt significatives entre les escoles públiques i concertades d'infantil i primària (13,39% a la pública i 3,47% a la concertada).

- En total,hi ha 1.551 immigrants matriculats a les escoles menorquines, d'un total de 12.728 alumnes; per tant, un 12,18% de la població escolar escolaritzada és immigrant.

- La secundària és l'etapa que concentra més alumnes immigrants, un 14,62%, mentre que a les etapes postobligatòries el percentatge es redueix a un 6,92%.

- El Migjorn Gran i Ferreries són els municipis que tenen el percentatge més baix d'alumnes immigrants a les aules.

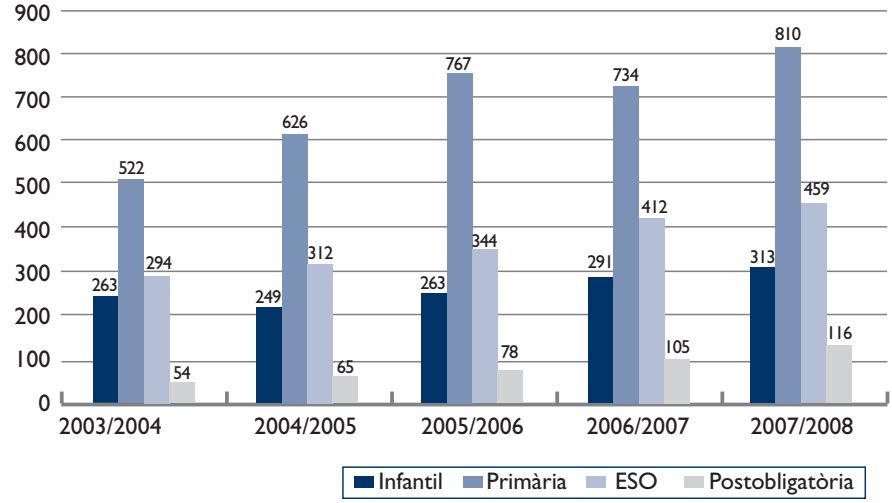
- Els municipis d'Alaior, el Mercadal, Sant Lluís, el Castell i Maó acullen els percentatges més elevats d'alumnes immigrants.

- L'augment del nombre d'alumnes immigrants manté una línia progressiva: dels 1.133 alumnes matriculats el curs 2003/2004,hem passat a 1.712 el curs 2007/2008. Podem comprovar que en aquestes dades hi ha discrepàncies, ja que les xifres proporcionades per la Conselleria d'Educació no corresponen a les mateixes dates i, per aquest motiu, el nombre d'immigrants varia d'un trimestre a un altre i les sumes no són exactes entre els gràfics i les dades recollides.

Evolució de les dades d'alumnes immigrants. Cursos 2003/2004 a 2007/2008

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
INFANTIL	263	249	263	291	318
PRIMÀRIA	522	626	767	734	819
ESO	294	312	344	412	459
POSTOBLIGTÒRIA	54	65	78	105	116
	1.133	1.252	1.452	1.542	1.712

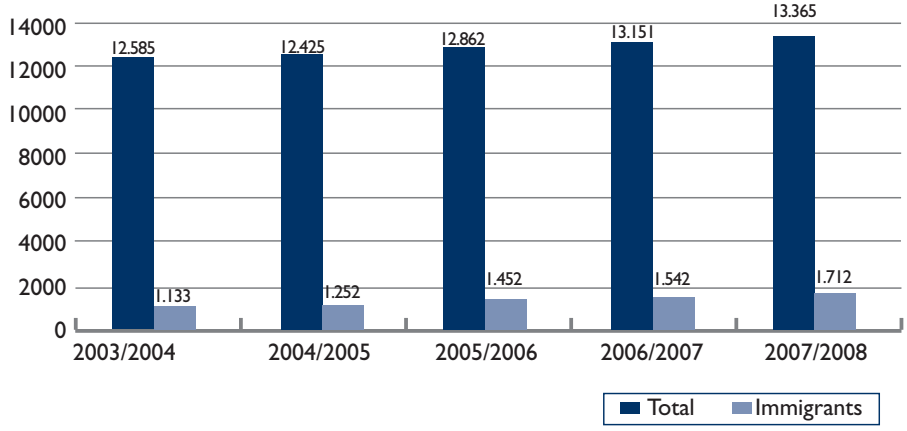
Gràfic 15



Població escolaritzada. Alumnes immigrants

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
TOTAL	12.585	12.425	12.862	13.151	13.365
IMMIGRANTS	1.133	1.252	1.452	1.542	1.712

Gràfic 16



- Els municipis que han incrementat més el percentatge d'alumnes immigrants els darrers cursos són el Mercadal, Sant Lluís, el Castell i Maó.

- Les nacionalitats amb més presència són l'equatoriana, la marroquina i la britànica, per aquest ordre, seguides de la boliviana, la colombiana i l'argentina.

TOTALS ALUMNES IMMIGRANTS ORDENATS PER PERCENTATGES I PROCEDÈNCIA. CURS 2007/2008

Procedència	Total	Percentatge
Equador	351	20,50%
Marroc	261	15,25%
Gran Bretanya	244	14,25%
Bolívia	138	8,06%
Colòmbia	106	6,19%
Argentina	104	6,07%
Brasil	54	3,15%
Itàlia	53	3,10%
Romania	43	2,51%
Uruguai	43	2,51%
Perú	41	2,39%
Alemanya	30	1,75%
Xina	28	1,64%
Cuba	25	1,46%
República Dominicana	23	1,34%
Rua	17	0,99%
Veneçuela	15	0,88%
Illes Filipines	14	0,82%
França	13	0,76%
Bulgària	12	0,70%
Portugal	12	0,70%
Algèria	12	0,70%

Procedència	Total	Percentatge
Equador	9	0,53%
Xile	7	0,41%
Irlanda	7	0,45%
Suïssa	5	0,29%
Nicaragua	5	0,29%
Amèrica del Nord	5	0,29%
Ucraïna	5	0,29%
Índia	4	0,23%
Índia	3	0,19%
Holanda	3	0,18%
Irlanda	3	0,18%
Mèxic	3	0,18%
Polònia	3	0,18%
Andorra	2	0,12%
Àustria	2	0,12%
Bèlgica	2	0,12%
Bengala	2	0,12%
Gàmbia	2	0,12%
Mali	2	0,12%
Camerun	1	0,06%
Bangladesh	1	0,06%
Bòsnia	1	0,06%
Eslovènia	1	0,06%
Líban	1	0,06%
Senegal	1	0,06%
Singapur	1	0,06%
Sud-àfrica	1	0,06%
	1.721	100,61%

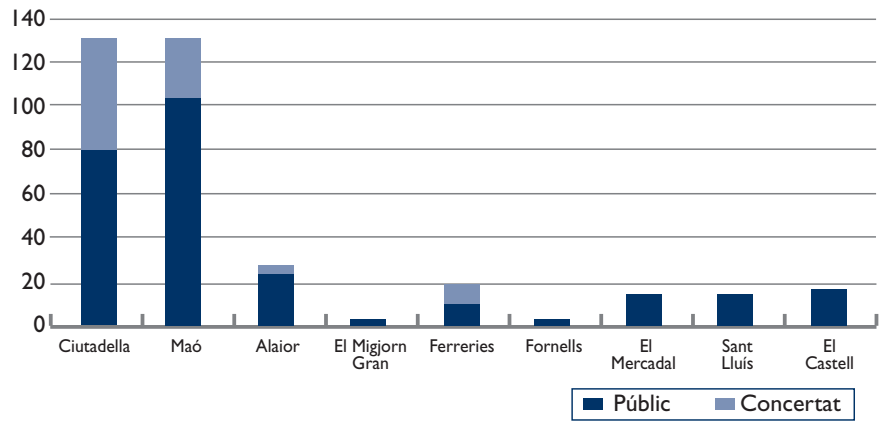
ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Ja hem comentat, en articles anteriors, que l'atenció progressiva a les persones amb discapacitat és un valor destacat de l'escola pública menorquina. La proporció d'alumnes amb necessitats educatives especials entre l'escola pública i la concertada continua la mateixa tendència: la majoria (tres quartes parts dels alumnes amb discapacitat) dels alumnes estan escolaritzats a l'escola pública, mentre que la concertada n'acull una quarta part. Els centres públics acullen el 75,62% i els centres concertats, un 24,37%. El percentatge augmenta de manera poc significativa des del curs 2004/2005 a favor dels centres públics (72,67%, als centres públics i 27,32%, als centres concertats, el curs 2004/2005).

NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER LOCALITATS. CURS 2007/2008. EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

	Públic	Concertat	TOTAL
Ciutadella	81	49	130
Maó	103	27	130
Alaior	26	4	30
El Migjorn Gran	3		3
Ferreries	11	8	19
Fornells	4		4
El Mercadal	13		13
Sant Lluís	14		14
El Castell	18		18
TOTAL	**273**	**88**	**361**
%	**75,62%**	**24,37%**	**100%**

GRÀFIC 17

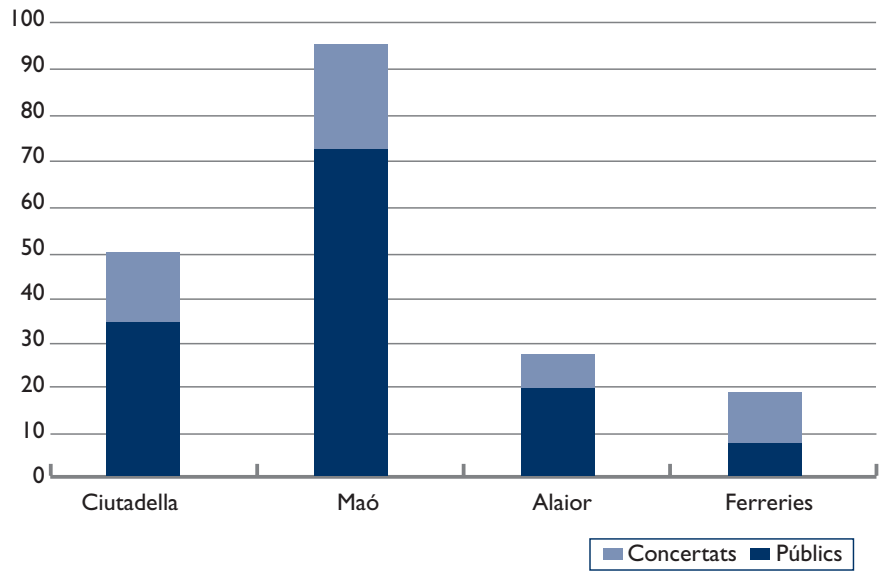


Ciutadella és el municipi que té un repartiment més equilibrat dels alumnes amb necessitats educatives especials (n.e.e.) entre els centres públics i els concertats. Alaior és el municipi amb més desequilibri i Ferreries és el municipi on el centre concertat acull la majoria d'alumnes amb n.e.e., especialment a la secundària obligatòria.

NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS. PER LOCALITATS. CURS 2007/2008. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

	Públic	Concertat	TOTAL
Ciutadella	35	16	51
Maó	73	22	95
Alaior	20	8	28
Ferreries	8	11	19
TOTAL	**136**	**57**	**193**
%	**70,46%**	**29,53%**	**100%**

GRÀFIC 18



El nombre de persones amb necessitats educatives especials diagnosticades augmenta lentament i cal destacar el gran esforç que significa atendre aquests alumnes a les aules, que de per si ja són complexes.

Curs	2006/2007	2007/2008	Diferència
Alumnes amb n.e.e.	474	554	80

Consideram que és important constatar que en un sol curs escolar, 80 alumnes són diagnosticats amb algun tipus de discapacitat o problema d'aprenentatge; creiem que l'increment és notable. Aquestes xifres, juntament amb l'atenció als alumnes nouvinguts, obliguen a fer plantejaments didàctics innovadors i assegurar una bona coordinació entre els professors tutors, els professors especialistes i d'àrea, i els equips de suport, formats per una gran heterogeneïtat de perfils professionals. Sense coordinació, la inclusió que suposa acollir tots els alumnes amb discapacitats a les aules ordinàries esdevindrà una fal·làcia, ja que, sense recursos, sense formació ni coordinació i sense innovació ni recerca educativa no es pot millorar la qualitat per a tots els alumnes d'una aula heterogènia.

Concloem amb l'afirmació que férem a l'anuari de 2007: tot i constatar una realitat molt encoratjadora, que implica l'absència de centres d'educació especial a tota l'illa, no podem conformar-nos amb aquesta realitat, ja que el camí per recórrer és llarg i el repte de la inclusió social encara el veiem enfora. Per tant, cal treballar-hi força per aconseguir afavorir els processos d'aprenentatge de tots els alumnes.

PROFESSORS DE MENORCA

L'augment del nombre de professors els darrers anys ha estat notable. Les plantilles s'han reforçat especialment per adaptar els departaments d'Orientació i els equips i professionals de suport a les necessitats educatives. Els darrers tres cursos escolars, el nombre de professors de l'illa de Menorca ha augmentat en més de 125, un nombre considerable, tot i l'increment dels alumnes, especialment els nouvinguts. En aquest cas, disposem de dades del curs 2004/2005 que ens permeten fer una comparació a més llarg termini:

Professors dels centres de Menorca curs 2007/2008	
Centres públics	991,83
Centres concertats	245,5
Centres de persones adultes	65
Centres de règim especial	57
TOTAL	**1.359,33**

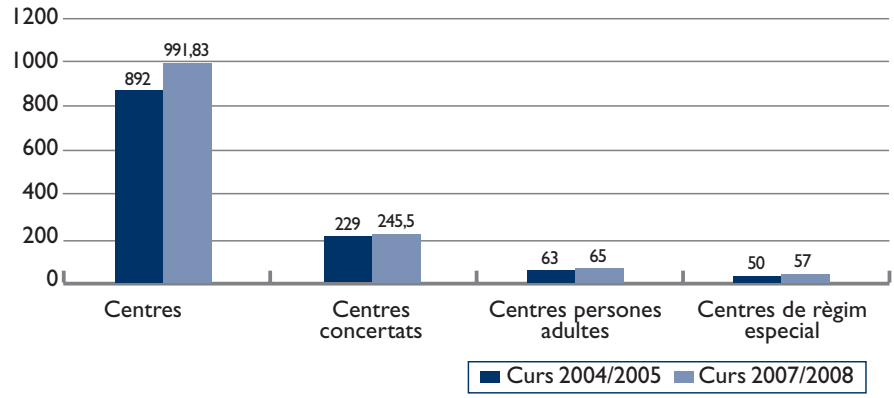
El curs 2007/2008, a Menorca, hi fan feina 1.359 professors.

INCREMENT DEL NOMBRE DE PROFESSORS A DE MENORCA. PERÍODE 2004-2008

	Curs 2004/2005	Curs 2007/2008	Diferència
Centres públics	892	991,83	99,83
Centres concertats	229	245,5	16,5
Centres de persones adultes	63	66	3
Centres de règim especial	50	57	7
TOTAL	**1.234**	**1.359,33**	**125,33**

Increment dels professors entre els cursos 2004/2005 i 2007/2008

GRÀFIC 19



Els professors fan feina bàsicament a la xarxa pública, concretament en són 1.113,5, és a dir, el 81,91% del total. A la concertada hi treballa un 18,09%, 245,5 professors. El pes aclaparador de l'ensenyament públic es fa més palès en el repartiment dels professors.

RESULTATS DEL SISTEMA EDUCATIU DE MENORCA. PROMOCIÓ I TITULACIÓ A L'ETAPA DE SECUNDÀRIA I AL BATXILLERAT

Les Illes Balears tenen unes taxes d'alumnes elevades que no assoleixen els objectius de l'educació secundària i que no n'obtenen el títol: un 38,6%, segons dades del Ministeri d'Educació i Cultura, no n'obtenen el títol, mentre que la mitjana de l'Estat és del 23,6%. Només Ceuta i Melilla tenen taxes encara més baixes (43,3% i 53,7%, respectivament). Aquestes dades es repeteixen al llarg dels anys i no hi ha dades que indiquin progrés.

A l'illa de Menorca, fa quatre cursos que elaborem les dades per a l'anuari sobre la situació educativa. Hem pogut constatar que el nombre de titulats ha millorat de manera significativa, tot i que ha minvat de manera lenta, però continuada, el d'alumnes no titulats.

Convindrà analitzar les causes de la millora lenta, però progressiva, del nombre de titulacions, tant a l'ESO com al batxillerat. En aquests moments, sense tenir-ne dades o proves fefaents, atribuïm la millora a:

- La millora de la coordinació i la formació dels professors.

- L'acoblament progressiu entre els professors tutors i d'àrea i els equips de suport dels centres educatius.

- Una exigència social progressiva que una formació adequada és la millor inversió per al futur, tot i que considerem que aquest nivell d'exigència hauria de ser molt més evident.

- La millora qualitativa dels equips de suport interns i externs als centres educatius, i la posada en pràctica de programes concrets que tracten problemes concrets i ofereixen sortides clares a l'escolarització de caire més acadèmic.

RESULTATS ACADÈMICS. CENTRES PÚBLICS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

RESULTATS CENTRES PÚBLICS		
	Aproven	Suspenen
2005/2006	320	128
2006/2007	366	109
2007/2008	423	95

	% Aprovats	% Suspesos
2005/2006	71,42%	28,57%
2006/2007	77,05%	22,94%
2007/2008	81,66%	18,33%

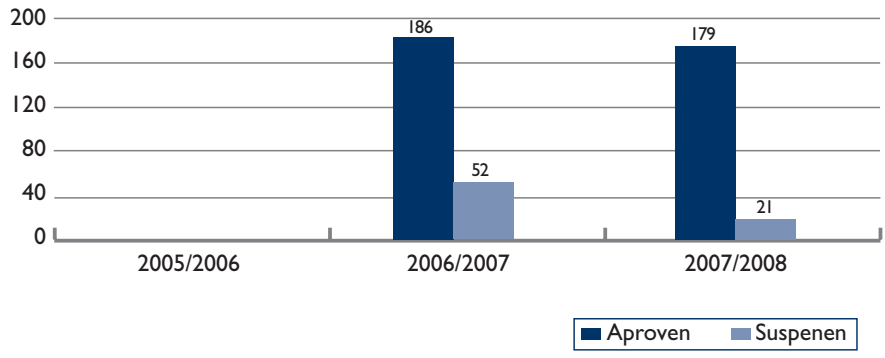
Els resultats dels centres públics al llarg dels tres cursos de què disposem de dades ens ofereix un creixement lent, però constant, en l'obtenció del títol de l'educació obligatòria. Els resultats milloren, si consideram els valors absoluts i també els percentatges. Globalment, passem de gairebé un 30% de suspesos a l'ESO el curs 2005/2006 a manco d'un 20% el 2007/2008. Aquests resultats ens han d'encoratjar, tot i que cal analitzar en profunditat les causes de la millora i les tendències dels pròxims anys.

RESULTATS ACADÈMICS. CENTRES CONCERTATS DE SECUNDÀRIA

RESULTATS CENTRES CONCERTATS		
	Aproven	Suspenen
2005/2006		
2006/2007	186	52
2007/2008	179	21

	% Aprovats	% Suspesos
2006/2007	78,15%	21,84%
2007/2008	89,50%	10,50%

GRÀFIC 20

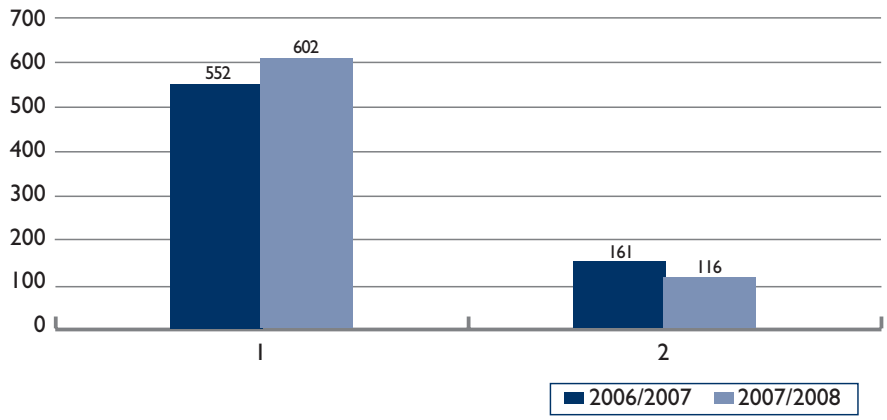


Els centres concertats presenten uns indicadors de titulació una mica més elevats que els de la secundària pública. En total, la concertada obté uns resultats de titulació de devers el 90% dels alumnes; però decreixen els valors absoluts mentre que augmenten els percentatges. Per tant, l'escola concertada de l'etapa de secundària perd alumnes de manera lleugera, alhora que augmenta els percentatges de titulació.

RESULTATS ACADÈMICS GLOBALS

RESULTATS TOTALS CENTRES			
	Aproven	Suspenen	Alumnes
2006/2007	552	161	713
2007/2008	602	116	718

GRÀFIC 21



	% Aprovats	% Suspesos
2006/2007	77,41%	22,58%
2007/2008	83,84%	16,15%

Els resultats globals de la totalitat dels centres de secundària presenten uns indicadors favorables. Els dos darrers cursos, hem passat d'un 22% de no titulats a només un 16%, tot i que la xifra estadística és molt més buida de significat que els més de 300 alumnes que no han obtingut el títol d'ESO els dos darrers cursos escolars.

Ens manca analitzar els resultats dels programes postobligatoris que desenvolupen les escoles de persones adultes o els centres educatius (programes de Garantia Social o programes de Qualificació Professional Inicial —PQPI— i les proves d'accés lliure als cicles formatius de Grau Mitjà). Per a cursos vinents, ens haurem de dedicar a recollir i analitzar les dades d'aquests programes per comprovar-ne l'efectivitat.

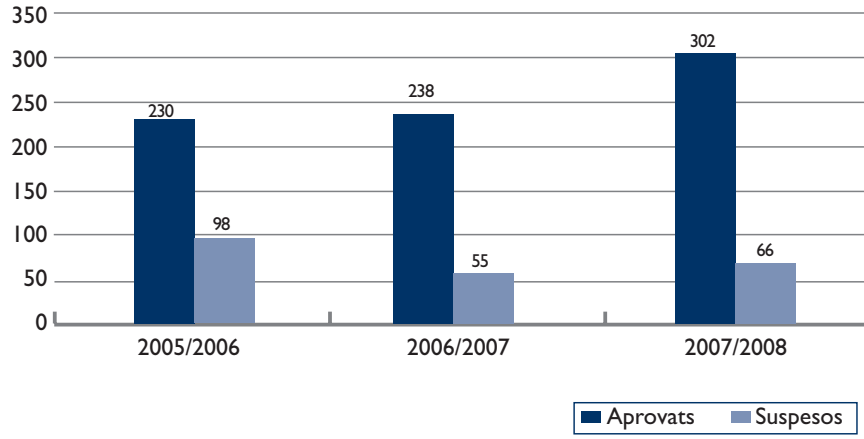
Sigui com sigui, creiem que els resultats són positius i demostren una tendència, lenta però progressiva, de millorar.

RESULTATS ACADÈMICS. BATXILLERAT

RESULTATS 2n DE BATXILLERAT			
	Aprovats	Suspesos	Totals
2005/2006	230	98	328
2006/2007	238	55	293
2007/2008	302	66	368

	% Aprovats	% Suspesos
2006/2007	70,12%	29,87%
2006/2007	81,22%	18,77%
2007/2008	82,06%	17,93%

GRÀFIC 22



Els resultats de batxillerat també indiquen la mateixa tendència a la millora, tot i que es produeixen petits alts i baixos en la matrícula. Globalment, passem de gairebé el 30% de suspesos a segon de batxillerat a un 18% en tres cursos. Per tant, la millora també la podem considerar substancial.

Les xifres absolutes varien: el curs 2005/2006 hi hagué 328 matriculats a segon de batxillerat; el curs 2006/2007, minvà la matrícula en 293 alumnes i, el darrer curs, el 2007/2008, la matrícula va ser de 368 alumnes. En pròxims informes haurem d'analitzar si els resultats de matrícula augmenten o si continuen patint variacions.

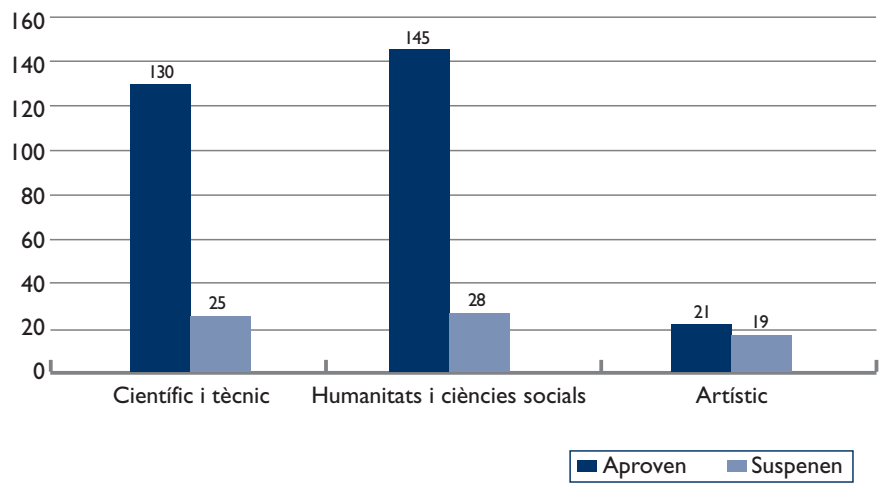
RESULTATS PER MODALITATS DE BATXILLERAT CURS 2007/2008			
	Aproven	Suspenen	Totals
Científic i Tècnic	130	25	155
Humanitats i Ciències Socials	145	28	173
Artístic	21	19	40
Totals	296	72	368

	%	%
Ciències i tecnologia	83,87%	16,12%
Humanitats i socials	83,81%	16,18%
Arts	52,50%	47,50%

Pel que fa als resultats per modalitats de batxillerat —els analitzem per primera vegada—, trobem dades interessants: el batxillerat més nombrós és el de Ciències Socials i Humanitats, seguit del de Ciències i Tecnologia amb poques diferències; en darrer lloc, se situa la modalitat artística.

En relació amb els resultats acadèmics, sorprèn que la modalitat que acumula més suspesos és la d'Arts. Les modalitats Científica i Tecnològica i la de Ciències Socials i Humanitats presenten un índexs d'aprovats elevat (devers el 83%), però la modalitat artística només obté el 52% d'aprovats. Haurem de fer-ne una anàlisi més precisa en pròxims informes per comprovar-ne les tendències. A primer cop d'ull, podríem suposar que els alumnes que accedeixen al batxillerat artístic hi arriben perquè tenen facilitat precisament per les arts plàstiques, però també perquè tenen dificultats en la resta d'àrees del coneixement. El batxillerat artístic inclou les mateixes assignatures obligatòries que la resta d'especialitats i són aquestes les que tenen més alumnes suspesos. De tota manera, estem segurs que fem una hipòtesi superficial, ja que, sens dubte, hi ha molts més factors i elements que expliquen aquesta situació.

GRÀFIC 23



Els resultats globals, tant de la secundària obligatòria com de batxillerat, no hi ha dubte que milloren de manera clara, costant i progressiva. Per tant, de la mateixa manera que hem expressat preocupació pels resultats en informes anteriors, també volem expressar satisfacció per aquesta millora, que és

possible també per factors i elements múltiples, difícilment abastables en un estudi com aquest. En tot cas, queda demostrat que progressivament millora, i això és important per a tota la societat menorquina. No dubtem de la influència positiva dels professors, de la formació que tenen, dels projectes d'innovació que porten a terme i de les famílies, que de cada vegada són més conscients que l'economia del futur depèn d'una formació sòlida en el present.

Si a aquesta millora hi afegim un augment, curs rere curs, de les taxes d'escolarització postobligatòria, una millora de resultats de la secundària obligatòria i un augment considerable de la matrícula de batxillerat i dels estudis universitaris posteriors, podem assegurar que haurem superat un dels dèficits més enquistats al llarg de la democràcia d'aquest país: la millora significativa de l'educació.

LES ESCOLES DE PERSONES ADULTES

Curs 2007/2008. Centre de Maó; matrícula oficial

Curs	Maó	El Castell	Sant Lluís	Alaior
Ensenyaments inicials	44	9	2	48
Educació secundària per a adults	317			63
Mòduls monogràfics de FP (ADMO)	27			
Català per a les proves de la Junta Avaluadora	323	51	24	59
Castellà per a estrangers	82	43	29	24
Preparació per a l'accés al Grau Mitjà, al Grau Superior i a la Universitat	127			
Llenguatge de signes	31			
Informàtica i Internet	119			**41**
Anglès	110	21	30	28
Alemany	42			
Francés o italià	31			
Proves lliures de FP (Infermeria)	22			
Història de Menorca	12			
Intel·ligència emocional	28			
Cursos per a oposicions	60			
TOTAL MATRÍCULA OFICIAL	**1.375**	**124**	**85**	**263**

A Maó, la matrícula oficial més elevada és el de català per a les proves de la Junta Avaluadora, amb 323 alumnes, seguida de l'ESPA (educació secundària per a persones adultes), amb 317 matriculats. En relació amb el curs passat, observam una tendència al canvi: minva el nombre de matriculats de català i el de matriculats a l'ESPA, i tenen unes xifres que podem considerar significatives. En un curs, l'ESPA de Maó abaixa de 482 alumnes a 317 i el català, de 366 a 323. El descens de la demanda d'accés al títol d'ESO és força significativa i potser podríem atribuir-la, amb totes les reserves, a la

millora significativa del nombre titulats a l'ESO, que augmenta de manera lenta, però progressiva, cada curs escolar. De tota manera, aquesta hipòtesi necessita més resultats perquè la puguem considerar més precisa o contrastada. També cal considerar que les escoles de persones adultes han ofert la titulació a moltes persones i és lògic que el nombre abaixi, tenint en compte que el creixement de la població no és elevat i que els resultats a l'ESO milloren de manera significativa.

Oferta complementària

Curs	Maó	El Castell	Sant Lluís	Alaior
Cuina i pastisseria	111		14	36
Ball de saló	48			
Massatge per a discapacitats	9			
Flors de Bach	19			
Relaxació guiada	11			
Ioga	86	10	15	29
Pilates	41	11		
Tai-txi-txuan	22			
Risoteràpia i musicoteràpia	30			
Taller de marès	9			
Fotografia digital	22			
Labor de retalls (Patchwork)	14			12
Manualitats	20			12
Taller de teatre	9			
Àrab	6			
Itineraris paisatgístics i arqueològics	78			35
Taller de lectura	5			
TOTAL OFERTA COMPLEMENTÀRIA	**540**	**21**	**29**	**263**

	Maó	El castell	Sant lluís	Alaior	Totals
Matrícula oficial	1.375	124	85	179	**1.763**
Oferta complementària	540	21	29	92	**682**
TOTALS	**1.915**	**145**	**114**	**271**	**2.445**

Curs 2007/2008. Centre de Ciutadella. Matrícula oficial				
	Ciutadella	Ferreries	El Mercadal	El Migjorn Gran
Ensenyaments inicials	35	7	7	20
Educació secundària per a persones adultes	106	69	20	
Formació Professional	57			
Batxillerat	23			
Català	302	21	29	10
Castellà per a estrangers	66		33	10
Preparació per a l'accés a la Universitat i FP	57			
Informàtica	185	29	20	28
TOTAL	**831**	**126**	**109**	**68**

A Ciutadella, observam una tendència semblant a la de Maó, on el nombre de matriculats a l'ESPA decreix i passa de 180 a 106, la qual cosa ens permetria confirmar la tendència observada.

Oferta complementària

Anglès	166	19	20	
Alemany	34			
Italià	19			
Francès	18			
Maquillatge	24			
Tertúlies literàries dialògiques	25			
Jardineria	19			
Guitarra	27			
Tallers de flors de Bach		6		
Decoració	7			
Astronomia	6			
Història de Menorca	16			
Taller de comunicació	12			
Socorrisme	17			
Taller de fil			12	
Restauració			10	
Balls		28	52	
Itineraris d'arqueologia i paisatges	110	50	10	
TOTAL OFERTA COMPLEMENTÀRIA	**526**	**103**	**104**	**68**

	Ciutadella	Ferreries	El Mercadal	El Migjorn Gran	Totals
Matrícula oficial	851	126	109	68	1.154
Oferta complementària	526	103	213	68	910
TOTALS	**1.377**	**229**	**322**	**136**	**2.064**

Total de persones matriculades el curs 2007/2008: 4.509

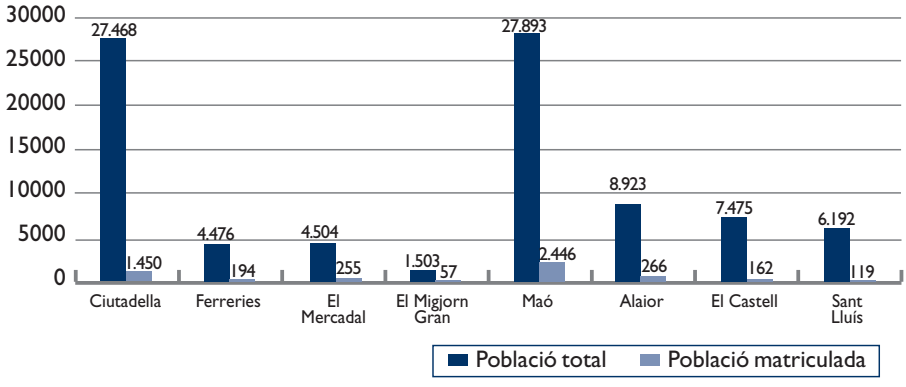
	Matrícula oficial	Oferta complementària	TOTALS
Centre de Maó	1.763	682	2.445
Centre de Ciutadella	1.154	910	2.064
TOTALS	**2.917**	**1.592**	**4.509**

Proporció d'assistència a les escoles de persones adultes en relació amb la població total. Curs 2006/2007

CURS 2006/2007

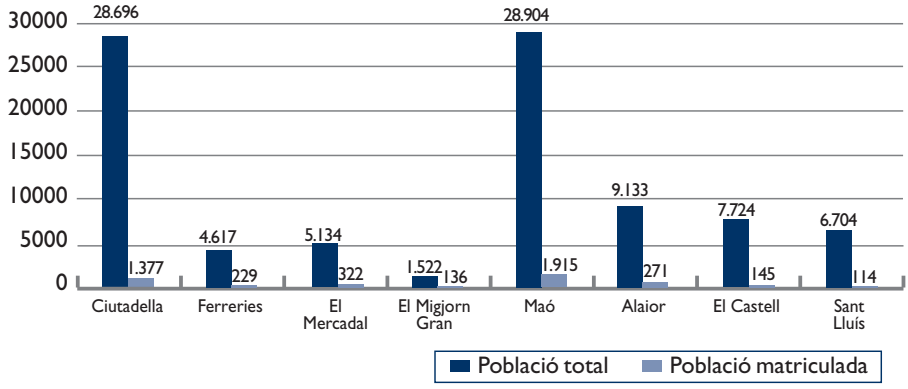
	Població total	Població matriculada	%
Ciutadella	2.7468	1.450	5,27%
Ferreries	4.476	194	4,33%
El Mercadal	4.504	255	5,66%
El Migjorn Gran	1.503	57	3,79%
Maó	27.893	24.46	8,76%
Alaior	8.933	266	2,97%
El Castell	7.475	162	2,16%
Sant Lluís	6.182	119	1,92%
TOTAL	**88.434**	**4.949**	**5,59%**

GRÀFIC 24



Curs 2007/2008			
	Població total	Població matriculada	%
Ciutadella	28.696	1.377	4,79%
Ferreries	4.617	229	4,46%
El Mercadal	5.134	322	6,27%
El Migjorn Gran	1.522	136	8,93%
Maó	28.904	1.915	6,62%
Alaior	9.133	271	2,97%
El Castell	7.724	145	1,87%
Sant Lluís	6.704	114	1,70%
TOTAL	**92.434**	**4.509**	**4,87%**

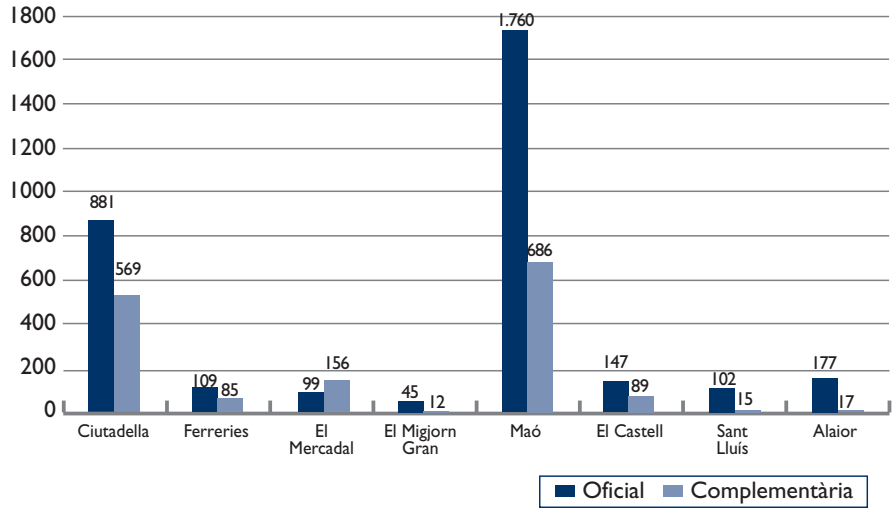
Gràfic 25



PROPORCIÓ PER MUNICIPIS ENTRE MATRÍCULA OFICIAL I OFERTA COMPLEMENTÀRIA

Curs 2006/2007			
	Oficial	Complementària	
Ciutadella	881	569	1.450
Ferreries	109	85	194
El Mercadal	99	156	255
El Migjorn Gran	45	12	57
Maó	1.760	686	2.446
El Castell	147	89	236
Sant Lluís	102	15	117
Alaior	177	17	194
	3.320	1.629	4.949

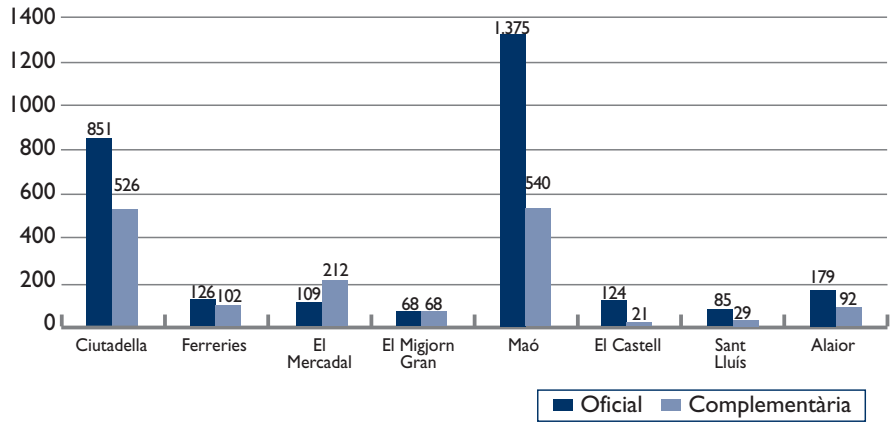
GRÀFIC 26



CURS 2007/2008

	Oficial	Complementària	
Ciutadella	851	526	1.377
Ferreries	126	103	229
El Mercadal	109	213	322
El Migjorn Gran	68	68	136
Maó	1.375	540	1.915
El Castell	124	21	145
Sant Lluís	85	29	114
Alaior	179	92	271
	2.917	1.592	4.509

Gràfic 27



Curs 2006/2007

	Maó	El Castell	Sant Iluís	Alaior	Total
Matrícula oficial	1.760	147	102	177	2.186
Oferta complementària	686	15	17	89	807
Total centre Maó	2.446	162	119	266	2.993

	Ciutadella	Ferreries	El Mercadal	El Migjorn Gran	Total
Matrícula oficial	881	109	99	45	1.134
Oferta complementària	569	85	156	12	822
Total centre Ciutadella	1.450	194	255	57	1.956

Curs 2007/2008

	Maó	El Castell	Sant Iluís	Alaior	Totals
Matrícula oficial	1.375	124	85	179	1.763
Oferta complementària	540	21	29	92	682
Totals	1.915	145	114	271	2.445

	Ciutadella	Ferreries	El Mercadal	El Migjorn Gran	Totals
Matrícula oficial	851	126	109	68	1.154
Oferta complementària	526	103	213	68	910
Totals	1.377	229	322	136	2.064

De l'anàlisi dels quadres i dades anteriors podem treure'n conclusions interessants:

- La matrícula a l'oferta complementària és notable als municipis de Maó i Ciutadella, i duplica la matrícula oficial al Mercadal.

- Considerem que la matrícula a l'escola de persones adultes d'Alaior, el Castell i Sant Lluís és força baixa, en relació amb la totalitat de la població. Caldria analitzar detingudament les possibles causes d'aquestes dades.

- En el cas del municipi del Migjorn Gran, l'augment de matrícula és força significatiu.

- Maó i Ciutadella perden alumnes, tot i que mantenen unes xifres de matrícula força significatives.

- El descens a Maó i Ciutadella fa minvar el percentatge total d'assistència a les escoles de persones adultes: passa d'una assistència d'un 5,59% a un 4,87% de la població total el curs 2007/2008. La pèrdua percentual és mínima, però significativa; 0,72% punts percentuals manco. Ens calen més anys per constatar tendències; en aquest cas, només ho podem apuntar com una dada puntual sense conseqüències.

- Les escoles de persones adultes fan una tasca socialitzadora important, ja que permeten que una base social força considerable (un 5%) de la població total tingui accés a una gamma d'estudis àmplia. Aquesta dada és molt rellevant i, sens dubte, té i tindrà un paper molt rellevant en la cohesió social dels col·lectius.

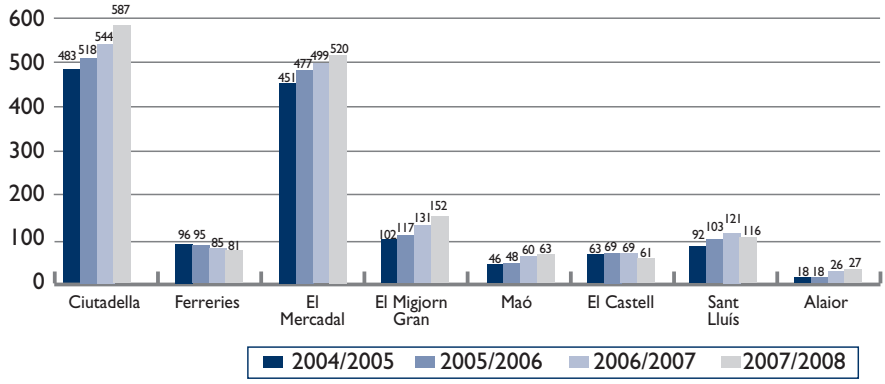
L'EDUCACIÓ INFANTIL: 0-3 ANYS

Ja hem comentat en edicions anteriors que els percentatges d'assistència a les escoles d'educació infantil són força elevats, en relació amb moltes zones de l'Estat, i millors que en alguns països de la Unió Europea. El model que s'ha portat a terme per aconseguir-ho, que es fonamenta en la coordinació entre les administracions, els professionals de l'educació i els ajuntaments, ha donat fruit i, actualment, serveix de model per millorar l'escolarització de la franja de 0 a 3 anys a totes les Illes Balears.

Evolució de la matrícula a les escoles d'educació infantil per municipis

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Ciutadella	483	518	544	587
Ferreries	96	95	85	81
Maó	451	477	499	520
Alaior	102	117	131	152
El Mercadal	46	48	60	63
El Castell	63	69	69	61
Sant Lluís	92	103	121	116
El Migjorn Gran	18	18	26	27
	1.351	1.445	1.535	1.607

GRÀFIC 28



Per municipis, podem constatar el creixement continu a Ciutadella, Maó, Alaior, el Mercadal, Sant Lluís i el Migjorn Gran, mentre que minva la matrícula al Castell i a Ferreries; desconeixem les causes d'aquestes baixades, però tot apunta a un descens de població.

Cal constatar que la voluntat de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears és integrar les dades en una sola etapa, en la d'educació infantil de 0 a 6 anys, tot i que depenen d'organismes diferents i la titularitat sigui variada. De tota manera, volem deixar constància, amb la diferenciació entre les franges de 0-3 i 3-6, de l'esforç que s'ha fet per millorar l'escolarització d'aquesta franja d'edat i oferir-hi un ensenyament de qualitat.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE GRAU MITJÀ I DE GRAU SUPERIOR

Tot i que l'oferta de Formació Professional és limitada en relació proporcional amb la població de l'illa, els percentatges de matriculats augmenten molt lentament o es mantenen, amb la incorporació lenta de cicles nous i amb grups aula reduïts. La facilitat per accedir al món laboral sense titulació i la manca d'exigència de formació prèvia per part dels empresaris desencoratja molt la Formació Professional, tot i que l'accés al món del treball després de cursar algun cicle formatiu sol ser immediat. Un total de 827 alumnes cursen els cicles de Grau Mitjà i de Grau Superior i programes de Garantia Social.

El curs 2007/2008 s'impartiren, a l'illa de Menorca, els cicles de Grau Mitjà següents:

- Comerç
- Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor
- Perruqueria

- Cuina
- Serveis de restaurant i bar
- Elaboració de productes làctics
- Electromecànica de vehicles
- Conducció d'activitats fisicoesportives en el medi natural
- Estètica personal decorativa
- Cures auxiliars d'infermeria
- Gestió administrativa
- Equips d'instal·lacions electrotècniques
- Mecanitzat
- Explotacions agràries extensives
- Atenció sociosanitària
- Explotació de sistemes informàtics

El Cicle de Productes Làctics és de nova implantació i es va instaurarr amb un conveni amb l'empresa Coinga. L'objectiu és portar les pràctiques a l'empresa i disposar de les modernes instal·lacions.

De Grau Superior, s'impartiren i no hi hagué novetats en relació amb el curs passat en les especialitats de:

- Administració i finances
- Informació i comercialització turístiques
- Educació infantil
- Administració de sistemes informàtics
- Instal·lacions electrotècniques
- Prevenció de riscos professionals
- Gestió comercial i màrqueting
- Animació d'activitats fisicoesportives
- Manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edificis i procés

El nombre d'alumnes no experimenta canvis substancials, tot i que la xifra global descendeix lleugerament (nou persones manco que el curs anterior).

Formació Professional específica	Curs 2006/2007	Curs 2007/2008
Cicles formatius de Grau Mitjà	515	523
Cicles formatius de Grau Superior	165	162
Cicles artístics	32	27
Programes de Garantia Social	126	115
Total	838	827

L'estancament de l'oferta i de la demanda és evident, tot i que les ràtios per grups aula són envejables, excepte en uns quants cicles, com Gestió administrativa o el d'Equips d'instal·lacions electrotècniques.

Els cicles de Grau Mitjà presenten unes ràtios de 12,75 alumnes per grup i, els de Grau Superior, 10,12 alumnes per grup. Lògicament, amb aquestes xifres es pot garantir una Formació Professional de qualitat.

No hi ha dubte que la inversió que es fa en Formació Professional no és compensada amb la matrícula i solament alguns cicles mantenen molta demanda, mentre que d'altres tenen matrícules molt minses.

L'oferta de Formació Professional a l'illa de Menorca es concentra bàsicament a dos instituts de Maó (que tenen 392 alumnes) i un de Ciutadella (amb 156 alumnes). Per tant, la meitat de l'oferta de Formació Professional es reparteix entre dos instituts de Maó, que comparteixen instal·lacions i recursos, mentre que els quatre instituts restants de l'illa acullen un parell de cicles. Aquesta concentració, possiblement, ha fet inviable el creixement de l'oferta de Formació Professional als altres instituts i potser acabarà reorientant la filosofia inicial de repartir l'oferta de formació de manera més equitativa entre els centres.

L'ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES

L'Escola Oficial d'Idiomes de Menorca fa pocs anys que va ser creada. Data de 1999, com a ampliació de l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma i comparteix edifici amb l'IES Cap de Llevant de Maó. Acull classes d'idiomes i ha mantingut la matrícula estable els darrers anys.

La matrícula és més aviat minsa en relació amb la població total, tot i que ha augmentat els darrers anys.

En aquests moments, les escoles oficials d'idiomes viuen una certa incertesa pel que fa als currículums, a causa de l'estructura dels estudis en sis cursos, dividits en tres nivells i per a l'adequació necessària que es deriva del Marc Europeu Comú de Referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües (MECR), tot i que podria ser que l'estructura superés el marc d'estudis de l'EOI.

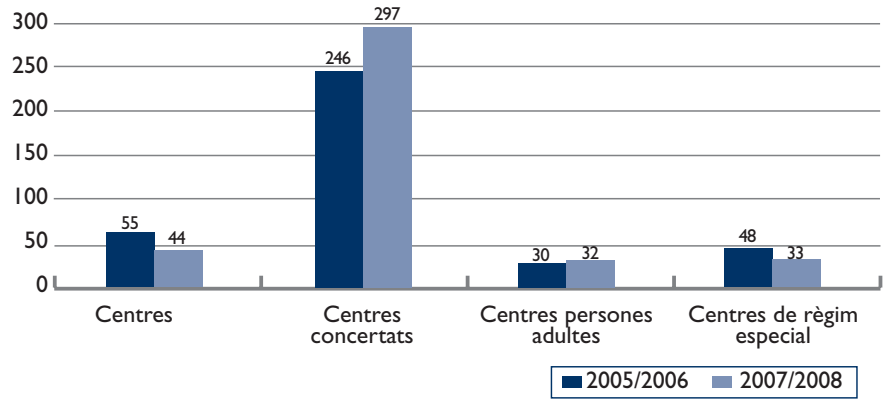
Sigui com sigui, els idiomes continuen sent l'assignatura pendent de moltes zones de l'Estat i Menorca no n'és una excepció.[5]

Escola oficial d'idiomes Maó

	2005/2006	2007/2008
Alemany	55	44
Anglès	246	297
Català	30	32
Francès	48	33
TOTAL	**379**	**406**

Escola oficial d'idiomes. Maó

Gràfic 29



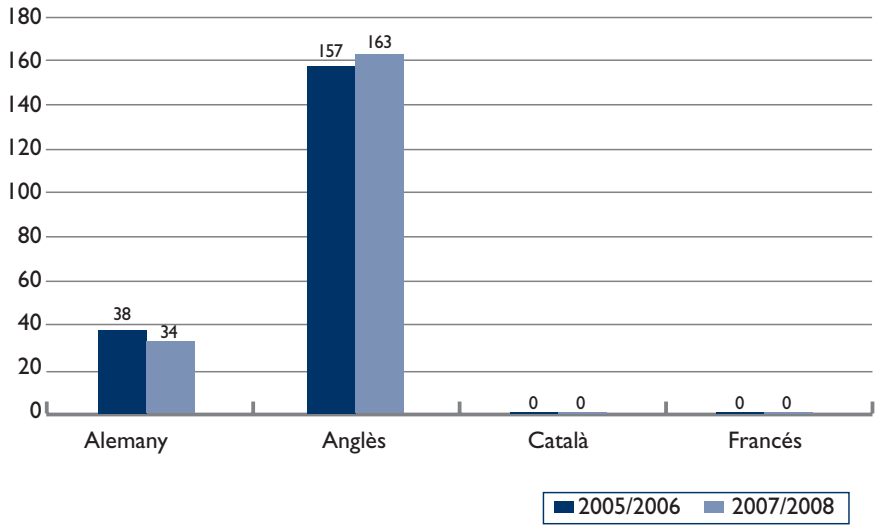
Escola oficial d'idiomes Ciutadella

	2005/2006	2007/2008
Alemany	38	34
Anglès	157	163
Català	0	0
Francès	0	0
TOTAL	**195**	**197**

[5] Gràfic d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Actualitzades dels cursos 2005/2006 i 2007/2008.

Escola oficial d'idiomes. Ciutadella

GRÀFIC 30



Els darrers cursos ha augmentat la matrícula de Llengua Anglesa, a Maó i Ciutadella, mentre que la de la resta de llengües decreix.

En total, el curs 2005/2006, l'Escola Oficial d'Idiomes acollia devers 574 alumnes, mentre que el curs 2007/2008 tenia devers 603 matriculats, 29 alumnes més. De tota manera, creiem que l'increment hauria de ser molt més significatiu, tenint en compte les mancances lingüístiques de moltes persones de l'illa, que desconeixen l'anglès o el català. El castellà, normalment, és conegut per la majoria de la població i sol ser vehicle d'expressió usual per comunicar-se les persones procedents d'altres llengües i cultures.

EL CONSERVATORI DE MÚSICA I DANSA

El Conservatori de Música de l'illa de Menorca s'ha consolidat al llarg dels anys i ha ampliat l'oferta formativa i el nombre de professors per cobrir les necessitats creixents de formació musical a l'illa, complementada amb les escoles municipals de música dels municipis. Aquesta oferta, conjuntament amb les classes obligatòries d'educació musical a les escoles de primària i als instituts de secundària, ens permet intuir un futur ple de possibilitats per a tothom qui se senti atret per la música en totes les seves manifestacions.

	Curs 2005/2006	Curs 2007/2008	Diferència entre els cursos 2005/2006 i 2007/2008
Grau Elemental Primer		38	
Grau Elemental Segon		51	
Grau Elemental Tercer		42	
Grau Elemental Quart		44	
Total grau elemental	**140**	**175**	**+ 35**
Ensenyaments professionals i de 3r cicle de Grau Mitjà			
Primer		21	
Segon		28	
Tercer		18	
Quart		21	
1r (3r cicle de Grau Mitjà)		14	
2n (3r cicle de Grau Mitjà)		6	
Total ensenyaments professionals	**110**	**108**	**-2**
TOTAL	**250**	**283**	**33**

Els ensenyaments del Grau Elemental tenen un increment notable de matrícula, mentre que els ensenyaments professionals i de tercer cicle es mantenen més o manco igual. El nivell d'exigència i la professionalització progressiva dels qui transiten pels ensenyaments professionals i la incorporació progressiva d'alumnes al Grau Elemental provinents de les escoles de música municipals expliquen, en part, aquestes xifres.

El problema actual del Conservatori de Música és la manca d'espai; l'increment de matrícula i d'oferta han saturat les dependències del Claustre del Carme de Maó i ja s'han produït manifestacions públiques de demanda d'un altre espai adequat a les necessitats.

Ara per ara, la solució més adient per a la nova ubicació del conservatori és la Sala Augusta, proposada per l'Ajuntament de Maó, i les previsions de la Conselleria són acabar-ne l'obra el curs 2010/2011. De tota manera, el darrer curs no hi ha hagut manifestacions al respecte.

ESTUDIANTS UNIVERSITARIS A L'ILLA DE MENORCA. ESTUDI I DADES INTRODUCTÒRIES

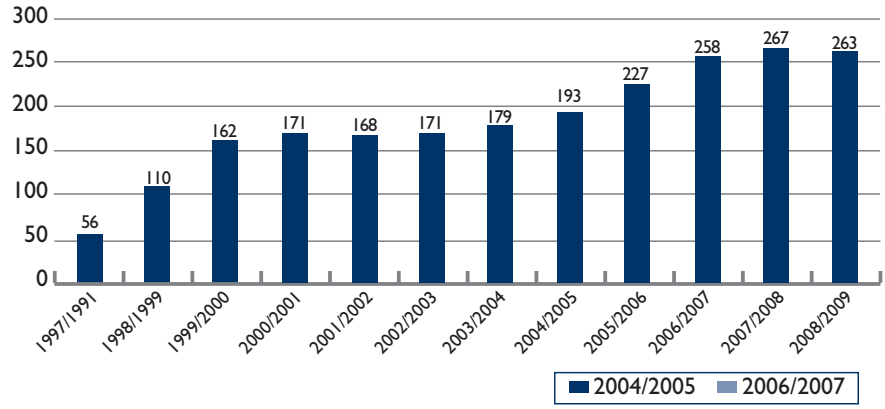
En aquest article ens hem atrevit a oferir les primeres dades sobre els estudiants universitaris de Menorca, tot i que hem de considerar aquests primers indicadors provisionals i, en alguns casos, parcials. En tot cas, ens n'ofereixen unes tendències clares, encara que no disposem de totes les

dades per establir comparacions i treure'n conclusions definitives. Sigui com sigui, les oferim per obrir més línies de feina i de recerca. En cada cas, exposem les dificultats, els buits d'informació o els possibles errors que caldria evitar.

La seu de la UIB a Menorca

La seu de la UIB a Menorca ha consolidat progressivament els estudis i, per tant, ha ampliat les infraestructures inicials i ha augmentat la plantilla de professors associats contractats pels departaments.

GRÀFIC 31



El nombre d'alumnes s'ha anat consolidant a mesura que s'han ofert estudis, des dels 56 primers matriculats el curs 1997/1998 fins als 262 el 2008/2009. Podem diferenciar-hi tres etapes: els inicis, amb una matrícula baixa i amb grans mancances infraestructurals (el dos primers cursos); una etapa de consolidació (des del curs 1999/2000 fins al 2004/2005) i una tercera etapa d'expansió moderada (dels del curs 2005/2006 fins a l'actual).

En aquests moments, la seu de la UIB a Menorca ofereix els estudis següents:

- Mestre d'Educació Infantil
- Ciències Empresarials
- Infermeria
- Mestre d'Educació Especial
- Dret
- Graduat en Ciències Policials

- Administració i Direcció d'Empreses
- Educació Social en línia

També s'hi imparteixen els estudis del Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP), els cursos de reciclatge de català i els cursos de formació permanent per a professionals de camps diversos. També s'hi imparteixen els cursos de la Universitat Oberta per a Gent Gran.

A més dels 262 estudiants matriculats a la seu de Menorca, n'hi ha 83 més que cursen estudis al campus de Palma o a l'escola adscrita Alberta Giménez. Sumen un total de 345 alumnes matriculats a la UIB.

Els 83 alumnes menorquins que van a la Universitat a Palma estudien:

- Magisteri d'Educació Física
- Magisteri d'Educació Primària
- Biologia
- Dret
- Turisme
- Administració i Direcció d'Empreses
- Magisteri d'Educació Infantil
- Ciències Empresarials
- Pedagogia
- Magisteri d'Educació Especial
- Arquitectura Tècnica
- Direcció Hotelera Internacional
- Educació Social
- Enginyeria Informàtica
- Psicologia
- Química
- Una persona matriculada a les carreres de Mestre de Llengua Estrangera, Filologia Anglesa, Filologia Hispànica, Filosofia, Història de l'Art, Infermeria, Psicologia Clínica i de la Salut, Matemàtiques, Magisteri, Relacions Laborals, Àrea d'Idiomes Moderns, Relacions Internacionals, Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió, Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes i Enginyeria Tècnica de Telecomunicacions.

Universitat Oberta de Catalunya

El curs 2008/2009, la UOC tenia 145 estudiants menorquins. Seguir estudis a distància implica una tasca constant, una avaluació contínua i molta feina en xarxa. Els alumnes menorquins de la UOC estan matriculats als estudis següents:

- Ciències Empresarials
- Psicopedagogia
- Dret
- Humanitats
- E.T. en Informàtica de Gestió
- E.T. en Informàtica de Sistemes
- Filologia Catalana
- Administració i Direcció d'Empreses
- Documentació
- Psicologia
- Enginyeria Informàtica
- Ciències Polítiques i de l'Administració
- Ciències del Treball
- Investigació i Tècniques de Mercat
- Turisme
- Comunicació Audiovisual
- Estudis de l'Àsia Oriental
- Grau en Dret
- Grau en Psicologia
- Grau en Humanitats

UNED

La Universidad Nacional de Educación a Distancia és el centre que té més matriculats; en total, hi han estudiat 787 menorquins el curs 2007/2008, que és el darrer del qual tenim dades. La modalitat a distància, la flexibilitat per adaptar-se als estudis per part de persones que treballen i una oferta molt àmplia fan possible aquestes xifres tan elevades. De tota manera, cal fer un parell de precisions per entendre bé l'abast de la implantació que té. En aquesta matrícula hi hem inclòs 51 alumnes

que fan el Curs d'Accés Directe a la Universitat, 11 professionals matriculats a algunes ofertes per a formació del professorat i 399 persones que estan matriculades en títols propis; aquesta xifra és molt elevada i està repartida en una gran diversitat de titulacions. Si només tenim en compte els estudiants matriculats a les carreres universitàries oficials a tot l'Estat, la xifra es redueix considerablement: 326 alumnes. Sigui com sigui, el centre de la UNED a Menorca és el que té més menorquins matriculats. Aquests alumnes es reparteixen entre les carreres següents:

- Dret
- Història
- Filologia Hispànica
- Filologia Anglesa
- Pedagogia
- Educació Social
- Psicopedagogia
- Psicologia
- Filosofia
- Antropologia Social i Cultural
- Ciències Polítiques
- Sociologia
- Treball Social
- Economia
- ADE
- Turisme
- Ciències Ambientals
- ETS Enginyeria Industrial
- Informàtica de Sistemes
- Informàtica de Gestió

Matriculats en altres universitats

Hem accedit a aquestes dades a través de les estadístiques de trasllats d'expedients registrats a la seu de la UIB a Alaior els darrers anys. Aquestes dades reflecteixen el nombre d'alumnes que demanen el trasllat d'expedient a altres universitats durant un curs escolar. Per tant, per intentar fer una aproximació al nombre d'alumnes menorquins que cursen estudis universitaris fora de

l'illa, hem considerat la suma dels trasllats de matrícula per carreres i per universitats els darrers quatre cursos. La conclusió és que hi ha devers 719 menorquins que estudien a universitats de la Península, especialment a les universitats catalanes, amb un percentatge molt elevat a la Universitat de Barcelona.
Entre aquests estudiants hi ha la màxima diversitat d'estudis, tot i que en algunes carreres només costen un o dos matriculats; en total, devers cinquanta titulacions.

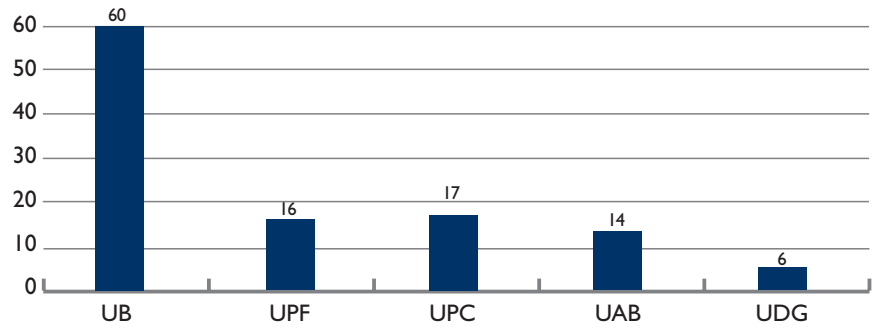
Els estudis que han tingut més demanda el curs 2008/2009 són:

- Administració i Direcció d'Empreses
- Arquitectura Tècnica
- Ciències Empresarials
- Dret
- Economia
- Enginyeria Tècnica Industrial
- Infermeria
- Psicologia

I les universitats més sol·licitades són:

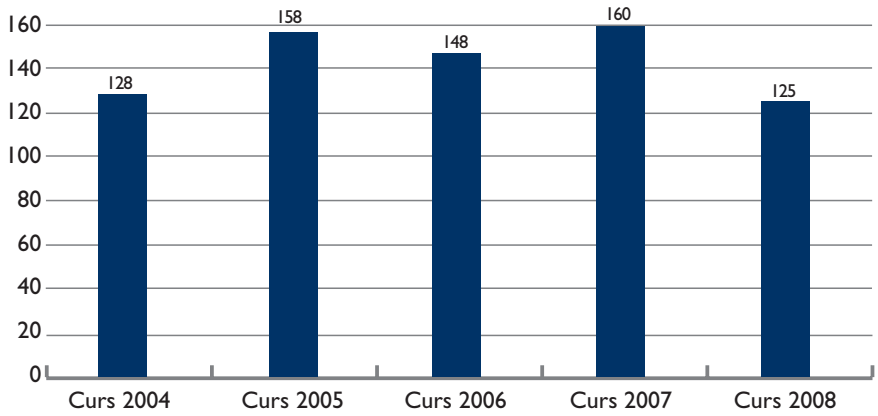
- Universitat de Barcelona
- Universitat Politècnica de Catalunya
- Universitat Pompeu Fabra
- Universitat Autònoma de Barcelona
- Universitat de Girona

GRÀFIC 32



El nombre de sol·licituds de trasllat de matrícula és irregular, tot i que el podem considerar elevat, tenint en compte les peculiaritats de la societat illenca, que es decanta clarament per matricular-se a les universitats catalanes i, concretament, a les públiques de Barcelona.

GRÀFIC 33



ESTUDIS MÉS SOL·LICITATS A LES UNIVERSITATS (ILLES I PENÍNSULA)

Hi ha un perfil clar de les preferències dels menorquins per unes carreres determinades. Per elaborar aquest gràfic, hem agrupat tots els estudiants menorquins matriculats a les universitats per estudis; relacionem només les carreres que tenen més de deu estudiants en total.

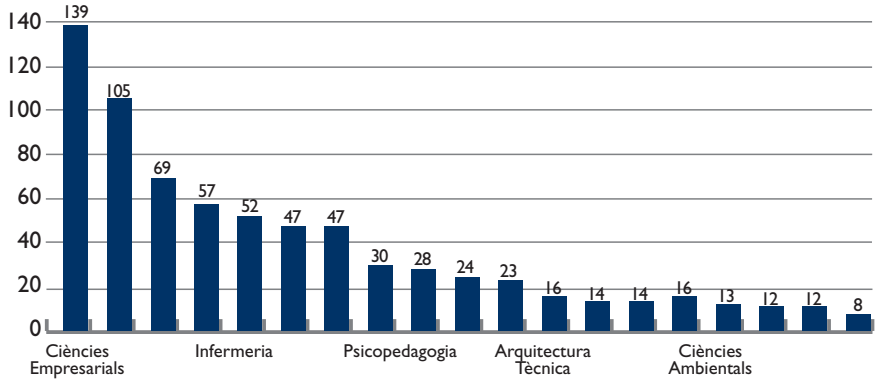
TITULACIONS AMB MÉS MATRICULATS A TOTES LES UNIVERSITATS REFERIDES

Curs 2007/2008	
Ciències Empresarials	139
Dret	105
Psicologia	69
Educació Social	57
Infermeria	52
Mestre d'Educació Especial	47
ADE	47
Economia	30
Psicopedagogia	28
Mestre d'Educació Infantil	27

Turisme	24
Història	23
Arquitectura Tècnica	16
Treball Social	14
Antropologia Social i Cultural	14
Humanitats	16
Ciències Ambientals	13
Polítiques	12
Sociologia	12
Filologia Anglesa	8

Les carreres que tenen més demanda són, amb diferència, la de Ciències Empresarials i la de Dret, seguides de les de Psicologia, Educació Social, Infermeria, Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Especial, Administració i Direcció d'Empreses, Economia, Psicopedagogia i Turisme.

GRÀFIC 34



Per descobrir els interessos i les motivacions per optar a cursar aquestes carreres hauríem de fer un estudi qualitatiu d'ampli abast, que no és l'objectiu d'aquestes primeres dades aproximatives. En tot cas, sí que podem identificar dos grans blocs de carreres: les relacionades amb economia (Ciències Empresarials, Economia, Administració i Direcció d'Empreses, a les quals hem d'afegir la de Dret) i les carreres relacionades amb educació i psicologia (Psicologia, Educació Social, Mestre d'Educació Infantil i d'Educació Especial). Finalment, és interessant destacar l'oferta d'Infermeria, que és l'única carrera de la branca de Ciències de la Salut preferida pels menorquins. Per tant, dos grans blocs: el relacionat amb la gestió i administració, i el relacionat amb l'educació, considerats, ambdós, des de les perspectives més àmplies.

Els totals són encoratjadors:

Universitats	Alumnes matriculats
UIB	345
UOC	145
UNED	787
Altres universitats (especialment, catalanes)	719
Total	**1.996 persones de Menorca matriculades en alguna carrera universitària**

Tot i que els nombres totals sembla que siguin considerables, no podem deixar de tenir en compte que només representen que el 2,1% de la població menorquina que estudia alguna carrera universitària; per tant, el percentatge és molt baix.

Si tenim en compte la població compresa entre els 18 i 29 anys (18.233 persones), només un 10,94% cursa estudis universitaris. És una xifra baixa i preocupant amb vista al futur d'una economia diversificada i competitiva.

CONCLUSIONS I LÍNIES DE MILLORA

Incloem les conclusions en els apartats aprovats en el document *Un pacte per l'educació és possible: una proposta per encarar el futur*. A cada gran línia de feina del pacte incloem els aspectes parcials i més concrets. També hem recollit les línies de treball acordades i que vàrem incloure a l'*Informe sobre la situació educativa de Menorca del curs 2006/2007*,[6] amb l'objectiu d'unificar línies de treball comuns. El pacte proposa, en primer lloc:

En el camp de les infraestructures

Cal eliminar les aules prefabricades i millorar les condicions bàsiques dels centres amb l'objectiu de recuperar els espais comuns perduts, millorar les condicions d'accés a la xarxa i la dotació d'ordinadors, i fer-ne el manteniment adequat segons les necessitats actuals. Aquesta línia implica, entre altres coses:

1. Retirar, en un termini de temps breu, totes les aules prefabricades i substituir-les per edificis funcionals de nova construcció.

2. Recuperar i ampliar les zones comunes perdudes a les escoles per manca d'espai: àrees d'usos múltiples, biblioteques, laboratoris, sales de tecnologia, d'audiovisuals, de música, gimnàs, etc., patis i pistes esportives en condicions...

[6] CONSELL ESCOLAR DE MENORCA (2009). *Informe sobre la situació educativa de Menorca. Curs 2006/2007*. Maó: Model Gràfic.

3. Cablejar els centres educatius i instal·lar-hi accés a Internet per a tots els alumnes; dotar-los d'ordinadors portàtils, material multimèdia, canons de projecció i pissarres digitals. Segons afirma l'informe del Consell Econòmic i Social: «s'hauria de fer un esforç inversor notable perquè els centres públics disposin de l'equipament informàtic i de les connexions a Internet equiparables a la mitjana estatal en quantitat i en qualitat, la qual cosa serà possible només si es realitza un esforç considerable de recursos».[7]

4. Assolir aquestes fites implica millorar el finançament autonòmic suficient que repercuteixi en la qualitat i els resultats educatius.

5. Cal mantenir, millorar i reforçar l'equitat educativa. Les condicions socioeconòmiques desfavorables no han de malmetre el futur acadèmic i professional d'aquestes persones.

En el camp de l'atenció pedagògica, i pel que fa a la qualitat de l'ensenyament i aprenentatge, caldria minvar les ràtios per millorar l'atenció a la diversitat. També caldria dedicar fons a la recerca i investigació per dotar-los de recursos actualitzats perquè puguin fer front a la complexitat de les nostres aules. En educació també ha de valer allò de I+D (investigació més desenvolupament). Sense inversió en recerca, no hi poden haver millores substancials en el sistema educatiu de les Illes. Aquesta línia implica, entre altres aspectes:

6. Aules heterogènies, en les quals s'han d'atendre i assegurar els màxims aprenentatges possibles per a tots els alumnes. Cal reduir-ne les ràtios i no superar en cap cas els vint alumnes per aula, si compleix el requisit bàsic d'heterogeneïtat màxima.

7. L'educació planteja problemes nous contínuament. Per fer-hi front, necessitem persones dedicades a la recerca a peu d'aula. Caldria crear nuclis de recerca que estiguessin formats per equips interdisciplinaris (professors de les escoles i de les Universitats) que generessin les condicions per crear una educació de qualitat a partir de la recerca i investigació.

8. També cal fer passes clares i precises per millorar la distribució, perfectament equitativa, entre les xarxes públiques i concertades, dels alumnes immigrants i dels que tenen necessitats educatives específiques.

9. Subscrivim plenament la recomanació de l'informe del Consell Econòmic i Social: «cal potenciar els programes d'innovació educativa i d'augment de l'èxit educatiu de caràcter integral i d'abast local. En aquest sentit, cal estudiar la possibilitat de flexibilització de les orientacions curriculars per facilitar una atenció educativa integradora. L'objectiu d'aquesta flexibilització hauria de ser millorar la qualitat educativa i facilitar als centres l'atenció educativa integradora i no discriminatòria que resulti adient a les característiques del seu alumnat».[8]

[7] CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gràfiques Salas SL, pàg. 12.

[8] CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gràfiques Salas SL, pàg. 15.

10. Donar suport especial a l'educació primària als alumnes amb dificultats d'aprenentatge; detecció primerenca i professionalitzada, intervenció ràpida i de qualitat, i inclusió de tots aquests alumnes a les aules ordinàries amb professors de suport.

En el camp de l'educació infantil, caldria millorar les condicions dels centres, la formació dels professors i disposar d'una regulació legislativa adequada, especialment per al tram de 0 a 3 anys, en la direcció empresa actualment.

11. L'etapa d'educació infantil ha de ser considerada un tot organitzat i coherent: la dispersió de centres, tipologies i tipus de professors existents a la franja de 0 a 3 anys ha de ser adequada progressivament per adaptar-la plenament a la legislació vigent i assegurar la coherència i una professionalització adequada dels educadors. Cal que, a mitjà i llarg termini, tots els educadors dels centres d'educació infantil de 0 a 6 anys tinguin la titulació pertinent i que els centres disposin de les instal·lacions necessàries per garantir-hi la qualitat.

12. S'ha d'aprofundir en el vessant educatiu de tota l'etapa i en la col·laboració entre les administracions públiques per fer possible una educació de qualitat per a tots els fillets.

En el camp de la formació i capacitació professional dels nostres joves, caldria millorar la incidència de la Formació Professional i les condicions d'accés als estudis universitaris, així com canviar la tendència a l'abandonament primerenc dels estudis postobligatoris.

13. Cal conscienciar d'un fet clau: la desocupació disminueix a mesura que augmenta el nivell educatiu a tots els països de l'OCDE. La relació entre el nivell educatiu i la desocupació és encara més intensa en el cas de les dones, i les diferències salarials entre homes i dones són molt significatives.

14. Els programes d'atenció a la diversitat s'han d'aprofundir i reforçar (Pla de reforç, orientació i suport, Programa d'acompanyament, Programa Alter, plans de convivència, adaptacions curriculars individuals, Pla d'acollida lingüística, Programa d'educació intercultural, els protocols d'absentisme, els programes d'intervenció educativa, etc.). Aquests plans han de fer palesa l'autonomia del centre a través dels òrgans de gestió i participació.

15. Cal aconseguir que els centres educatius constitueixin, per als joves i els pares, un lloc atractiu en el qual faci il·lusió participar. Els alumnes i les famílies han de sentir els centres com a seus i els han de poder utilitzar com a llocs d'esbarjo i de cultura.

16. L'oferta per cursar estudis superiors a Menorca creiem que és suficient, però podria incrementar-se de manera exponencial. Per tant, el problema dels estudis, en el cas universitari, no és l'oferta, sinó la demanda, que hauria de créixer a partir de l'augment de la matrícula de batxillerat i de la preparació per a les proves d'accés per a alumnes de més de 25 anys.

En el camp de la formació permanent, és necessari disposar d'infraestructures, personal i recursos, per a l'educació de persones adultes. Afecta una franja de població àmplia i cobreix un conjunt de necessitats molt divers.

17. Per capgirar la tendència dels resultats negatius s'hi hi ha d'implicar tota la societat i les escoles de persones adultes poden tenir un paper important en la compensació educativa, ja que asseguren que la població adulta que no tingui la formació adequada pugui aconseguir-la a través d'aquesta modalitat, amb l'oferta oficial i amb la complementària.

18. Cal treballar en un altre missatge social: tots podem aprendre, si facilitem les condicions adequades per fer-ho possible i disposem de les condicions i dels estudis necessaris per aconseguir-ho.

    També en el camp de la formació permanent caldria aconseguir la confluència i l'optimització progressiva de recursos entre les xarxes de formació que s'adrecen a persones en edat laboral (cursos de formació permanent del SOIB, cursos organitzats per entitats públiques i privades, cursos de la Unió Europea, la Formació Professional, etc.).

19. Una oferta formativa oferta per múltiples entitats pot provocar una certa saturació i una pèrdua important de recursos. Com a exemple, direm que hi ha moltes entitats que han organitzat cursos de formació i han muntat sales d'ordinadors; aquests ordinadors es podrien centralitzar en els centres educatius i els podria aprofitar tota la població.

20. També s'haurien d'estudiar les millors maneres de fer compatibles l'estudi, el treball i l'atenció a les necessitats familiars.

    Pel que fa als professors, caldria millorar la formació dels professionals de l'educació, tant la inicial com la permanent. No hauríem de perdre de vista la reivindicació històrica d'una formació permanent de qualitat gratuïta i en horari lectiu.

21. Subscrivim plenament el repte que planteja l'Informe 7/2009 del Consell Econòmic i Social, que diu textualment: «Un dels elements imprescindibles que cal potenciar, tenint en compte els resultats de la nostra comunitat és, sens dubte, el professorat. La coresponsabilització dels professors i professores en el procés educatiu és imprescindible per que aquest assoleixi taxes d'èxit notables. En aquest sentit, el docent no només ha de ser un especialista que transmeti coneixements, sinó, també, ha de contribuir a facilitar l'aprenentatge dels seus alumnes, ajudant-los a desenvolupar hàbits i actituds, ésser cultes, afectuosos i compromesos socialment, per la qual cosa han de ser educadors amb vocació personal i professional».[9]

22. La formació inicial ha de guanyar en qualitat i l'han d'impartir professors qualificats, que tinguin una formació sòlida i que coneguin els problemes que té el sistema educatiu. Esperem que el disseny dels nous plans d'estudis de grau siguin un avanç per assolir aquest objectiu i que els professors universitaris també siguin sotmesos als controls i avaluacions necessaris que assegurin una formació òptima per a tots els estudiants universitaris que vulguin dedicar-se a l'educació.

[9] CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gràfiques Salas SL, pàg. 12.

23. Per tant, necessitam que la Universitat intervingui de manera clara i decidida en el sistema educatiu per facilitar la recerca, innovació i el suport continuat als professors, a les famílies i a l'Administració.

24. Aquest model de formació hauria de ser acompanyat d'un sistema democràtic d'avaluació i de promoció professional. Les bones pràctiques s'han de reconèixer i han de ser tingudes en compte de manera preferent a l'hora de determinar la promoció dels professors.

En el camp social, caldria millorar la formació i capacitació de les famílies per educar i aconseguir que hi hagi més conscienciació social respecte dels temes educatius i millorar les accions, la iniciativa i la coordinació entre les administracions i institucions.

25. Una societat que té uns indicadors econòmics i laborals favorables, en comparació amb altres comunitats autònomes, no es pot permetre tenir mancances d'escolarització i en resultats educatius respecte d'altres zones de l'Estat.

26. La societat ha d'adquirir un compromís vers la millora del sistema educatiu.

27. Els mitjans de comunicació poden ser importants en aquest procés de conscienciació, com ja ha passat en alguns aspectes concrets i en els quals han tingut un èxit notable.

28. Cal implicar els ajuntaments en la gestió del sistema educatiu. Més compromís de les institucions i associacions, especialment dels ajuntaments, incideix decisivament en la millora dels resultats educatius i en una sensibilitat social creixent pel que fa a l'educació.

29. Subscrivim plenament la recomanació del Consell Econòmic i Social: «Cal aprovar un nou contracte de col·laboració entre l'administració educativa i l'escola; realitzar un nou compromís de col·laboració entre la institució escolar i la família i posar en marxa convenis de col·laboració de l'escola amb els serveis socials, amb els serveis comunitaris i amb el teixit associatiu de la comunitat. Aquest pacte, hauria de comptar amb la col·laboració des professionals de l'educació, especialment, per a la seva concreció en Plans estratègics d'actuació».[10]

30. Les famílies han de valorar l'educació, l'escola i tots els membres de la comunitat educativa. Només si les famílies són conscients de les virtuts de l'educació, valoraran molt més l'educació dels fills. En aquest sentit, cal generar les condicions per propiciar comunitats d'aprenentatge en què s'impliquin tots els agents de la comunitat educativa.

31. Cal reconèixer el paper que tenen les associacions de pares i mares, dotar-les de mitjans, d'autonomia i de competències més clares en la gestió dels centres educatius.

[10] CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gràfiques Salas, SL, pàg. 22.

En el camp de la col·laboració entre conselleries, caldria treballar per coordinar accions i programes entre educació, benestar social, sanitat i justícia.

32. Hi ha molts de programes i iniciatives que treballen sobre problemàtiques concretes, amb criteris diferents i sense coordinació. La coordinació, el treball en xarxa i els equips de caire interdisciplinari són una necessitat imperiosa que no pot continuar sent ajornada per qüestions de competència entre professionals.

33. El treball en xarxa s'hauria de generalitzar entre els centres educatius, no solament entre els de la comunitat autònoma, sinó que també s'ha de possibilitar el treball cooperatiu entre centres d'altres països i continents. És imprescindible adoptar una perspectiva contextualitzada en el medi on es viu i alhora desenvolupar un sentiment de pertinença a un món obert, complex i divers. Les xarxes de col·laboració han de permetre apropar el que tenim a prop i també el que tenim enfora, el que és simple i el que és complex, el que coneixem i el que desconeixem, per construir una comunitat mundial amb coneixements compartits i democràticament distribuïts. És a dir, que la gestió de coneixements clau pugui ser accessible a tots els ciutadans i les informacions, compartides plenament.

BIBLIOGRAFIA

CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (2009). *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2006-07*. Palma: AMADIP, Esment.

CONSELL ESCOLAR DE MENORCA (2009). *Informe sobre la situació educativa de Menorca. Curs 2006/2007*. Maó: Model Gràfic.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gràfiques Salas SL.

DELEGACIÓ TERRITORIAL D'EDUCACIÓ I CULTURA A MENORCA (2007). *Guia de l'ensenyament. Curs 2007/2008. Després de l'ESO, després del batxillerat. Oferta de Formació Professional a Menorca*. Maó: Editorial Rotger SL.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS (2008). *Oferta educativa a les Illes Balears. Curs 2008/2009*. Palma: Bahia Indústria Gràfica.

MARCH I CERDÀ, MARTÍ, X. (dir.) (2007). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2007*. Palma: Universitat de les Illes Balears i Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Avaluació de l'adquisició de procediments científics per part de l'alumnat de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat a les Illes Balears

Grup FIPS[1]

[1] El grup FIPS està format per professors dels departaments de Física i Química i de Biologia i Geologia d'alguns IES de Mallorca, i dels de Biologia i de Ciències de l'Educació de la UIB. Són: Albert Catalan; Antonio Casero; Miquel Catany; Miquel Palou; Pere J. Palou; Catalina Ponsell; Guillem Ramon, Maria Antònia Soberats i Agustí Vergés. Aquest grup fa feina a l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB des de l'any 1992 sobre temes de currículum i didàctica de les ciències.

RESUM

L'objecte d'aquesta investigació és determinar el nivell d'adquisició de procediments científics per part dels alumnes de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat de les Illes Balears. La referència són els requeriments necessaris que estableixen els currículums oficials i també les propostes dels professors de la Universitat quant a les fites que seria desitjable assolir al respecte. No pretenem fer comparacions amb els resultats obtinguts a altres comunitats de l'Estat espanyol o a altres països del nostre entorn.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es determinar el nivel de adquisición de procedimientos científicos adquiridos por parte del alumnado de 4º de la ESO y de 2º de bachillerato de las Illes Balears, tomando como referencia los requerimientos necesarios que establecen los currículos oficiales y, también, las propuestas del profesorado de la universidad en cuanto a las metas que seria deseable alcanzar al respecto. No se incluye, en las pretensiones del estudio, realizar comparaciones con los resultados obtenidos en otras comunidades del estado o en otros países de nuestro entorno.

1. INTRODUCCIÓ

En l'ensenyament de les ciències, els procediments constitueixen un element bàsic, ja que l'aprenentatge permet comprendre la naturalesa real de l'activitat científica, fonamenta la formació dels futurs científics i contribueix a l'adquisició d'autonomia crítica, necessària perquè qualsevol ciutadà pugui comprendre més bé la realitat que l'envolta. De fet, té poc sentit parlar de l'ensenyament de conceptes i l'aprenentatge corresponent, si no és conjuntament amb els procediments i actituds propis del treball científic (Gil et al. 1999).

Per això, consideram que és important conèixer en quina mesura s'aconsegueix —en l'ensenyament secundari, obligatori i postobligatori— que l'aprenentatge dels procediments sigui una realitat, partint del que la bibliografia suggereix que és rellevant, però també del que la legislació estableix, i, per tant, és exigible.

Aquest treball pretén ser una avaluació externa d'un aspecte de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències: el que fa referència als procediments científics. El podem emmarcar en una línia d'investigació en la qual existeixen moltes experiències (TIMSS 2003; IAQSE, Nicolau 2005; PISA, OCDE 2000; 2006; IAQSE, Vázquez 2008).

2. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Els informes PISA realitzats per l'OCDE constaten que la formació científica dels estudiants de l'Estat espanyol no és l'adequada. A més, l'experiència acumulada pels membres del grup FIPS suggereix que els alumnes de secundària no adquireixen un domini suficient dels procediments

científics. Per això, vàrem considerar convenient avaluar l'aprenentatge de procediments científics per part de l'alumnat de 4t d'ESO (S4) i de 2n de batxillerat (B2) per contribuir a millorar la seva formació en l'àrea de les ciències. Optàrem per seleccionar els procediments entre la resta de continguts, no tan sols per la rellevància que tenen, sinó també per l'èmfasi que les últimes reformes curriculars —també a altres països— han posat en aquest tipus de continguts. Sense anar més enfora, són presents en els treballs pràctics, en la resolució de problemes i en la manera com es produeix l'aprenentatge de les ciències.

La investigació s'emmarca en una línia que començàrem el 1992 per treballar en l'àmbit de la Formació Inicial del Professorat de Secundaria (FIPS), i que l'equip ha desenvolupat a través de la docència dels departaments de Biologia i Geologia i de Física i Química d'alguns instituts de Mallorca, i també dels de Biologia i de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB).

3. METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

El curs 2004/2005, després de la contextualització teòrica i revisió bibliogràfica corresponents, el grup d'investigació acordà adoptar com a element inicial de referència un treball de De Pro (1998), que és una revisió excel·lent sobre el tema. A partir de la relació dels quaranta-vuit procediments que assenyala De Pro, l'equip investigador en va fer seleccions successives a partir d'aquests criteris:

a) possibilitat d'avaluar el procediment en funció de les limitacions de recursos i descartar-ne, per exemple, els que exigissin pràctiques de laboratori a l'alumnat;

b) rellevància del contingut procedimental, prenent com a referència la formació científica bàsica i la possibilitat d'accedir a estudis superiors;

c) concordança amb el currículum oficial de les Illes Balears i importància de cada procediment segons la freqüència en què hi apareix.

D'aquesta manera, el FIPS consensuà una llista de catorze procediments (vegeu l'annex I), que va sotmetre a la consideració d'una mostra representativa de professorat dels primers cursos dels estudis universitaris de Ciències. Per fer-ho, aplicà una tècnica mixta formada per un qüestionari i una entrevista.

Els mesos d'abril i maig de 2005, l'equip investigador va fer trenta-tres entrevistes (inicialment n'havia previstes trenta-cinc) a professors i professores de la UIB del primer curs dels estudis científics. Prèviament, n'havia mantinguda una amb tres docents d'experiència contrastada en els nivells de secundària i universitari perquè hi aportassin suggeriments respecte de l'instrument i la tècnica de l'entrevista. Una vegada que cada parella d'entrevistadors de l'equip n'hagué recollit els resultats, i després de fer-ne el buidatge a partir d'uns criteris generals, analitzàrem les respostes dels trenta-tres entrevistats corresponents als dos ítems presentats per valorar els catorze procediments:

- Ítem 1. Consideres que aquest procediment és rellevant, com a prerequisit d'aprenentatge, per a les matèries que imparteixes al primer curs?

escala de valoració: eliminable /poc / bastant / molt.

- Ítem 2. Com consideres que arriben els alumnes a la Universitat, quant al domini d'aquest procediment?
  escala de valoració: poc preparats / prou / bé.

Posteriorment, per redactar les proves d'avaluació que hauria de passar l'alumnat de S4 i de B2, vàrem adoptar un model general de pregunta que fos compatible amb la majoria de procediments que havíem d'avaluar, que pogués ser respost de manera ràpida i, també, que fos fàcil de corregir. Finalment, triàrem un model amb ítems de resposta tancada (d'opció múltiple formada per tres respostes vertaderes i una de falsa), cada un dels quals havia de ser respost obligatòriament utilitzant les opcions verdader/fals/blanc. A causa de les singularitats dels procediments 8 i 14 (vegeu l'annex I), el model va ser de pregunta amb resposta oberta (ítems 14 i 13, respectivament, i que són iguals en ambdues proves —vegeu l'annex II—).

Validàrem aquest instrument —després de recollir les aportacions d'altres tres professors de secundària també amb molta experiència — mitjançant les actuacions següents:

a) Passarem la prova un grup de llicenciats universitaris format per vint-i-set alumnes de Biologia i/o Geologia, i trenta-un de Física i/o Química del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP).

b) Passarem la prova un grup de vint-i-tres alumnes de S4 i dotze de B2 de dos instituts de batxillerat de Palma.

Els resultats d'ambdues accions, l'anàlisi i les discussions per part del grup d'investigació, varen permetre elaborar els dos models de proves, A i B (vegeu l'annex II), que serien els definitius.

El curs 2006/2007, determinàrem la mostra d'alumnes i desenvolupàrem el treball de camp. Per establir la població i mostra objecte d'estudi partírem de les dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, però varen ser insuficients perquè l'estudi pogués incloure també els centres privats i concertats. Finalment, i acceptant un error mostral del $\pm$ 3%, fixàrem el nombre d'alumnes que participarien en l'enquesta en 601 per a 4t d'ESO (S4) i 565 per a 2n de batxillerat (B2).

L'estratificació del conjunt d'aquesta població fou la següent:
- Curs: 4t d'ESO (S4), 2n de batxillerat (B2)
- Illa: Mallorca, Menorca, Pitiüses (Eivissa i Formentera)
- Sexe: masculí, femení

El treball de camp per recollir les dades es desenvolupà entre els mesos de febrer i abril de 2007, i el dugueren a terme alumnes voluntaris del CAP de Mallorca, Menorca i Eivissa i membres del grup FIPS. Les proves de resposta tancada varen ser contestades mitjançant un full normalitzat de respostes que ens subministrà el Centre de Tecnologies de la Informació de la UIB per poder fer-ne la correcció mecànica.

Quant a la sistematització dels resultats, assignàrem una escala de 0 a 14 per donar valors numèrics a les quinze combinacions possibles que oferia cada pregunta de resposta tancada, obtingudes com a resultat de creuar les quatre possibles respostes amb les opcions vertader / fals / blanc per a cada una (així, el valor de 0 correspon a les quatre respostes errònies en un mateix ítem; el valor de 14 l'assignam quan, en un ítem, les quatre respostes possibles són correctes). Això permet fer-ne una anàlisi estadística i discriminar-ne resultats diferents. Les dues preguntes de resposta oberta les varen corregir manualment els membres del grup, partint d'uns criteris preestablerts i convenientment validats.

El curs 2007/2008, analitzàrem les dades recollides. Férem el tractament estadístic de les dades obtingudes mitjançant el paquet SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que permet, per una part, identificar si l'alumne ha adquirit o no cada un dels catorze procediments científics objecte d'avaluació i, per una altra, esbrinar si hi ha diferències significatives entre els tres estrats en què dividírem la mostra (curs, illa i sexe).

A l'hora d'establir els nivells de resposta que poguéssim considerar satisfactoris, fixàrem els criteris següents:

- Consideràrem satisfactori el percentatge de respostes correctes (en un curs, illa o gènere determinats) superior al 70%. Si era inferior al 50%, el valoràrem de molt insatisfactori.

- La diferència entre dos percentatges la consideràrem significativa quan, segons la prova Ψ-quadrat de Pearson, el nivell de significació va ser inferior al 0,05% ($p<0,05$). Per a la variable «illes», només tinguérem en compte la significativitat per als valors de percentatges extrems.

- Establírem que s'havia adquirit un procediment científic determinat quan la mitjana aritmètica obtinguda per un conjunt d'alumnes o bé per un determinat curs, gènere o illa era igual o superior a 12 punts en l'escala de 0 a 14 que hem explicat anteriorment.

- Acordàrem que la diferència entre dues mitjanes era significativa quan, segons la prova T, el nivell de significació bilateral fos inferior al 0,05% ($p<0,05$). En el cas que hi hagués significativitat, seria poc important si la diferència de mitjanes era inferior a 1 punt; si era superior a 1 punt, seria important.

Encara que, en principi, aquests criteris puguin semblar rigorosos, els autors decidírem que eren ajustats, ja que els catorze procediments avaluats són elementals per a una formació científica bàsica. Tots formen part de manera explícita del currículum de S4 i B2. A més, vàrem presentar les proves als alumnes a l'atzar en dos models diferents (A i B), però equivalents, prèviament validats, i en férem un tractament estadístic global per minimitzar possibles biaixos.

4. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DE L'ALUMNAT DE 4t D'ESO I DE 2n DE BATXILLERAT

A les taules 1 i 2, recollim de manera sintètica i resumida els percentatges d'alumnes que han assolit la competència, així com les mitjanes de puntuació obtingudes.

Taula 1. Percentatges d'alumnes que assoleixen la competència (puntuació igual o superior a 12)

	Global	S4	B2	Homes	Dones	Mallorca	Menorca	Pitiüses
A.1.1. (ítem 1) **Identificació de variables i dades**	61,98	60,53	63,24	62,20	61,80	62,45	60,13	61,40
A.1.2. (ítem 2) **Plantejament de qüestions de manera operativa**	69,58	67,11	71,73	71,00	61,48	**67,71**	**81,01***	**68,42**
A.2.1. (ítem 3) **Establiment de relacions de dependència entre variables**	62,85	**56,20**	**68,63***	62,80	62,89	62,83	68,35	59,06
A.3.1. (ítem 4) **Emissió d'hipòtesis contrastables**	64,51	**61,47**	**67,16***	**61,18**	**68,80***	62,08	68,99	70,18
A.4.1. (ítem 5) **Establiment d'una estratègia de resolució d'un problema**	46,15	**41,35**	**50,33***	**50,60***	**42,70**	46,18	48,10	44,44
A.5.1. (ítem 6) **Descripció de propietats d'objectes, organismes i de fets**	58,92	56,58	60,95	61,60	56,83	**55,94**	**66,46***	**66,08**
A.6.1. (ítem 7) **Selecció d'instruments de mesura adients**	47,03	**43,61**	**50,00***	48,80	45,65	47,18	50,63	42,69
A.7.1. (ítem 14) **Representació de dades (gràfics) i extrapolació**	25,09	**20,11**	**29,41***	26,20	24,22	**25,66**	**35,44***	**13,45**
A.8.1. (ítem 8) **Realització de càlculs matemàtics i exercicis numèrics**	45,19	**36,65**	**52,51***	**50,80***	**40,84**	44,31	53,80	42,69
A.8.2. (ítem 9) **Interpretació de dades i gràfics**	65,21	**54,70**	**74,35***	67,80	63,20	**63,70**	**75,32***	**62,57**
A.9.1. (ítem 10) **Ús de models analògics o a escala**	35,84	**30,83**	**40,20***	**41,20***	**31,68**	36,42	37,97	30,99
A.9.2. (ítem 11) **Ús de models matemàtics i teòrics**	51,92	**38,72**	**63,40***	**55,40***	**49,22**	**48,44**	**58,23**	**63,16***
A.10.1. (ítem 12) **Establiment de conclusions, resultats o generalitzacions**	53,76	**44,36**	**61,93***	56,60	51,55	**52,94**	**64,56***	**48,54**
B.1.1. (ítem 13) **Elaboració d'un text científic a partir d'una experiència, de dades, gràfics...**	26,49	25,19	27,61	26,60	26,40	**24,41**	**31,65**	**32,16***

- Hem destacat en negreta les diferències significatives.
- L'asterisc (*) indica el percentatge més elevat quan la diferència és significativa.
- Les diferències només són considerades, separadament, per cursos, gènere i illa. En el cas de l'illa, la diferència significativa només l'hem contrastada entre els percentatges extrems.
- Indicam en blanc els percentatges superiors o iguals al 70%; i, amb una trama grisa, els resultats molt insatisfactoris.

Taula 2. Puntuacions mitjanes (escala 0-14)

	Global	S4	B2	Homes	Dones	Mallorca	Menorca	Pitiüses
A.1.1. (Ítem 1) **Identificació de variables i dades**	10,04	**9,73**	**10,31***	10,02	10,06	10,07	10,06	9,95
A.1.2. (Ítem 2) **Plantejament de qüestions de manera operativa**	11,20	**10,95**	**11,40***	11,37	11,06	**11,13**	**11,84***	**10,94**
A.2.1. (Ítem 3) **Establiment de relacions de dependència entre variables**	10,60	**10,05**	**11,06****	10,63	10,56	10,60	**11,00***	**10,23**
A.3.1. (Ítem 4) **Emissió d'hipòtesis contrastables**	10,90	**10,70**	**11,09***	11,04	10,81	10,81	11,20	11,03
A.4.1. (Ítem 5) **Establiment d'una estratègia de resolució d'un problema...**	9,03	8,80	9,21	9,24	8,85	9,03	8,94	9,09
A.5.1. (Ítem 6) **Descripció de propietats d'objectes, organismes i de fets**	10,21	10,02	10,34	10,38	10,05	10,07	10,58	10,53
A.6.1. (Ítem 7) **Selecció d'instruments de mesura adients**	9,36	**8,93**	**9,73***	9,41	9,31	9,39	9,53	9,06
A.7.1. (Ítem 14) **Representació de dades (gràfics) i extrapolació**	7,33	**6,44**	**8,11****	7,42	7,26	**7,53** **7,53****	**8,28*** **8,28****	**5,51**
A.8.1. (Ítem 8) **Realització de càlculs matemàtics i exercicis numèrics**	9,18	**8,35**	**9,85****	**9,59***	**8,81**	**9,09**	**10,04****	**8,80**
A.8.2. (Ítem 9) **Interpretació de dades i gràfics**	11,01	**10,20**	**11,70****	11,11	10,91	**10,90**	**11,80****	**10,78**
A.9.1. (Ítem 10) **Ús de models analògics o a escala**	8,63	**8,22**	**8,99***	**8,93***	**8,40**	8,68	8,80	8,24
A.9.2. (Ítem 11) **Ús de models matemàtics i teòrics**	9,90	**8,80**	**10,84****	10,07	9,76	**9,67**	**10,47***	**10,44(*)**
A.10.1. (Ítem 12) **Establiment de conclusions, resultats o generalitzacions**	9,60	**8,80**	**10,30****	9,73	9,50	**9,51**	**10,44****	**9,25**
B.1.1. (Ítem 13) **Elaboració d'un text científic a partir d'una experiència, de dades, gràfics...**	6,77	6,65	6,86	6,58	6,91	6,69	7,13	6,83

- Hem destacat en negreta les diferències significatives.
- L'asterisc (*) indica la puntuació més elevada (i, en el cas de les illes, entre parèntesis la segona, si no és significativament inferior a la primera) quan la diferència és significativa.
- Hi ha dos asteriscs (**) si la diferència és important. En el cas de les illes, quan una diferència és important i l'altra, poc important, la puntuació més elevada està indicada amb dos asteriscs i les més baixes, amb un (diferència poc important) o cap (diferència important). Les diferències només són considerades de manera separada per cursos, sexe i illa.

5. CONCLUSIONS I RECOMANACIONS

Per raons d'espai, únicament presentam les més rellevants.

1. Els catorze procediments presentats es consideren tots rellevants com a prerequisit d'aprenentatge per començar estudis superiors. Només a quatre, els professors de la UIB creuen que els alumnes hi arriben amb la preparació suficient.

2. Els alumnes que comencen estudis superiors de ciències tenen una competència limitada quant a expressió (oral i escrita), per seleccionar la informació, organitzar-la, sintetitzar-la, etc., tot i en el cas que demostrin molta habilitat per treballar a través de la xarxa.

3. Sovint, el professorat universitari identifica el concepte de procediment científic amb habilitats psicomotores (o relacionades amb el treball experimental), però no amb habilitats intel·lectuals.

4. Els resultats obtinguts per l'alumnat són, en general, insatisfactoris en ambdós nivells (S4 i B2), i, en cinc dels procediments avaluats, molt insatisfactoris. Només en tres, en algun subgrup (curs, illa, sexe) observam un percentatge satisfactori d'alumnes que tenen una competència suficient, però no de manera global.

5. En cap cas no s'arriba a una puntuació que permeti afirmar que s'ha assolit el procediment.

6. En tots els ítems, les puntuacions i els percentatges de B2 són superiors als de S4 i en deu, les diferències són significatives.

7. A quatre procediments hem detectat diferències significatives de percentatges a favor dels homes i només en un a favor de les dones.

8. A set procediments observam diferències significatives de puntuació i sempre a favor de Menorca. En cinc casos, aquesta illa també obté més bons resultats percentuals.

A partir d'aquestes conclusions, proposam, entre d'altres, les recomanacions següents:

1. La formació inicial del professorat de secundària (Màster en Formació del Professorat) i la permanent haurien d'incrementar la importància dels continguts de tipus procedimental per a l'ensenyament de les ciències.

2. L'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) hauria d'oferir al professorat de secundària i d'Universitat activitats de formació dirigides a millorar la didàctica de les matèries científiques i, de manera singular, el tractament dels aspectes procedimentals de la ciència.

3. Les programacions d'aula que preparin els equips educatius convindria que reforçassin la presència dels procediments científics, tant en l'ESO com en el batxillerat. Per això, haurien d'adoptar metodologies que afavoreixin el raonament científic per sobre de la simple descripció i memorització.

4. Seria aconsellable augmentar el nombre de treballs pràctics (experiments il·lustratius, utilització de tècniques i instruments, petites investigacions...) perquè fossin desenvolupats per l'alumnat a l'aula, al laboratori o al camp.

5. Per facilitar el treball sobre competències científiques és imprescindible que les administracions educatives garanteixin l'ús de les TIC mitjançant una dotació i actualització correctes dels equips informàtics, la formació del professorat...

6. La implantació d'un model nou de PAU (proves d'accés a la Universitat) en les matèries científiques ha de ser consensuat pel professorat que les imparteixi (secundària i Universitat) i ha de garantir la presència adequada de continguts de tipus procedimental.

7. Seria convenient ampliar aquesta recerca a l'àmbit de l'ensenyament privat per obtenir-ne conclusions de més abast que les que hem presentat.

8. Convé que l'Administració faci una avaluació sistemàtica i periòdica del grau d'adquisició de procediments científics a l'educació secundària i a la Universitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ACIEGO, R.; MARTÍN. E.; GARCÍA, L. (2003). «Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 17 (núm. 2), pág. 53-77.

ANECA (2008). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Document electrònic: <www.aneca_es/active_verifica.asp#03)>

CAMPANARIO, J. M. (2002). «Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?». *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 20 (núm. 2), pàg. 315-326.

— (2003). «Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencia sobre la didáctica de las ciencias». *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 21 (núm. 2), pàg. 319-328.

CRUZ, M. A. (2000). «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38, pàg. 19-35.

DE PRO, A. (1998). «¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias?». *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 16 (núm. 1), pàg. 21-41.

GARCÍA, M. T.; MESANZA, M. C.; MILLAS, D.; PARRA, I.; USEROS, C. (1991). «Necesidad de una aproximación entre la Universidad y las Enseñanzas Medias». *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación* (gener 1991), pàg. 5-42.

GIL, D. [et al.] (1999). «¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?». *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 17 (núm. 2), pàg. 311-320.

GUISASOLA, J.; FURIÓ, C.; CEBERIO, M.; ZUBIMENDI, J. L. (2003). «¿Es necesaria la enseñanza de contenidos procedimentales en cursos introductorios de Física en la Universidad?». *Enseñanza de las ciencias* (número extra), pàg. 17-28.

GUISASOLA, J.; ZUBIMENDI, J. L.; ALMUDÍ, J. M.; CEBERIO, M. (2007). «Propuesta de enseñanza en cursos introductorios de Física en la Universidad, basada en la investigación didáctica: siete años de experiencia y resultados». *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 25 (núm. 1), pàg. 91-106.

IAQSE / NICOLAU, G. (2005). *Avaluació a l'educació secundària obligatòria 2000*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Col·lecció Estudis i Informes.

IAQSE / VAZQUEZ, A. (2008). *Avaluació a l'educació secundària obligatòria 2006*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Col·lecció Estudis i Informes.

MARÍN, M.; TERUEL, M. P. (2004). «La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Vol. 18 (núm. 2), pàg. 137-151.

MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S.; GONZÁLEZ. E. J.; CHROSTOWSKI, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Science Report*. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). <http://timss.bc.edu/timss2003i/scienceD.html>

PALOMERO, J. E. (2003). «Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Vol. 17 (núm. 2), pàg. 21-41.

PISA/OCDE (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.

PISA/OCDE (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación.

TUNING PROJECT (2008). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ZABALZA, M. A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago: Universidad de Santiago.

Annex I

DEFINICIÓ I EXEMPLES DELS PROCEDIMENTS SELECCIONATS

PROCEDIMENT	COMENTARIS/EXEMPLES
A. Habilitats d'investigació	
A.1. Identificació de problemes	
A.1.1. Identificació de variables i dades **Ítem 1**	Davant un problema determinat, l'alumne haurà de ser capaç d'identificar les variables que hi intervenen, i, d'un conjunt de dades, ha de saber seleccionar les que són necessàries per resoldre'l. **Exemple 1:** Davant la transferència d'energia tèrmica entre dos sistemes materials, l'alumne haurà de saber identificar les variables que poden intervenir en el fenomen (volum, massa, densitat, naturalesa i grau de divisió de les substàncies que constitueixen els sistemes, temperatura) d'entre un conjunt de dades, és a dir, les que poden tenir rellevància per resoldre la qüestió. **Exemple 2:** Davant el problema de saber quins factors influeixen en el creixement de bacteris, l'alumne haurà de saber identificar quines variables, d'un llistat determinat, n'afecten el creixement i, d'entre un conjunt de dades, les que són rellevants per resoldre la qüestió.
A.1.2. Plantejament de qüestions de manera operativa **Ítem 2**	Davant un determinat problema obert, l'alumne haurà de ser capaç de formular una sèrie de qüestions operatives que li permetin resoldre'l **Exemple 1:** Abans de dur a terme l'anàlisi experimental de les variables que poden influir en el període d'un pèndul simple (massa del pèndul, angle que forma amb la vertical, longitud...), l'alumne haurà de saber fer operatiu l'estudi amb qüestions del tipus: quines parelles de variables dependent-independent s'establiran?, amb quin ordre se n'analitzarà la influència?, quin nombre de mesures del període es duran a terme a cada experiència?, etc. **Exemple 2:** Davant un problema com pot ser de què depèn que una persona sigui hemofílica, l'alumne haurà de ser capaç de plantejar-se una sèrie de qüestions, que, de manera seqüencial, li permetin resoldre el problema: és una qüestió hereditària?, està lligada al sexe?, és un caràcter dominant?
A.2. Relacions entre variables	
A.2.1. Establiment de relacions de dependència entre variables **Ítem 3**	A partir d'un conjunt de variables, l'alumne haurà de ser capaç d'assenyalar les que són independents (el valor de les quals s'haurà de fixar), les que són dependents (el valor de les quals s'haurà de mesurar) i les que cal seleccionar com a variables control. **Exemple 1:** Davant el problema de quins factors influeixen en la força d'empenta que experimenta un cos submergit en un líquid, l'alumne haurà de saber indicar que el volum del líquid, la densitat i la gravetat són les variables independents, i que la força d'empenta és la variable dependent. Això vol dir que, si variam el volum submergit i mantenim constant la densitat del líquid (o a l'inrevés), la força d'empenta variarà. **Exemple 2:** Davant el problema de quins factors influeixen en la germinació d'una llavor, l'alumne haurà de saber indicar que la temperatura i la humitat són les variables independents. i que la germinació és la variable dependent. Això voldrà dir que. si es modifica la temperatura de la llavor i és manté constant la quantitat d'aigua (o a l'inrevés), la germinació també en resultarà afectada.

A.3. Prediccions i hipòtesis	
A.3.1. Emissió d'hipòtesis contrastables **Ítem 4**	Davant un problema determinat, l'alumne haurà de saber formular una hipòtesi o diverses, i les ha de poder contrastar. **Exemple 1:** Si en un moment donat es planteja conèixer els factors (variables) que poden afectar la velocitat d'una reacció, l'alumne haurà de ser capaç de formular hipòtesis que puguin ser contrastades, com ara: la velocitat de reacció és independent de la quantitat de massa en què intervenen els reactius; la temperatura afecta la velocitat de reacció; l'estat d'agregació dels reactius influeix en la velocitat a la qual es combinen... **Exemple 2:** Davant el problema de si la temperatura influeix en el creixement dels bacteris, l'alumne haurà de ser capaç de formular hipòtesis contrastables del tipus: la temperatura no influeix en el creixement; la temperatura influeix en el creixement; només un interval de temperatura determinat influeix en el creixement dels bacteris.
A.4. Dissenys experimentals	
A.4.1. Establiment d'una estratègia de resolució d'un problema en la part experimental **Ítem 5**	Un cop plantejat el problema, formulada la hipòtesi (o hipòtesis) per resoldre'l i una predicció, l'alumne haurà de ser capaç de planificar una estratègia (experiments o proves que s'han de realitzar; variables que s'han de mesurar; material que s'ha d'utilitzar; manera d'organitzar les dades i presentar-les...) per contrastar aquesta hipòtesi (o hipòtesis). **Exemple 1:** Si plantejam el problema de quins factors depèn la força de fregament entre dos cossos, l'alumne haurà de ser capaç de planificar un conjunt d'experiments, de proves o mesures, com ara seleccionar material, mesurar la força de fregament utilitzant materials diversos, superfícies de contacte diferents i pesos varis amb la finalitat de contrastar les hipòtesis. **Exemple 2:** Si plantejam el problema de si uns aliments determinats tenen aigua, l'alumne haurà de ser capaç de planificar un conjunt d'experiments, de proves o mesures, com ara seleccionar material, aliments, fer les mesures i operacions necessaris, recollir les dades i organitzar-les, etc., amb la finalitat de comprovar la hipòtesi.
A.5. Observació	
A.5.1. Descripció de propietats d'objectes, organismes i de fets **Ítem 6**	A partir d'un objecte, organisme o fet determinats, l'alumne haurà de ser capaç d'identificar-ne les propietats més característiques. **Exemple 1:** Si se li demana que descrigui una reacció química determinada, l'alumne haurà d'identificar i descriure els canvis que es produeixen: canvi de color, producció d'un precipitat, despreniment d'un gas, producció d'olor, canvi de temperatura, etc. **Exemple 2:** Si se li demana que descrigui una planta i un ocell, l'alumne haurà de ser capaç d'identificar les principals característiques biològiques de cada un d'aquests sers vius. En el cas de la planta, ha de dir que té arrels, tija, fulles, la forma de les fulles, flor, etc.; i, en el cas de l'ocell, que té plomes, ales, bec, que pot volar, etc.

A.6. Mesurament	
A.6.1. Selecció d'instruments de mesura adients **Ítem 7**	L'alumne haurà d'elegir, d'entre una col·lecció, aquell o aquells instruments de mesura que li permetin determinar el valor de magnituds concretes, tant per la idoneïtat física com per la precisió més adequada a la finalitat que es proposi. **Exemple 1:** Davant el problema de mesurar la densitat d'un sòlid, l'alumne haurà de triar, d'entre una col·lecció d'instruments presentats de manera gràfica, els que siguin més adients en funció de la utilitat, sensibilitat, etc., que tinguin. **Exemple 2:** El mateix exemple anterior es pot contextualitzar en l'àrea de Geologia i Biologia utilitzant materials com ara sang, aigua de la mar, un mineral, etc.
A.7. Transformació de dades	
A.7.1. Representació de dades (gràfics) i extrapolació **Ítem 14**	A partir d'una taula múltiple, l'alumne haurà de representar els valors d'algunes variables enfront dels d'altres per parelles; graduar-ne els eixos i posar-hi la informació necessària (magnitud, unitats, referències); dibuixar-hi la línia de tendència i predir —si és raonable— valors d'una variable corresponents a valors de l'altra no tabulats. **Exemple 1:** D'una llista de valors del període de pèndols simples diversos, que corresponen a valors diversos de masses, longituds i amplituds, representa les gràfiques del període en funció de cada una de les altres variables i per a valors invariables de les no implicades. Per a una longitud i amplituds determinades, prediu el valor del període que correspondria a una massa no tabulada (factible), i el valor d'una massa que correspondria a un període no tabulat (impossible). Per a una massa i amplitud determinades, prediu el període per a una longitud no tabulada, i viceversa. **Exemple 2:** A partir d'una llista de valors de massa i volum d'una espècie mineral determinada, representa el gràfic M/V (densitat), obté el valor de la densitat, i prediu el valor del volum corresponent a un valor de massa no representat.
A.8. Anàlisi de dades	
A.8.1. Realització de càlculs matemàtics i exercicis numèrics **Ítem 8**	Davant una situació de la qual es disposa de les dades quantitatives necessàries, l'alumne haurà de ser capaç de realitzar els càlculs necessaris per obtenir el resultat que se li demana. **Exemple 1:** Conèixer el pes d'una certa quantitat d'aire i el de cada un dels gasos que formen part de la mostra. L'alumne haurà de calcular-ne la proporció, expressada en percentatge, parts per milió, etc. **Exemple 2:** Davant el pes obtingut d'un conjunt d'ocells d'una espècie determinada, capturats en una campanya d'anellament, l'alumne haurà de calcular la mitjana del pes dels ocells.
A.8.2. Interpretació de dades i gràfiques. **Ítem 9**	Davant un gràfic o una taula de dades, l'alumne haurà d'interpretar la tendència, la relació quantitativa entre variables, etc., que representa. **Exemple 1:** Davant una sèrie de gràfics velocitat/temps, l'alumne haurà d'interpretar quin valor de velocitat correspon a un valor de temps determinat; de quina manera varia la primera magnitud en funció de la segona; quina relació matemàtica hi ha entre les variables, i a quin tipus de moviment corresponen. **Exemple 2:** Davant els resultats quantitatius de creixement d'una espècie de planta sotmesa a il·luminació d'intensitats diverses, l'alumne haurà de poder treure conclusions respecte de la influència hipotètica de la quantitat de llum sobre el creixement de l'espècie vegetal en qüestió.

A.9. Utilització de models	
A.9.1. Ús de models analògics o a escala. **Ítem 10**	A partir d'un model, l'alumne haurà de ser capaç d'utilitzar-lo per explicar un fenomen i interpretar-lo. **Exemple 1:** A partir d'un model de varetes i boles, l'alumne haurà de ser capaç d'explicar la geometria dels compostos i, d'una manera relativa, les distàncies i angles d'enllaç que presenten les seves molècules. **Exemple 2:** A partir d'un mapa topogràfic, l'alumne haurà de ser capaç d'orientar-se, d'identificar els principals accidents geogràfics (muntanyes, valls, torrents...) i de fer perfils topogràfics diferents.
A.9.2. Ús de models matemàtics i teòrics **Ítem 11**	A partir d'un model matemàtic i/o teòric, l'alumne hauria de ser capaç de formular prediccions i trobar respostes a preguntes vàries. **Exemple 1:** A partir del model cinètic i molecular de la matèria (també es podria partir d'un model teòric o matemàtic suposat), l'alumne haurà de saber predir què passarà quan es modifiqui la temperatura i la pressió d'un sistema material determinat (fluid o sòlid). Les respostes que en podrà obtenir seran quantitatives o qualitatives, segons la dificultat desitjada pel professor. **Exemple 2:** A partir d'un model d'ecosistema, l'alumne haurà de ser capaç d'explicar els canvis que es poden produir en la composició i el funcionament a conseqüència de l'extinció d'una espècie.
A.10. Elaboració de conclusions	
A.10.1. Establiment de conclusions, resultats o generalitzacions. **Ítem 12**	Després d'haver fet un treball pràctic, l'alumne haurà de saber ordenar la informació obtinguda, sistematitzar-la i presentar-ne conclusions, tot fent-ne una redacció breu i inequívoca. **Exemple 1:** A partir del treball pràctic sobre la determinació del poder calorífic relatiu d'alguns combustibles, l'alumne haurà de ser capaç de presentar-ne els resultats de manera ordenada; avaluar-ne les possibles tendències entre les propietats característiques de cadascun, i establir conclusions redactades de manera clara i senzilla que explicitin les relacions més significatives entre les variables de les substàncies analitzades, i establir possibles generalitzacions. **Exemple 2:** A partir de les dades obtingudes a partir d'unes experiències (per exemple, determinar el contingut d'aigua d'alguns aliments), l'alumne haurà de ser capaç d'ordenar aquestes dades; comparar les corresponents a diferents aliments; calcular-ne els percentatges, detectar-hi possibles errors... A continuació, haurà de saber comparar aquests resultats amb la hipòtesi formulada per extreure la conclusió de si és correcta o no; establir, si és possible, una generalització, i, finalment, fer-ne una redacció clara i senzilla.

B. Comunicació	
B.1. Elaboració de materials	
B.1.1. Elaboració d'un text científic a partir d'una experiència, de dades, d'un gràfic, etc. **Ítem 13**	Després d'haver fet un treball pràctic, o a partir d'un conjunt de dades presentades en forma de taula o de gràfic, l'alumne haurà de ser capaç de preparar-ne una síntesi en què n'ordeni i en sistematitzi la informació, i, si de cas, aportar una crítica personal al contingut. **Exemple 1:** Davant una llista de dades de PH de l'aigua de pluja de llocs diversos, dels quals se n'indiquen les característiques, l'alumne haurà de comentar quins es poden considerar pluja àcida, i també el seu possible origen, en relació amb la localització i les activitats que es duen a terme a la zona. **Exemple 2:** Davant una llista de dades sobre mortalitat ocasionada per malalties de transmissió sexual que inclogui: països d'origen de les víctimes, renda per càpita, religió, edat, sexe, nombre de fills, ocupació laboral, nivell d'estudis, etc., redactar un text breu que resumeixi la informació donada.

Annex II

PROVES D'AVALUACIÓ DE L'ADQUISICIÓ DE PROCEDIMENTS CIENTÍFICS PER A ALUMNAT DE 4t D'ESO I 2n DE BATXILLERAT

INSTRUCCIONS

- Escolta amb atenció les instruccions del professor.
- No giris el full fins que no t'ho indiqui.
- No facis cap marca al quadern de preguntes.
- No facis cap marca que no t'indiquin al full de respostes tancades; en pot alterar la lectura correcta.
- Per fer càlculs pots emprar la cara del darrere del full de respostes obertes.
- Pots emprar la calculadora.
- Has d'emprar bolígraf blau o negre.
- Llegeix l'enunciat de cada pregunta amb molta atenció. Has de decidir si cadascuna de les quatre respostes proposades és vertadera (V) o falsa (F).

Per contestar localitza el nombre que correspon a la resposta al full de respostes i

Si penses que és vertadera (V),	Si penses que és falsa (F),	Si no n'estàs segur,
marca la casella A ☐	marca la casella B ☐	deixa les caselles en blanc

- Cada pregunta pot tenir una resposta vertadera o més.
- Cada resposta encertada suma un punt; cada resposta equivocada resta un punt.

  Les respostes en blanc no sumen ni resten punts.
- La puntuació total de la prova és més elevada com més respostes encertis.
- Si creus que has marcat una opció equivocada, cal que utilitzis *tipp-ex* per tapar-la del tot i rectificar-ne la resposta.
- Les dues darreres preguntes són de resposta oberta. Has de contestar-les al full adjunt.
- Per identificar el full de respostes obertes, escriu a les caselles del número d'identificació, que és el mateix que apareix a les caselles del DNI del full de respostes tancades.
- Si vols saber el resultat de la prova, conserva aquest número d'identificació.
- Segueix les instruccions del professor per emplenar els camps del 87 al 100.

N. de camp	Dades	Resposta
87	Model de prova	a o b
88	Curs	S4 (a); B2 (b)
89	Sexe alumne/a	Masculí (a); femení (b)
90	Repetidor	Rep (a); no rep (blanc)
91	Tipus de centre	Públic (a); no públic (b)
92	(B2) Optativa, modalitat: Matemàtiques	Sí (a); no (blanc)
93	(B2) Optativa, modalitat: Física	Sí (a); no (blanc)
94	(B2) Optativa, modalitat: Química	Sí (a); no (blanc)
95	(B2) Optativa, modalitat: Biologia	Sí (a); no (blanc)
96	(B2) Optativa, modalitat: CTMA	Sí (a); no (blanc)
97	Illa: Mallorca	Sí (a); no (blanc)

N. de camp	Dades	Resposta
98	Illa: Menorca	Sí (a); no (blanc)
99	Illa: Eivissa	Sí (a); no (blanc)
100	Illa: Formentera	Sí (a); no (blanc)

DOCUMENT A

Ítem 1

Hem comprat llenties per fer-ne planter i volem saber quines són les millors condicions perquè germinin. Per investigar-ho, preparam pots amb cotó fluix que humitejam amb la mateixa quantitat d'aigua. A sobre, hi col·locam deu llenties i els posam dins estufes de cultiu a temperatures diferents.

Quins són els factors que intervenen en l'experiment plantejat?

1. **La temperatura**
2. **La humitat**
3. **El model d'estufa**
4. **La varietat de les llenties**

Ítem 2

Tenim una mostra sòlida en pols que està formada per una mescla de substàncies pures.
Quines preguntes et semblarien adequades, si ens plantejàssim separar les substàncies de la mescla?

5. **Es podran separar a partir de les solubilitats en aigua?**
6. **Es podran separar a partir de les diferències observades a simple vista o amb el microscopi?**
7. **Es podran separar a partir dels punts de fusió?**
8. **Es podran separar a partir de les propietats magnètiques?**

Ítem 3

Dues amigues volen saber si la temperatura de l'aigua influeix en la rapidesa amb què es dissolen les píndoles efervescents. Una pensa que sí, que com més elevada sigui la temperatura de l'aigua, més ràpida en serà la dissolució; l'altra pensa que no. Disposen de tassons, píndoles efervescents, aigua, una gelera, una estufa, un cronòmetre. Discuteixen sobre quins factors cal tenir en compte per poder dur endavant una investigació que esclareixi qui té la raó.

Tria, de les frases següents, les que les ajudaran a dissenyar l'experiment correctament.

9. La quantitat d'aigua que posem a cada tassó ha de ser sempre la mateixa.
10. El material amb què estan fets tots els tassons ha de ser el mateix.
11. Hem de variar la temperatura de l'aigua de cada tassó i mesurar la velocitat en què es dissol la píndola.
12. El tipus de píndola ha de ser el mateix en totes les proves.

Ítem 4

Uns amics que bevien una beguda calenta en dos recipients de plàstic diferents varen observar que, passat un cert temps, una s'havia refredat molt més ràpidament que l'altra. A partir d'aquesta observació, es demanaren quines podien ser les causes del poder aïllant diferent dels plàstics.

Tria, entre les opcions següents, les explicacions que et semblin possibles i que es podrien contrastar mitjançant experiments o observacions.

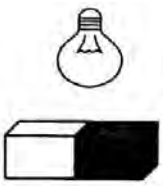
13. Els dos plàstics tenen composició química diferent.
14. Un dels plàstics és més gruixut que l'altre.
15. Un dels plàstics és de més bona qualitat que l'altre.
16. Un dels plàstics és més dens que l'altre.

Ítem 5

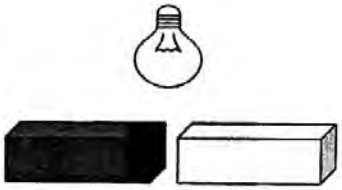
Uns zoòlegs han descrit una espècie nova d'animal que fa devers 1 cm de mida i que sempre troben davall les pedres en llocs foscos.

Assenyala els dissenys experimentals adequats per demostrar el comportament d'aquest animal en relació amb la llum.

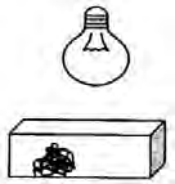
Preparam una bateria de capses de plàstic transparent i hi posam dins cada una cinc animalets.



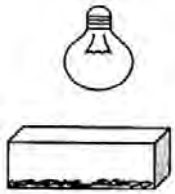
17. Tapam les capses per la meitat amb cartolina negra. Les posam devora una làmpada encesa i observam què passa.



18. Separam les capses en dos grups: les d'un grup, les tapam amb cartolina negra i, les de l'altre, les deixam sense tapar. Les posam devora d'una làmpada encesa i observam què passa.



19. Posam dins cada una de les capses un muntet de pedretes. Les posam devora una làmpada encesa i observam què passa.



20. Cobrim tot el fons de cada una de les capses amb trossets de suro. Les posam devora d'una làmpada encesa i observam què passa.

Ítem 6

Preparam, al laboratori, una dissolució diluïda d'àcid sulfúric a partir la dissolució comercial de l'àcid concentrat; assenyala amb una creu les característiques que poden ser útils per ajudar a identificar la dissolució:

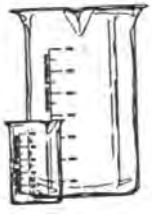
21. La reactivitat amb metalls diversos.
22. El volum que la dissolució ocupa dins el flascó.
23. La proporció de solut expressada en percentatge en massa.
24. La perillositat de la dissolució expressada a través d'aquest pictograma:

Ítem 7

Volem preparar 100 cc de dissolució de glucosa en aigua, amb una concentració de 15 gr/l de dissolució. Selecciona quins d'aquests instruments et serien adients per fer-ho.

Matràs aforat

Embut de decantació



Vas de precipitats

Balançade pr ecisió

25. Embut de decantació
26. Matràs aforat de 100 cc
27. Vas de precipitats
28. Balança de precisió

Ítem 8

A un conductor, al qual se li fa la prova d'alcoholèmia, se li troba una concentració d'alcohol de 0,2 mil·ligrams (mg) d'alcohol per 1 litre (L) d'aire espirat (és a dir, 0,2 mg alcohol / 1 l d'aire)
Indica quines d'aquestes xifres equivalen a aquesta mateixa concentració:

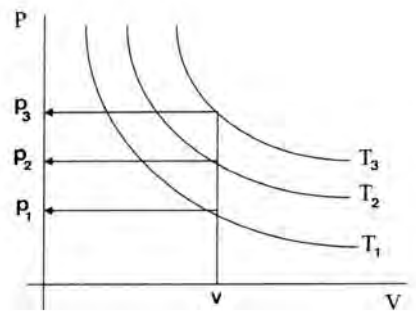
29. 0,02 mg d'alcohol / 100 ml d'aire
30. 0,0001g / 500 ml d'aire
31. 0,03 mg d'alcohol / 150 ml d'aire
32. 0,1 mg d'alcohol / 50 ml d'aire

Ítem 9

La llei de Boyle i Mariotte —formulada el 1676— diu que, per a una determinada massa de gas i a una determinada temperatura que es mantingui constant, el producte de la pressió del gas pel volum que ocupa és, també, una quantitat constant: P x V= constant; així, per exemple:

P (mm Hg)	100	250	500	650	760
V (cm^3)	250	100	50	38,5	32,9
P·V	25.000	25.000	25.000	25.000	25.000

Si representam, per tres experiències diferents realitzades a temperatures distintes, els valors de la pressió d'un gas front als valors del volum corresponents, obtenim unes línies corbes anomenades ISOTERMES (vegeu el gràfic).

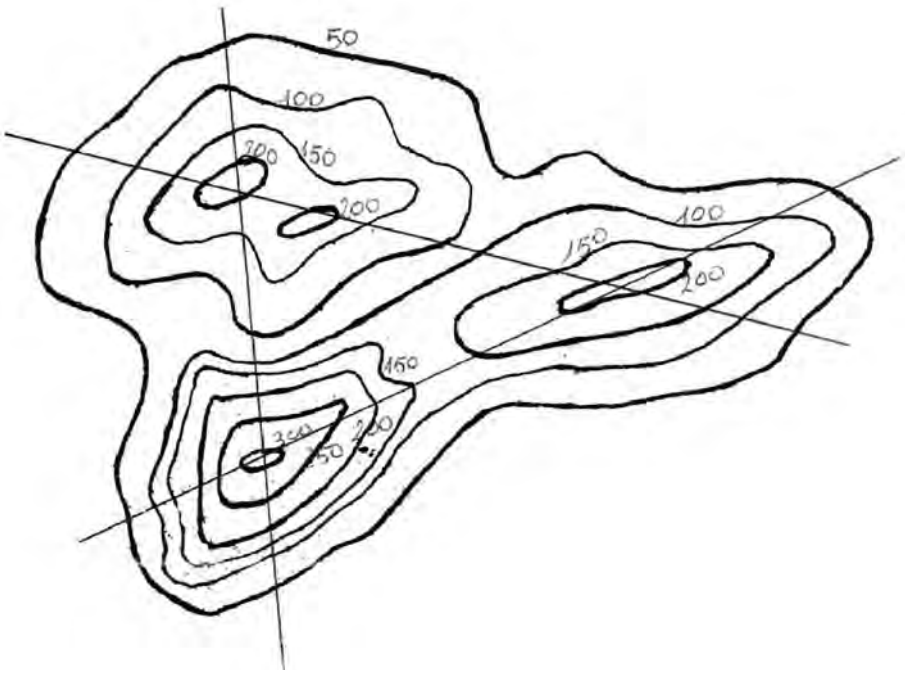


Assenyalau quines de les afirmacions següents són correctes (teniu en compte que quan s'escalfa un gas n'augmenta la pressió, si el volum del recipient no varia):

33. **Al gràfic es compleix que: $T_1 > T_2$**
34. **Per un determinat valor del volum, la pressió del gas augmenta així com ho fa la temperatura.**
35. **A tots els punts de cada ISOTERMA, es compleix que: P · V = constant.**
36. **Al gràfic es compleix que: $T_2 < T_3$**

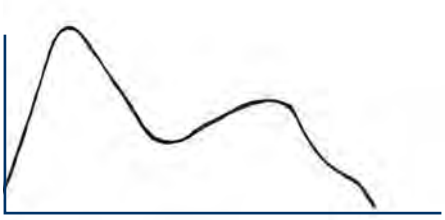
Ítem 10

A continuació tens un mapa topogràfic:

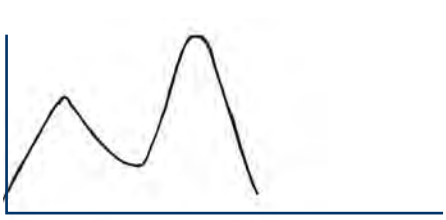


Quins dels perfils següents corresponen als tres talls marcats al mapa?:

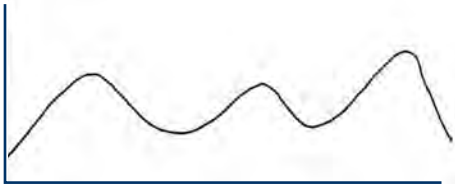
37.



38.



39.



40.

Ítem 11

En l'equació següent

$$S = S_0 [1 + \alpha (T - T_0)]$$

S representa una propietat dels fils metàl·lics, anomenada «resistència», que canvia amb la temperatura. S_0 és el valor de la resistència a la temperatura T_0. T és la temperatura variable, i α un valor característic de cada metall.
Quines de les proposicions següents són certes?

41. Si α és positiu, la resistència S és més elevada a temperatures més elevades.
42. És impossible que la resistència S sigui zero.
43. Si α és zero, la resistència S no depèn de la temperatura.
44. Si la resistència disminueix quan la temperatura augmenta, α ha de ser negatiu.

Ítem 12

Es vol calcular el contingut d'aigua d'alguns aliments, com ara, pera, poma, pastanaga, patata... Per calcular-ho, es fa el procediment següent:

1. En mesuram les masses —M inicial— amb una balança
2. Les posam dins un forn a una temperatura de 70°C durant quatre dies
3. Cada 24 hores mesuram la massa dels aliments

Al final, hem obtingut les dades següents:

Aliment	Massa inicial (g)	Massa a 24 h	Massa a 48 h	Massa a 72 h	Massa final (g)	Diferència (g)	%
Pera	152	122	87	29	29	123	80
Poma	187	154	95	44	44	143	76
Pastanaga	93	76	43	23	23	70	87
Patata	83	71	59	44	44	39	46

Suposant que tota l'aigua que hi ha als aliments s'hagi evaporat, digues quines de les afirmacions següents són vertaderes:

45. **La diferència entre la massa inicial i final és deguda a la quantitat d'aigua que han perdut.**
46. **La diferència entre la massa inicial i la final ens indica la quantitat total d'aigua que té un aliment.**
47. **Per poder comparar la quantitat d'aigua dels aliments no basta mirar la diferència entre la massa inicial i la final.**
48. **En 100 g de poma hi ha més aigua que en 100 g de pera.**

Ítem 13

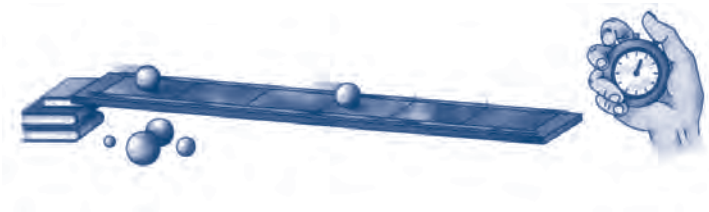
En un estudi realitzat per l'OMS el 1988, es mostren les dades següents sobre el tipus de malaltia i la incidència que tenen en els països desenvolupats i no desenvolupats:

Malaltia	Països desenvolupats	Països no desenvolupats
Malalties infeccioses i parasitàries	5%	45%
Càncer	20%	8%
Malalties circulatòries i degeneratives	52%	18%
Malalties relacionades amb el part	1%	10%
Ferides i enverinaments	6%	5%
Malalties pulmonars	4%	6%
D'altres	8%	8%

Resumeix en un text de devers deu línies la informació exposada a la taula (full de respostes adjunt)

Ítem 14

Per estudiar un MRUA (moviment rectilini uniformement accelerat), hem deixat caure una bola d'acer de 50 g per un carril d'alumini de 8 m des de posicions diverses:



La taula següent de valors recull els temps que s'ha torbat la bola a baixar pel carril;

posició	x (m)	8	6	4	2	1	0,5	0
temps	t (s)	5,2	4,5	3,6	2,6	1,8	1,3	0

A) Representa les dades de la posició —a les ordenades— front a les del temps —a les abscisses— en el full de respostes adjunt.

B) Quin temps es torbaria la bola a baixar pel carril si la posició de partida fos de 3,5 m? Respon en el full de respostes adjunt.

DOCUMENT B

Ítem 1

El 1930 l'enginyer Midgley va donar a conèixer dues propietats molt importants del diclorodifluorometà —de la família dels CFC: que no és tòxic ni inflamable. Fins llavors, s'havia fet servir principalment amoníac com a refrigerant. L'amoníac té un punt d'ebullició de -33°C, la qual cosa vol dir que es pot liquar fàcilment per compressió, però és tòxic i desprèn una olor molt forta.

A mesura que es varen anar coneixent els efectes dels CFC sobre l'ozó de l'estratosfera, la societat va començar a pressionar perquè fossin substituïts.

Quins dels composts següents són **inadequats** per substituir els CFC com a refrigerants?

Compost	Toxicitat	Temperatura d'ebullició	Inflamabilitat
CH_3-O-CH_3	Baixa	-24 °C	Sí
CH-ClF_2	Alta	-41 °C	No
CF_3-CH_2F	Baixa	-23 °C	No
CH_3-CCl_2F	Baixa	-22 °C	Si

1. **CH_3-O-CH_3**
2. **CH- ClF_2**
3. **CF_3-CH_2F**
4. **CH_3-CCl_2F**

Ítem 2

Na Clara feia molt de temps que demanava als seus pares un aquari amb peixos. A la fi, el regal va ser un aquari amb cinc peixets de color vermell. Passada una setmana, el matí, quan mirà l'aquari,

s'endugué el disgust més gran de la seva vida: tots els peixos eren morts! «Quina és la causa de la mort dels meus peixos?», pensà.

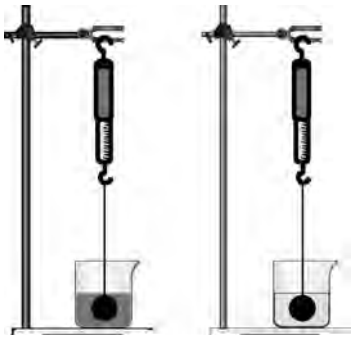
Quines de les qüestions següents podrien ajudar na Clara per poder dur endavant una investigació per esbrinar què ha passat?

5. **El tipus d'aigua que he posat dins l'aquari ha mort els peixos?**
6. **Als peixos no els ha agradat l'aquari?**
7. **El filtre de la peixera no ha funcionat bé?**
8. **He donat el menjar adequat als peixos?**

Ítem 3

Per conèixer quins factors influeixen en la força d'empenta que experimenta una bola quan es submergeix en un líquid, realitzam una sèrie d'experiments —vegeu els esquemes adjunts.

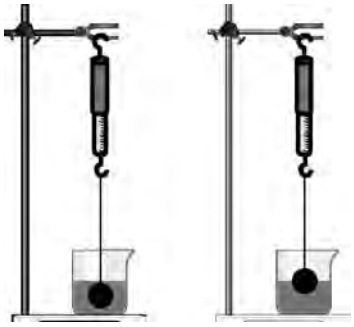
Quines de les afirmacions següents et semblen correctes, si anomenam la variable que hem de mesurar «**dependent**»; les variables que podem elegir el valor «**independents**» i les que hem de mantenir constants «**controlades**».



9. Introduïm totalment una mateixa bola en dos líquids de densitat diferent.

La variable **independent** és la densitat del líquid.

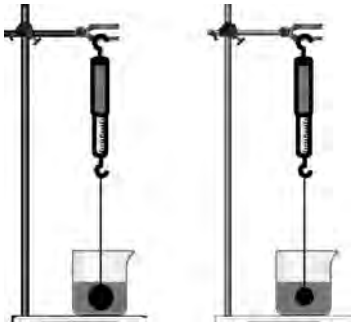
Una **controlada** és el volum de la bola que està submergit.



10. Introduïm en un mateix líquid una mateixa bola totalment submergida o submergida fins a la meitat.

La variable **dependent** és la densitat del líquid.

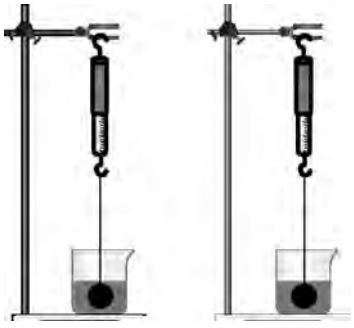
La variable **independent** és el volum submergit.



11. Introduïm en un mateix líquid dues boles de volum diferent.

La variable **dependent** és la força d'empenta.

La variable **independent** és el volum de la bola.



12. Fem el mateix experiment en dos llocs en què la gravetat sigui diferent.

La variable **dependent** és la força d'empenta.

Una **controlada** és el volum de la bola.

Ítem 4

En Lluís ha anat a comprar llet. Dins la gelera hi ha llet del dia —pasteuritzada[1]—, que caduca en tres dies; als prestatges, hi ha llet UHT —esterilitzada[2]—, que caduca en dos mesos. Es demana per què la llet UHT dura tant i per què no cal posar-la dins la gelera.

A classe, per explicar-ho, proposen un experiment. Per grups, han de posar 1 ml de llet del dia i 1 ml de llet UHT en diferents plaques de cultiu de bacteris. Un grup deixa les plaques dins l'estufa de cultius a 35°C durant 24 h; el següent, les hi deixa 48 h; un altre grup les deixa a temperatura ambient 24 h i, el darrer, durant 48 h.

Quines són les hipòtesis de treball de l'experiment?

13. La temperatura influeix en el creixement dels bacteris de la llet.
14. La llet pasteuritzada i la llet UHT contenen quantitats diferents de bacteris.
15. La llet UHT és millor que la llet pasteuritzada.
16. El temps influeix en el creixement dels bacteris de la llet.

[1] Esterilització: mètode de conservació dels aliments que consisteix a encalentir-los fins arribar als 100°C per destruir-ne tots els microorganismes, patògens o no.
[2] Microorganisme patogen: microorganisme que causa una malaltia.

1. Pasteurització: mètode de conservació dels aliments que consisteix a encalentir-los fins arribar als 60°C per destruir-ne els microorganismes patògens[3] sense esterilitzar els aliments.

Ítem 5

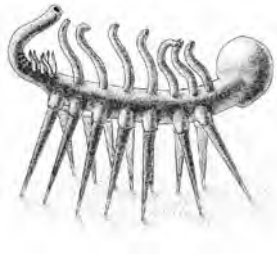
Les pilotes de *squash* estan fetes d'un material que les fa botar de manera diferent quan s'encalenteixen.

Si haguessis de dissenyar un experiment per comprovar aquesta dependència, tria, entre les opcions següents, quina o quines et semblen adequades.

17. **Encalentir la pilota a 20°C, 40°C i 60°C, i, amb cada temperatura, deixar-la caure des de 80 cm d'altura i mesurar l'altura que assolirà el rebot respecte de la inicial.**
18. **Encalentir la pilota a 40°C i deixar-la caure des d'una altura d'1 m, 80 cm, 60 cm, 40 cm, i mesurar l'altura que assolirà el rebot respecte de la inicial.**
19. **Encalentir la pilota a 20°C, 40°C i 60°C i, amb cada temperatura, deixar-la caure des d'una altura d'1 m, 80 cm, 60 cm, 40 cm i mesurar l'altura que assolirà el rebot respecte de la inicial.**
20. **Encalentir la pilota fins aconseguir que assoleixi temperatures diferents. Amb cada temperatura, mesuram des de quina altura l'hem de deixar caure per aconseguir que el rebot arribi fins a 50 cm d'alt.**

Ítem 6

Un zoòleg va descobrir un petit organisme en una mostra d'aigua de la mar recollida prop de les costes canadenques de l'oceà Atlàntic. Aquest animal només va viure trenta minuts dins l'aquàrium on l'introduïren i va morir per causes que són desconegudes.



El zoòleg va anotar les característiques que li varen semblar interessants per poder informar sobre el descobriment en un article a una revista científica.

Marca amb una creu aquelles característiques que, al teu parer, resulten adients per fer una descripció objectiva i exacta de l'animal:

21. **Nombre de potes**
22. **Pes del menjar ingerit**
23. **Nombre de tentacles grossos**
24. **Longitud de les potes**

Ítem 7

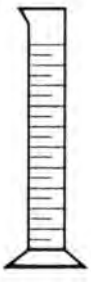
Volem mesurar al laboratori la densitat (massa per unitat de volum) d'una moneda de 0,5 € per esbrinar-ne la composició.

Balança manual

Peu de rei

Balança electrònica

Regle graduat



Proveta

Posa una creu als conjunts d'instruments que t'han de permetre fer aquest càlcul —amb més o menys exactitud:

25. Proveta i peu de rei
26. Balança manual i proveta graduada de 50 cc
27. Regle graduat en mm i balança electrònica
28. Peu de rei i balança manual

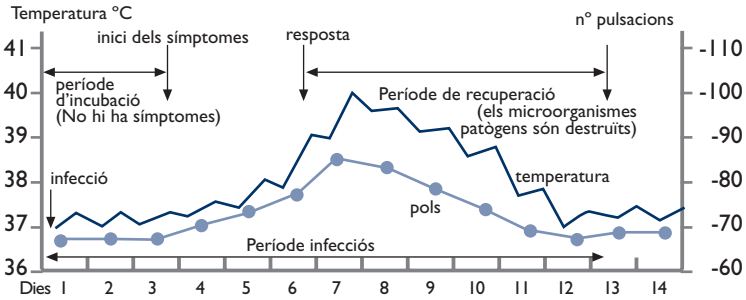
Ítem 8

Una mescla de gasos està formada per 50 grams d'oxigen, 20 grams de nitrogen i 10 grams d'heli. Quines de les afirmacions següents, referides a les masses, són correctes?

29. Hi ha un 25% de nitrogen i un 62,5% d'oxigen
30. Hi ha un 12,5% d'heli i un 62,5% d'oxigen
31. Hi ha un 25% de nitrogen i un 12,5% d'heli
32. Hi ha un 50% d'oxigen i un 10% d'heli

Ítem 9

El gràfic següent representa les variacions de temperatura —febre— i les pulsacions en el curs d'una malaltia infecciosa:

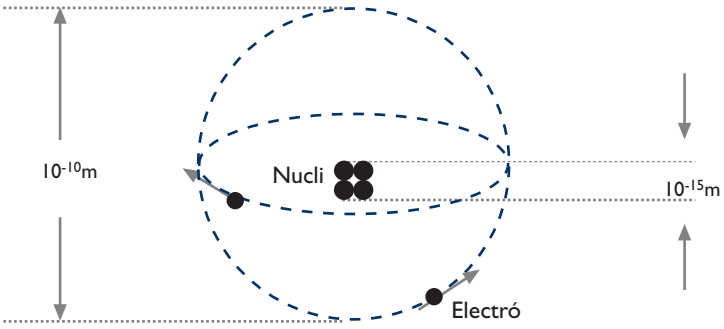


Assenyala quines de les afirmacions següents són correctes.

33. El dia 9, el pacient tenia 38 pulsacions
34. L'inici dels símptomes va acompanyat d'un augment progressiu de la temperatura i del pols
35. El dia 7, el malalt arribà a 40 °C
36. La temperatura oscil·la cada dia

Ítem 10

Aquest dibuix il·lustra el model atòmic de Rutherford. Es coneix amb el nom de «model planetari». Entre el nucli i els electrons no hi ha res.

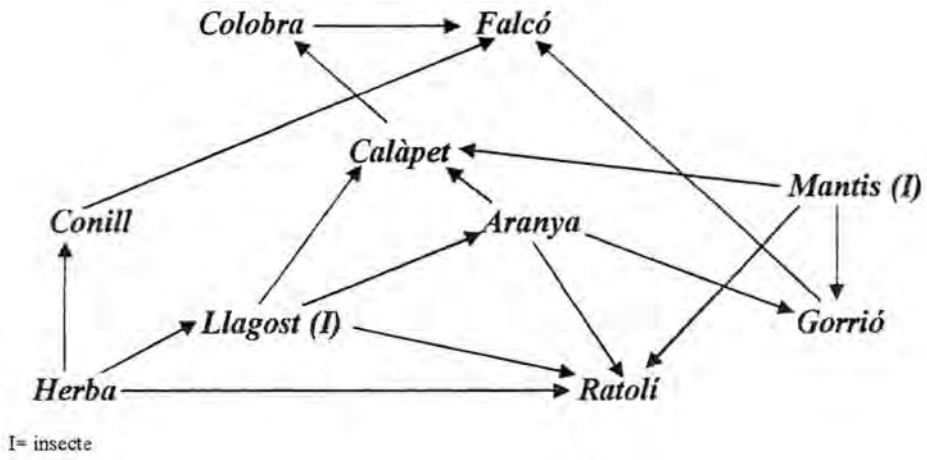


Digues quines afirmacions de les següents podem deduir d'aquest esquema:

37. **L'interior de l'àtom és pràcticament buit.**
38. **En aquest model, el radi d'un àtom és aproximadament el de l'òrbita de l'electró més allunyat del nucli.**
39. **Si dos àtoms es posen en contacte, els electrons més exteriors podrien intercanviar-se entre els dos àtoms.**
40. **El nucli és, en relació amb l'òrbita d'un electró, com una pilota de futbol amb relació a la teva aula.**

Ítem 11

A l'esquema següent hi ha representat la composició i les relacions tròfiques entre els organismes d'un ecosistema



Si, a conseqüència de la utilització de plaguicides, s'extingissin els insectes, quines conseqüències tindria sobre els altres sers vius?

41. **Les aranyes i els gorrions no tindrien aliment i, amb el temps, també s'extingirien.**
42. **Tots els sers vius en resultarien afectats d'igual manera.**
43. **Els calàpets i les colobres no tindrien aliment i, amb el temps, s'extingirien.**
44. **Els falcons podrien sobreviure.**

Ítem 12

Hem fet un estudi experimental sobre la quantitat d'un determinat líquid que poden absorbir, sense degotar, fulls de paper de cuina de marques diferents. N'hem obtingut els resultats següents:

Marca comercial del paper	Superfície de cada full (cm^2)	Massa de cada full (g)	**Quantitat de líquid absorbit (g)**
A	400	2	**20**
B	400	1,5	**16**
C	400	3	**28**
D	400	2	**21**
E	200	1	**10**

Vista aquesta taula, quines afirmacions de les següents són correctes?

45. En general, la quantitat de líquid absorbit és més gran com més massa té el full de paper.
46. La marca que absorbeix més aigua per cada unitat de superfície és la C.
47. La marca que té menys massa de paper per unitat de superfície és la B.
48. La marca que absorbeix menys aigua per unitat de superfície és la E.

Els ítems 13 i 14 són iguals que els de la prova A.

L'escolarització com a mecanisme d'integració dels alumnes estrangers

Luis Vidaña Fernández

RESUM

La finalitat bàsica d'aquest article és reflexionar sobre els recursos de l'escolarització i l'eficàcia que tenen, en el context de les Illes Balears, en la línia d'afavorir una distribució més equitativa dels alumnes estrangers en la xarxa de centres finançats amb fons públics (públics i concertats).

La nostra tesi, repetida de manera persistent en els anuaris anteriors, sosté la importància d'aquest fet per millorar la integració dels alumnes procedents de famílies immigrades a l'arxipèlag.

I, com ja és habitual de la nostra col·laboració en l'Anuari, presentam les dades evolutives dels alumnes estrangers per poder-ne fer una prospectiva temporal.

RESUMEN

La finalidad básica de este artículo es reflexionar sobre los recursos de la escolarización y la eficacia que tienen, en el contexto de las Islas Baleares, en la línea de favorecer una distribución más equitativa de los alumnos extranjeros en la red de centros financiados con fondos públicos (públicos y concertados).

Nuestra tesis, repetida de manera persistente en los anuarios anteriores, sostiene la importancia de este hecho para mejorar la integración de los alumnos procedentes de familias inmigradas al archipiélago.

Y, como ya es habitual en nuestra colaboración en el Anuario, presentamos los datos evolutivos de los alumnos extranjeros para poder realizar una prospectiva temporal.

I. EVOLUCIÓ DELS ALUMNES ESTRANGERS A LES ILLES BALEARS EL CURS 2008/2009

I.1. Les dades demogràfiques generals

L'INE xifrava, el mes de gener de 2008, en 1.030.650 el nombre d'habitants residents a la comunitat autònoma de les Illes Balears; un any després, la població havia augmentat fins a 1.072.844 habitants.

Per observar les taxes de creixement de la població de les Illes Balears (quadre 1) cal retrocedir fins a l'any 2002, que és quan trobam un creixement tan significatiu del nombre d'habitants a les Illes com el de l'exercici 2008, malgrat les manifestacions de la crisi econòmica. Aquest augment del 4,09% de la població es tradueix, en xifres absolutes, en 42.194 residents més: 32.966 d'estrangers i 9.328 d'espanyols.

Novament, per tant, la forta immigració estrangera continua sent l'element demogràfic clau per entendre la taxa de creixement anual de la població.

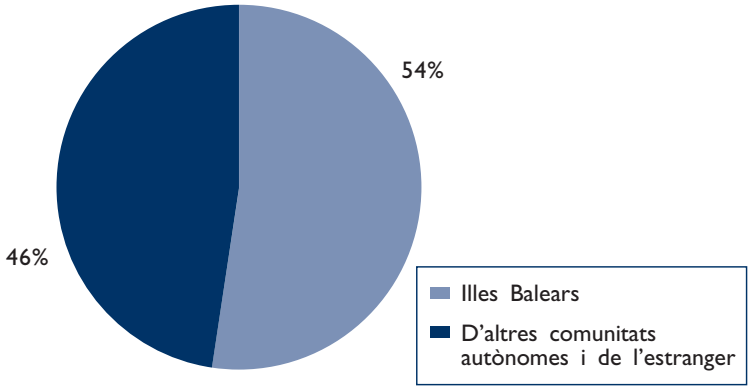
Quadre 1. Taxa de creixement de la població de les Illes Balears (2000-2008)

Any	Taxa de creixement de la població de les Illes Balears (%)
2000	2,9
2001	3,9
2002	4,36
2003	3,31
2004	0,81
2005	2,94
2006	1,82
2007	2,96
2008	4,09

Font: IBAE

Si establim una primera diferenciació de la població per lloc de naixement, trobam la classificació següent:

Gràfic 1: Població de les Illes Balears per lloc de naixement; any 2008



Font: Vidaña 2009

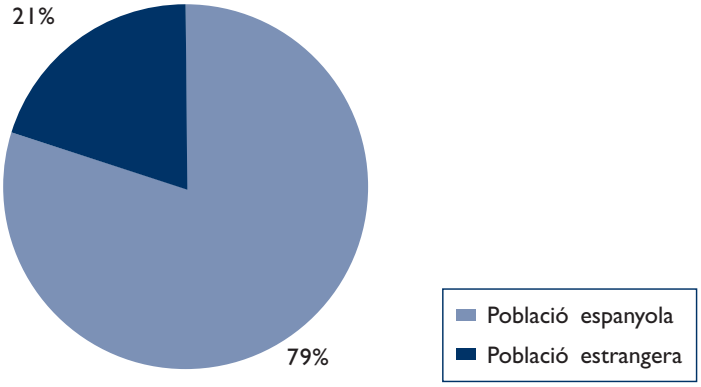
En total, 579.868 residents han nascut a les Illes i representen el 55,04% dels habitants. En canvi, 502.976 residents han nascut fora de l'arxipèlag i representen el 45,96 % dels habitants de les Illes. Per tant, la paritat entre nascuts a l'arxipèlag i a altres indrets és mes palpable de cada any, la qual cosa situa l'arxipèlag de les Balears **en una situació singular des del punt de vista sociològic i multicultural.**

Si fem la diferenciació per nacionalitats, observam un increment percentual de dos punts del nombre de residents estrangers respecte de l'exercici anterior i en relació amb la població de nacionalitat espanyola;

aquesta tendència s'explica per la continuïtat de la immigració procedent d'altres països. Així, 849.808 (79,21%) membres de la població tenen la nacionalitat espanyola; l'any 2007, eren el 81,54%.

Un total de 223.036 (20,78%) individus de la població són de nacionalitats estrangeres; l'any 2007, representaven un 18,45%.

GRÀFIC 2: POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS PER NACIONALITATS; ANY 2008



Font: Vidaña 2009

Així doncs, l'augment continu de la població respon a l'arribada de residents estrangers a les Illes de manera molt destacada, malgrat la crisi econòmica. En molts de casos, es tracta de reagrupament familiar i d'altres nouvinguts que s'han instal·lat aquí, o bé perquè desconeixen que hi ha crisi i els efectes que té en el món, o bé perquè als països d'origen la situació és encara pitjor.

Per àrees de procedència mundial, podem detallar l'increment de la població estrangera a les Illes de la manera següent:

QUADRE 2. POBLACIÓ ESTRANGERA A LES ILLES, PER ÀREES DE PROCEDÈNCIA MUNDIALS; ANY 2008

Àrea mundial	Població de les Illes	%
Unió Europea	113.595	50,93
Europa no comunitària	5.212	2,33
Amèrica	67.097	30,08
Àfrica	30.190	13,53
Àsia	6.752	3,02
Total	223.036	100,00

Font: INE

Com podem observar al quadre 2, el model dual de la immigració estrangera a les Illes es fa palès en les dades anteriors: els residents procedents de la Unió Europea i de l'Europa no comunitària representen el 53% del total de la població estrangera de les Illes, i la resta (47%) es distribueix de la manera següent: procedents del continent americà (30%), de l'africà (14%) i de l'asiàtic (3%).

Al quadre 3 recollim les nacionalitats per importància numèrica de residents. Les tres més destacades són l'alemanya, la britànica i la marroquina. Seguidament, un conjunt de països llatinoamericans representen un nombre de residents significatiu i, en el quart lloc, situam els provinents de països de l'Europa de l'Est, com són Romania, Bulgària, Polònia, etc.

Quadre 3. Nacionalitats principals de la població estrangera resident a les Illes Balears; any 2008

País	Residents a les Illes
Alemanya	33.028
Regne Unit	22.055
Marroc	20.675
Itàlia	14.171
Equador	13.538
Argentina	12.328
Romania	10.330
Colòmbia	9.985
Bolívia	8.298
Bulgària	7.985
França	7.876
Uruguai	4.948
Brasil	4.053
Polònia	3.513
Xina	3.486
Xile	2.994
Nigèria	2.769
Senegal	2.593
Portugal	2.367
Cuba	2.224
Paraguai	2.106
Perú	1.878
República Dominicana	1.646
Ucraïna	1.211
Veneçuela	1.157
Rússia	1.070
Pakistan	391
Oceania	190

Font: INE

Enguany hem incorporat els quadres anteriors a aquest capítol de l'Anuari perquè són un bon recurs per determinar la correspondència entre la població resident estrangera total per països i la correspondència amb el nombre d'alumnes estrangers per nacionalitat que recollim al bloc següent.

I.2. Els alumnes estrangers, de nivells no universitaris, que formen part del sistema educatiu de les Illes Balears

Una característica de l'*Anuari de l'Educació* és que permet fer el seguiment d'un aspecte clau del sistema educatiu de les Illes Balears. En aquest cas, ens fixam en l'evolució dels alumnes estrangers i les variables diverses, com ara la distribució per etapes educatives, per nacionalitat d'origen i la distribució als centres educatius i a les Illes.

Quadre 4. Alumnes matriculats als centres educatius de les Illes Balears, per nivells o modalitats educatives, i tipologia dels centres; curs 2008/2009

Etapes educatives	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
Educació infantil	20379	912	10965	32256
Educació primària	40032	1908	21319	63259
ESO	24309	1211	14247	39767
Batxillerat	9250	475	2762	12487
CFGM	4015	136	638	4789
CFGS	2648	101	158	2907
Educació especial	204	-	379	583
PQPI	971	-	101	1072
Ensenyaments artístics	600	-	-	600
Música i dansa	1653	55	-	1708
Escola Oficial d'Idiomes	9286	-	-	9286
Educació d'adults	12923			12923
TOTAL	126288	6118	51307	183713

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació.

En total, hi ha 183.713 alumnes, 90.433 dels quals són homes i 93.280 són dones.

Quadre 5. Alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears, per illes i tipologia dels centres educatius; curs 2008/2009

Illa	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
Mallorca	93513	5376	45199	144088
Menorca	14890	492	3531	18913
Eivissa	16742	250	2536	19528
Formentera	1143		41	1184
Illes Balears	126288	6118	51307	183713

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Planificació i Centres.

L'augment absolut del nombre d'alumnes estrangers matriculats en el sistema educatiu de les Illes Balears de nivells no universitaris ha estat de 2.458 alumnes (9,41%), una xifra molt semblant a la de l'exercici anterior; ha passat de 26.110 (maig de 2008) a 28.568 (maig de 2009).

En total, els alumnes estrangers representen el 15,31% del total d'estudiants no universitaris de les Illes Balears.

Quadre 6. Distribució percentual dels alumnes estrangers per illes; curs 2008/2009

Illa	Total alumnes	Alumnat estrangers	% alumnat estrangers
Mallorca	146888	22373	15.23
Menorca	18913	2339	12.36
Eivissa	19528	3834	19.63
Formentera	1184	222	18.75
Total	186513	28.568	15.31

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Respecte de les nacionalitats de procedència principals, observam —com és lògic— una correlació amb el volum de població estrangera a les Illes que hem citat al quadre 3. El països que aporten més alumnes són: Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Alemanya i el Regne Unit.

A) La població en edat escolar obligatòria

A partir d'aquests 2.458 alumnes estrangers que s'han incorporat al sistema educatiu de les Illes Balears, tot seguit analitzarem com es distribueixen per etapes educatives (quadre 7).

Quadre 7. Evolució de la distribució de la població escolar de nacionalitats estrangeres a les Illes Balears per etapes educatives; període 2004-2009

Nivell educatiu	Educació infantil	Educació primària	ESO	D'altres
Curs 2004/2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005/2006	3.297	8.719	5.124	4.758
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

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

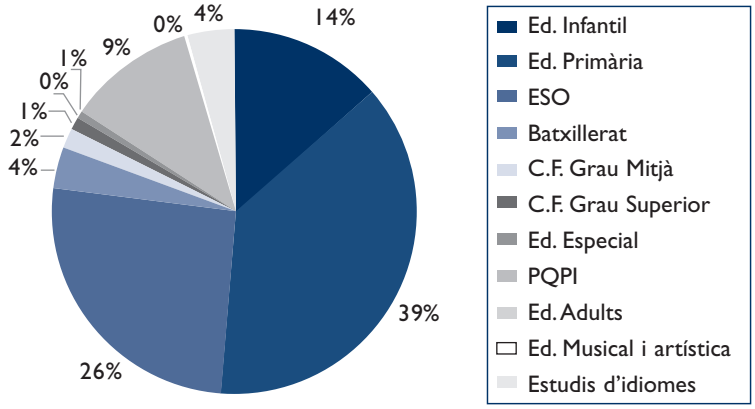
El nombre d'alumnes estrangers continua augmentant en tots els nivells educatius obligatoris; no obstant això, s'ha estancat en les modalitats postobligatòries a conseqüència del procés de reagrupament familiar i del trànsit d'un nivell al següent.

En relació amb les altres etapes i/o modalitats educatives, destaca la presència d'alumnes estrangers en l'ensenyament d'adults (2.579), seguida dels alumnes d'estudis d'idiomes (1.073), de batxillerat (1.012), de cicles formatius (805), de PQPI (226), d'educació especial (106) i d'altres ensenyaments artístics i musicals (110).

Els estudis del programa de qualificació professional inicial (PQPI) s'adrecen als estudiants que generalment tenen dificultats per seguir els estudis ordinaris d'ESO i/o prefereixen encaminar-se envers una formació professional específica. De qualque manera, permeten incloure els alumnes de Garantia Social i, per nombre d'alumnes estrangers (226), també han esdevingut un sistema alternatiu per als estudiants estrangers que no poden seguir els estudis al nivell d'ESO que els correspondria.

La matrícula abundant en l'ensenyament d'adults s'explica, en part, per les dificultats que tenen d'homologar els estudis les persones que provenen d'altres sistemes educatius, bé sigui per motiu de temps o bé per dificultats administratives. A més dels ensenyaments reglats que hem recollit en els quadres anteriors, destacam els alumnes estrangers adults que assisteixen a cursos de llengua i cultura de les Balears per millorar la seva integració i que són impartits per algunes entitats (ONG, associacions veïnals...).

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ DEL NOMBRE D' ALUMNES ESTRANGERS A LES ILLES BALEARS PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2008-2009



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Continua, com en cursos anteriors, el predomini dels alumnes d'educació primària (39%), seguit dels d'ESO (26%), els d'educació infantil (14%), d'educació d'adults (9%), els de batxillerat (4%) i els de les escoles oficials d'idiomes (4%), etc.

Al quadre 8 recollim el nombre d'alumnes estrangers del sistema educatiu de les Balears el curs 2008/2009 per nivells educatius.

Quadre 8. Alumnes estrangers per nivell educatiu i tipologia de centres (2008/2009)

Nivell educatiu	Centres públics	Centres concertats i privats	Total
Educació infantil	3412	699	4111
Educació primària	9036	1998	11034
ESO	5940	1468	7408
Batxillerat	881	131	1012
Cicle formatiu de Grau Mitjà	441	80	521
Cicle formatiu de Grau Superior	254	30	284
Educació especial	47	59	106
PQPI	220	6	226
Educació d'adults	2578	1	2579
Estudis artístics	63	1	64
Estudis musicals	46		46
Estudis d'idiomes	1073		1073
Total	23991	4577	28568

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Quadre 9. Distribució dels alumnes estrangers per illa i sexe; curs 2008/2009

Illa	Homes	Dones	Total
Mallorca	11191	11132	22323
Menorca	1149	1119	2268
Eivissa	1840	1915	2755
Formentera	111	111	222
Total	14291	14277	28568

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Observam una distribució molt equilibrada per sexe del nombre d'alumnes estrangers en els nivells d'ensenyament no universitari. No obstant això, en el nivell universitari, la descompensació a favor dels homes és molt considerable, com veurem més endavant.

Com en anys passats, a més de considerar la distribució dels alumnes estrangers per etapes i/o nivells educatius per planificar les accions que s'han de dur a terme per atendre'ls, hi ha una altra informació que també és molt interessant per a la planificació educativa: conèixer el gran augment que ha tingut els darrers anys, i la tendència ascendent, del nombre d'alumnes estrangers que s'incorporen anualment al sistema educatiu de les Balears (quadre 10).

Quadre 10. Increment del nombre d'alumnes estrangers a les Illes Balears el període 1991-2009

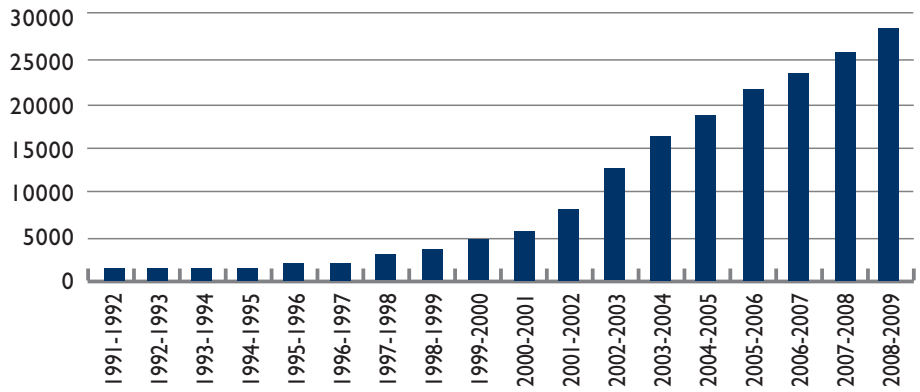
Curs escolar	Total d'alumnes estrangers
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182
2002-2003	12.951
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006- 2007	23.802
2007-2008	26.110
2008-2009	28.568

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC i la Conselleria d'Educació.

Tant al quadre 10 com en la representació gràfica corresponent (gràfic 4), observam la progressió constant de l'evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats en el sistema educatiu de les Balears. Les xifres són prou significatives i s'han acumulat especialment els darrers cursos escolars, durant els quals el reagrupament familiar ha estat molt notable.

Els efectes de la crisi econòmica no sembla que hagin tingut un efecte palpable en l'evolució dels alumnes estrangers, ja que el creixement anual dels darrers anys és molt semblant.

GRÀFIC 4. EVOLUCIÓ DELS ALUMNES ESTRANGERS, NO UNIVERSITARIS, A LES ILLES BALEARS (1991-2009)

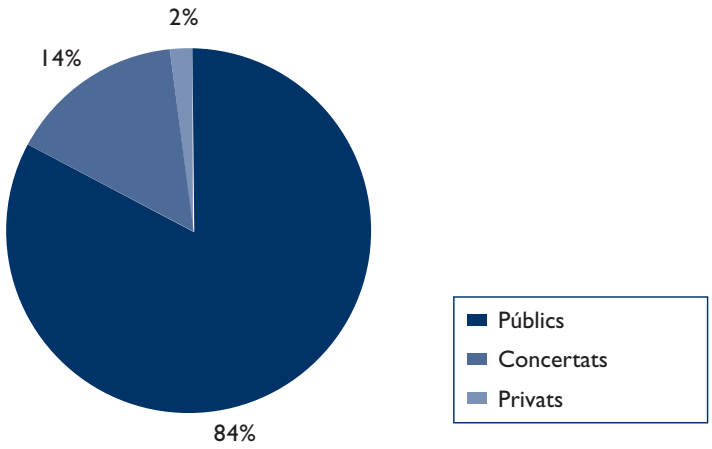


Font: Elaboració pròpia.

B) La distribució dels alumnes estrangers per centres educatius

El curs 2008/2009 continua la gran concentració dels alumnes estrangers en els centres públics en detriment dels centres concertats i privats. Al gràfic 5 observam que, en el conjunt de les Illes Balears, el 84% dels alumnes estrangers està matriculat en els centres públics; el 14%, als concertats, i el 2%, als privats.

GRÀFIC 5: DISTRIBUCIÓ DELS ALUMNES ESTRANGERS PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2008-2009



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació.

Al quadre 11 desglossam encara més el nombre d'alumnes estrangers per modalitats educatives i tipologia dels centres educatius.

Quadre 11. Distribució dels alumnes estrangers per modalitat dels centres educatius a les Illes Balears; curs 2008/2009

Modalitat	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total d'alumnes
CEIP	12404			12404
IES	7784			7784
Centres privats de règim especial		517	3858	4375
CEPA	2519	1		2520
Centres d'educació especial	10		53	63
Escoles d'idiomes	1073			1073
Escoles de música i dansa	55			55
Estudis artístics	77			77
Total	23991	574	4003	28.568

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

En el cas de les Illes Balears, la presència d'alumnes estrangers en els centres públics supera en 2 punts la mitjana espanyola, que és del 82%. L'efecte «fugida» de les classes socials mitjanes cap als centres concertats i privats n'és la causa principal. Aquest comportament respon a una tradició d'uns determinats grups socials preexistent a molts pobles i ciutats de les Illes, afavorit tot plegat per l'existència d'una xarxa molt important de centres concertats, sobretot a Mallorca. A Eivissa i Formentera, el fet que hi hagi menys centres privats i concertats provoca una presència quasi exclusiva d'alumnes estrangers als centres públics.

Com diguérem a l'Anuari anterior, no tots els centres públics de les Illes Balears tenen percentatges semblants d'alumnes estrangers, ja que aquest nombre és determinat per la ubicació del centre a unes determinades barriades de les ciutats principals de les Illes (Palma, Inca, Manacor, Sa Pobla, Maó, Ciutadella, Eivissa, Santa Eulària del Riu, Sant Antoni de Portmany, etc.).

A més, també hi ha una certa selecció dels alumnes estrangers que assisteixen als centres privats i concertats, tot i que predominen els procedents del món desenvolupat, i, per tant, tenen una bona situació econòmica.

Quadre 12. Evolució del percentatge d'alumnes estrangers, per tipus de centre; període 2004-2009

Tipus de centre	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Públic	82	82	82	85	84
Privat/concertat	18	18	18	15	16

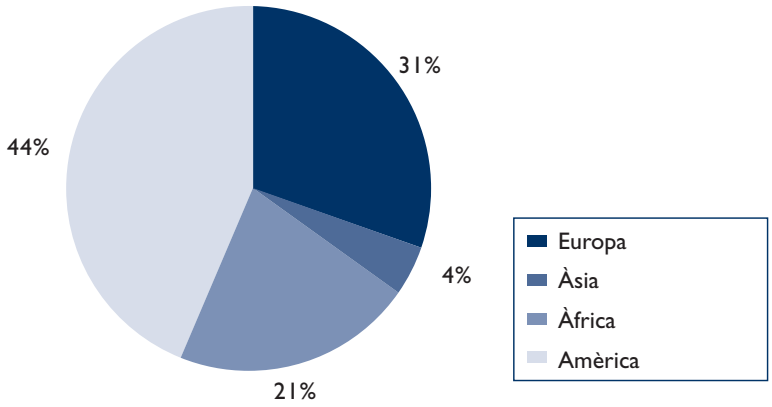
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC i de la Conselleria d'Educació.

El curs 2008/2009 hi ha hagut 28.568 alumnes estrangers escolaritzats en el sistema educatiu de les Balears als nivells no universitaris, 23.991 dels quals són als centres públics (84%) i 4.577, als de titularitat privada i concertada (16%).

C) La procedència geogràfica dels alumnes

A final del curs escolar 2008/2009, la distribució d'alumnes estrangers matriculats en els centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència és la següent: del continent americà, 12.635 alumnes; de la Unió Europea, 8.744 alumnes; del continent africà, 6.040 alumnes, i del continent asiàtic i Oceania, 1.149 alumnes.

GRÀFIC 6: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES ESTRANGERS A LES ILLES BALEARS PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2008-2009



Font: Vidaña 2009.

Com podem observar al gràfic 6, el 44% dels alumnes estrangers provenen del continent americà, especialment de Llatinoamèrica; la presència d'alumnes dels Estats Units, del Canadà, etc., és minoritària, en relació amb els percentatges dels procedents de països com l'Argentina, Colòmbia, l'Equador, el Perú, etc. Per tant, una primera conclusió és que són alumnes la llengua vehicular dels quals és el castellà i, en la majoria de casos, també la materna. Els segueixen de prop els alumnes procedents d'Europa (tant de la Unió Europea com d'altres països de l'Europa de l'Est), amb un 31%; els alumnes d'origen africà representen un 21% (la majoria, procedents del Marroc) i, per últim, el continent asiàtic està representat per un 4% d'alumnes.

Una altra aproximació interessant, pel que fa a la diversitat d'alumnes estrangers que conviuen als centres educatius de les Illes Balears, és la gran quantitat i varietat de països de procedència. En principi, el curs 2008/2009 distingim alumnes de 131 nacionalitats procedents d'arreu del món.

Quadre 13. Nacionalitats dels alumnes estrangers a les Illes Balears (2002-2009)

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

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Respecte de les nacionalitats més significatives des del punt de vista quantitatiu, al quadre 14 en fem un resum per país d'origen, en el conjunt de la comunitat de les Illes Balears i també per illes.

Quadre 14. Principals països de procedència dels alumnes estrangers de les Illes Balears; curs 2008/2009

Països	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	5064	3971	337	704	52
Equador	3192	2288	384	515	5
Argentina	2416	1966	135	278	37
Colòmbia	2017	1662	141	184	30
Alemanya	1966	1620	49	276	21
Regne Unit	1701	1115	383	202	1
Bolívia	1100	943	139	18	
Uruguai	1099	872	57	165	5
Romania	1042	660	61	314	7
Itàlia	892	650	66	145	31
Bulgària	810	756	21	33	
Brasil	656	417	104	131	4
Xina	632	543	43	45	1
Xile	620	532	8	75	5

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació.

Del quadre 14 en podem extreure una sèrie de conclusions interessants, com ara:

- La coincidència de les nacionalitats principals en importància numèrica d'alumnes a les Illes i el percentatge elevat en relació amb el total d'alumnes estrangers.

- A Mallorca, els deu països més representatius, des del punt de vista quantitatiu, són: el Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Alemanya, el Regne Unit, Bolívia, l'Uruguai, Bulgària i Romania.

- A Menorca, els països de procedència de la majoria dels alumnes estrangers són: l'Equador, el Regne Unit, Marroc, Colòmbia, Bolívia i l'Argentina.

- A Eivissa, les sis nacionalitats més importants són la marroquina, equatoriana, argentina, alemanya, britànica i la colombiana.

- I, per últim, a Formentera, hi ha cinc nacionalitats majoritàries: marroquina, argentina, italiana, colombiana i alemanya.

Per acabar aquest capítol de l'article, adjuntam, al quadre 15, la relació dels alumnes estrangers del sistema educatiu de les Illes Balears per països d'origen, nombre i distribució per illa.

Quadre 15. Alumnes estrangers de nivells no universitaris matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears. Per país d'origen i illa; curs 2008/2009

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
ALEMANYA	1620	49	276	21	1966
AFGANISTAN	3				3
ALBÀNIA	4		5		9
ANDORRA	9	2	1		12
ANGOLA	5				5
ANTILLES HOLANDESES	1				1
ARÀBIA SAUDITA	1				1
ARGÈLIA	111	12	14	2	139
ARGENTINA	1966	135	278	37	2416
ARMÈNIA	8		2		10
AUSTRÀLIA	9		1		10
ÀUSTRIA	55	4	11		70
BANGLA DESH	18	3			21
BARBADOS	1				1
BÈLGICA	60	3	30	3	96
BENÍN	2				2
BIELORÚSSIA	14				14
BOLÍVIA	943	139	18		1100
BÒSNIA i HERCEGOVINA	9	2	1		12
BRASIL	417	104	131	4	656
BULGÀRIA	756	21	33		810
BURKINA FASO	9				9
CAMERUN	25				25
CANADÀ	12	1	4		17
COLÒMBIA	1662	141	184	30	2017
CONGO	7				7

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
COREA DEL SUD	1				1
COSTA D'IVORI	8				8
COSTA RICA	6	2	2		10
CROÀCIA	5		3		8
CUBA	235	33	9	1	278
DINAMARCA	36	4	7		45
DOMINICA	68	8	4		80
EQUADOR	2288	384	515	5	3192
EGIPTE	3		1		4
EL SALVADOR	13		2		15
EMIRATS ÀRABS UNITS	2				2
ESLOVÀQUIA	45	1	4		50
ESLOVÈNIA	7	1			8
ESPANYA	0	0	0	0	0
ESTATS UNITS D'AMÈRICA	97	9	8		114
ESTÒNIA	6		1		7
ETIÒPIA	2				2
FILIPINES, LES	76	30	92		198
FINLÀNDIA	13		3		16
FRANÇA	213	18	64	8	303
GABON	1				1
GÀMBIA	7	6			13
GEÒRGIA	9				9
GHANA	13				13
GRÈCIA	8		1		9
GUATEMALA	7		1		8
GUINEA	46	5	6		57
GUINEA EQUATORIAL	37	12	3		52
GUINEA BISSAU	5				5
GUYANA, REPÚBLICA DE	2				2
HOLANDA	117	5	72		194
HONDURES	14	1			15
HONGRIA	30		2		32
ÍNDIA	133	3	7		143
INDONÈSIA	3	1			4
IRAN	7		1		8
IRLANDA	27	10	7		44
ISLÀNDIA	2				2
ISRAEL	6	1	6		13
ITÀLIA	650	66	145	31	892
IUGOSLÀVIA	7	3	1		11
JAMAICA	1				1
JAPÓ	7		3		10
JORDÀNIA	1				1
KAZAJSTÁN	3		1		4
KENYA	7				7

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
LETÒNIA	6				6
LÍBAN	4	1			5
LÍBIA	1	1	1		3
LIECHTENSTEIN	1				1
LITUÀNIA	23	1	1		25
LUXEMBURG	6	1			7
MACEDÒNIA	6				6
MALI	47	1	1		49
MARROC	3971	337	704	52	5064
MAURITÀNIA	3	7			10
MÈXIC	47	5	4		56
MOLDÀVIA	28		1		29
MOÇAMBIC	1				1
NAMÍBIA	1				1
NEPAL	9		1		10
NICARAGUA	16	5	1		22
NÍGER, REPÚBLICA DE	22				22
NIGÈRIA	269		1		270
NORUEGA	17		1		18
NOVA ZELANDA	9		1		10
PAKISTAN	25		1		26
PALESTINA	1				1
PANAMÀ	7	1			8
PARAGUAI	90	2	70		162
PERÚ	240	56	24		320
POLÒNIA	304	8	37	2	351
PORTUGAL	123	21	38		182
PUERTO RICO	1		2		3
REGNE UNIT	1115	383	202	1	1701
REPÚBLICA CENTREAFRICANA	2				2
REPÚBLICA TXECA	51	3	5		59
REPÚBLICA DOMINICANA	268	26	31	1	326
REPÚBLICA SUD-AFRICANA	8	2	2		12
RUANDA	2				2
ROMANIA	660	61	314	7	1042
RÚSSIA	229	21	29		279
SÀHARA OCCIDENTAL	12			1	13
SANTA LUCIA	1				1
SÃO TOMÉ I PRÍNCIPE	1				1
SENEGAL	221	9	18		228
SEYCHELLES, ILLES	1				1
SINGAPUR	4				4
SÍRIA	6		1		7
SRI LANKA	5		1		6
SUDAN	1				1
SUÈCIA	71		9	1	81

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
SUÏSSA	56	5	23	3	87
SURINAM	1				1
TAILÀNDIA	7	1	7	1	16
TOGO	1				1
TUNISIANA, REPÚBLICA	3				3
TURQUIA	12		3		15
UCRAÏNA	118	15	13		146
UGANDA	2	1			3
URUGUAI	872	57	165	5	1099
VENEÇUELA	152	19	18		189
VIETNAM	1				1
XILE	532	8	75	5	620
XINA	543	43	45	1	632
Total general	22237	2319	3810	222	28568

Font: Conselleria d'Educació.

1.3. Els alumnes estrangers matriculats a la Universitat de les Illes Balears

Amb la finalitat de tenir una visió completa dels alumnes estrangers matriculats a tots els nivells d'estudis de les Illes Balears, hem incorporat una visió dels alumnes d'altres països que cursen estudis universitaris a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

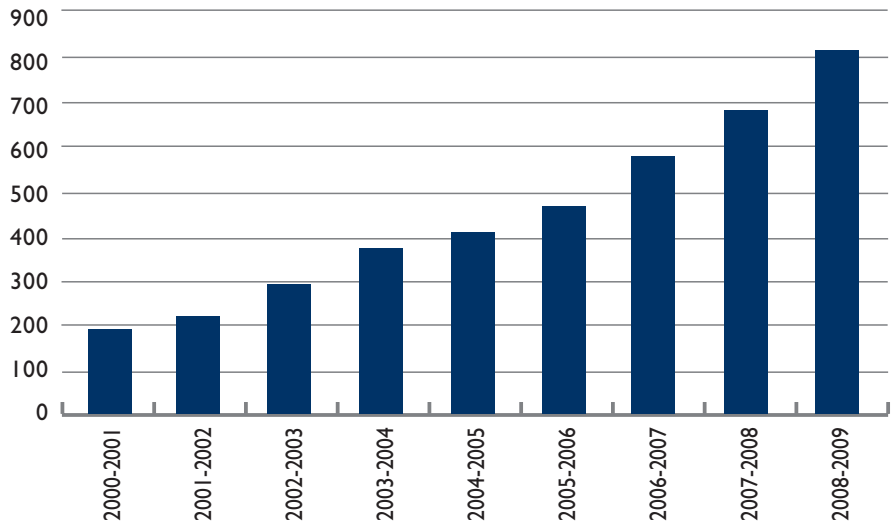
En primer lloc, volem saber quina ha estat l'evolució quantitativa dels alumnes estrangers de la UIB des del canvi de mil·lenni. Com succeeix en altres etapes educatives, l'evolució que recollim al quadre 16 és espectacular: en vuit anys s'ha multiplicat per quatre i aquest curs hi ha 815 alumnes estrangers matriculats a la Universitat.

Quadre 16. Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats a la UIB (2000-2009)

Curs	Alumnes estrangers
2000/2001	188
2001/2002	232
2002/2003	295
2003/2004	379
2004/2005	411
2005/2006	464
2006/2007	579
2007/2008	678
2008/2009	815

Font: UIB.

Gràfic 7. Evolució d'alumnes estrangers matriculats a la UIB (2000-2009)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la UIB.

Crida l'atenció que dels 815 alumnes matriculats a la UIB el curs 2008/2009, els homes (551) representen el 67,60% i, les dones (264), un 32,39%, ja que a la UIB el nombre de dones és bastant més elevat que el d'homes.

També és interessant saber quins són els estudis que ocupen els primers llocs de preferència d'aquests alumnes procedents d'altres països. La llista és la següent:

Quadre 17. Estudis de la UIB amb més matrícula d'alumnes estrangers; curs 2008/2009

Estudis	Alumnes estrangers
Relacions Internacionals	204
Turisme	77
Dret	64
Ciències Empresarials	55
Administració i Direcció d'Empreses	54
Psicologia	37
Biologia	25
Infermeria	21
Economia	20
Filologia Anglesa	19
Treball Social	17

Font: UIB

A partir de la informació anterior, veiem que, evidentment, la projecció de la UIB o l'atractiu per a alumnes d'altres països és que hi poden seguir estudis que tenen més projecció exterior; són els que estan relacionats directament amb el turisme i l'economia en general, l'activitat empresarial, etc. Per contra, els estudis que tenen una projecció més local o arrelada en l'entorn no tenen la mateixa demanda.

Curiosament, en l'oferta global d'estudis de mestre, únicament hi ha quaranta alumnes estrangers matriculats, una xifra que és totalment insuficient, si tenim en compte que el sistema educatiu de les Balears necessita molts mestres conscienciats i preparats per impartir classes en la línia de la interculturalitat.

Quadre 18. Alumnes estrangers matriculats a la Universitat de les Illes Balears, per nacionalitat; curs 2008/2009

ALBÀNIA	2	ÍNDIA	2
ALEMANYA	116	IRAN	2
ARGÈLIA	11	IRLANDA	4
ANDORRA	1	ISRAEL	1
ARGENTINA	98	ITÀLIA	62
ARMÈNIA	2	IUGOSLÀVIA	1
ÀUSTRIA	8	KENYA	1
BÈLGICA	5	LITUÀNIA	3
BOLÍVIA	8	MARROC	11
BÒSNIA i HERCEGOVINA	2	MÈXIC	6
BRASIL	30	MOLDÀVIA	1
BULGÀRIA	42	MOÇAMBIC	1
CANADÀ	1	NICARAGUA	1
COLÒMBIA	33	NORUEGA	5
CUBA	15	PARAGUAI	1
DINAMARCA	3	PERÚ	17
DOMINICA	6	POLÒNIA	21
EQUADOR	37	PORTUGAL	11
ESLOVÀQUIA	4	REGNE UNIT	19
ESLOVÈNIA	3	REPÚBLICA TXECA	4
ESTATS UNITS D'AMÈRICA	22	ROMANIA	33
ESTÒNIA	1	RÚSSIA	24
FILIPINES, ILLES	2	SENEGAL	3
FINLÀNDIA	2	SÍRIA	1
FRANÇA	27	SUÈCIA	15
GÀMBIA	1	SUÏSSA	10
GRÈCIA	2	UCRAÏNA	8
GUINEA	2	URUGUAI	16
GUINEA EQUATORIAL	2	VENEÇUELA	12
HOLANDA	3	XILE	19
HONGRIA	2	XINA	7
TOTAL			815

També ha estat una sorpresa per a nosaltres constatar que hi ha alumnes de seixanta nacionalitats que cursen estudis a la UIB, la qual cosa li atorga una dimensió internacional important i, a més, és un reflex de la realitat demogràfica de les Illes.

Els països que tenen més població resident a les Illes també són els que tenen més representació d'alumnes a la UIB: Alemanya, l'Argentina, Itàlia, Bulgària, l'Equador, Romania, Colòmbia, etc.

IV. EL PAPER DE L'ESCOLARITZACIÓ COM A MECANISME D'INTEGRACIÓ ESCOLAR

IV. 1. Aspectes introductoris

De la part estadística d'aquest article, en podem deduir tota una sèrie de constatacions no únicament conjunturals, sinó que mantenen una certa continuïtat. Per tant, l'arribada continuada de molts alumnes procedents de l'estranger i la distribució desequilibrada que tenen en la xarxa de centres educatius són situacions estructurals del sistema educatiu de les Balears. El fenomen migratori és imprevisible i això fa que la incorporació de menors al sistema educatiu balear no pugui respondre a una planificació prèvia; per tant, en moltes situacions i contextos geogràfics de les Illes, desborda les previsions d'escolarització i els mecanismes ordinaris d'integració escolar.

De cada vegada hi ha més entitats del món de l'educació, organismes i especialistes a l'Estat que denuncien aquesta situació. No és, però, ni específica ni exclusiva de les Illes Balears, sinó que caracteritza la situació actual de totes les comunitats autònomes de l'Estat espanyol, del nostre entorn europeu i també de molts altres països.

La presència d'un alumnat tan divers, des del punt de vista cultural i lingüístic, i de procedència tan diversa provoca un efecte mirall de la realitat socioeducativa i fa que qüestionem aspectes del nostre sistema educatiu (com ara la concentració en uns tipus de centres determinats, per raons geogràfiques lligades al domicili o de caire socioeconòmic) que poden provocar situacions de segregació escolar.

Aquest fenomen no és exclusiu de l'Estat espanyol, i prova d'això són els fragments següents, que hem extret de la revista *Cuadernos de Pedagogia,* núm. 387 (pàg. 83-85); recull, entre d'altres, els casos següents:

«A Xile, els pares disposen de llibertat total per calcular amb molta cura a quina escola prefereixen enviar els fills, i hi ha una fractura entre els grups socioeconòmics presents als centres municipals i als centres subvencionats». (pàg. 83 o. c.)

«A la Gran Bretanya, cada escola fixa els seus propis criteris d'admissió, amb la qual cosa la gestió de privada aprofita que té més autonomia per tancar el pas a les aules a alumnes amb habilitats acadèmiques baixes; quelcom semblant succeeix a Nova Zelanda i als Països Baixos. Els representants dels pares tenen molt de poder sobre els professionals de l'educació». (pàg. 83 o. c.)

«Als Estats Units, la majoria d'escoles són públiques i els comtats estableixen les seves condicions de matriculació[...], els centres tenen diversos sistemes d'assignació d'alumnat i de gestió pública o mixta». Al mateix article, llegim que: «La conseqüència d'aquest model és una inquietud nova per la segregació ètnica escolar els anys noranta». (pàg. 84 o. c.)

«A França, a cada escola li pertanyen els alumnes del seu entorn; no obstant això, s'hi observa que els alumnes de sectors socials mitjans se'n van de les zones d'educació prioritària. Donat que aquestes zones no s'adapten als canvis urbans, la seva composició social no és tan heterogènia com al principi (fa dècades)». (pàg. 85 o. c.)

Pel que fa a les Illes Balears, a l'article «Educació i immigració a les Illes Balears: envers una dualització escolar i social», de l'*Anuari de l'Educació* de l'any 2004 (pàg. 80-105), hom enuncia la constatació d'una tendència a augmentar la dualitat escolar i social a causa de la forta immigració existent a les Illes. Aquesta idea ha estat confirmada amb el pas del temps i els mecanismes de compensació han tingut poc marge d'actuació al respecte.

En relació amb aquesta qüestió, la situació escolar a Catalunya també ha estat objecte d'un informe del síndic de greuges. Tant per proximitat com per similitud relativa a la presència d'alumnes estrangers, ens pot servir d'element d'anàlisi i per proposar mesures per fer front a la situació actual.

L'«Informe del síndic de greuges de Catalunya» parteix de la constatació del risc de fragmentació social en el sistema educatiu català, especialment en àmbits urbans més deprimits o marginals. Esmenta dos factors clau per entendre aquesta situació: en primer lloc, la segregació urbana de les capes socials més pobres, que té un efecte fugida o d'«evitació» de les famílies que poden canviar d'habitatge, i, en segon lloc, el paper de la immigració econòmica, que s'ubica en les àrees on els habitatges són mes econòmics.

L'informe parteix de la constatació que l'elecció de l'escola i la segregació social han esdevingut una preocupació social en el context català. Aquesta situació ha tornat a plantejar el debat segons el qual s'ha de cercar una síntesi entre la lliure elecció de les famílies a triar l'escola i el tipus d'ensenyament dels seus fills, i el principi d'igualtat d'oportunitats.

També l'informe PISA, citat pel del síndic[1] de greuges de Catalunya, es posiciona en termes similars.

En el fons, es tracta d'una barreja de «por» i de la «desconfiança» de la diferència dels altres, i d'una idea estructural de les nostres societats, com és «la supervivència» o la recerca de l'èxit dels millors en un món molt competitiu.

La desconfiança d'allò desconegut, els estereotips i els prejudicis són un desavantatge que hem de superar també en l'àmbit de l'escolarització. És un error pensar que la diversitat dels alumnes d'un centre educatiu és un element que fa baixar el seu nivell de resultats o d'aprofitament acadèmic. Aquest enfocament, fruit del neoliberalisme, és un error greu, com també ho és pensar que la coeducació és un factor que repercuteix negativament en el rendiment acadèmic dels alumnes.

[1] Infome PISA, de l'OCDE; pàg. 11.

L'educació no consisteix a programar màquines i optimitzar-ne els resultats; al contrari, la finalitat de l'educació és millorar les persones, les quals, al seu torn, milloraran la societat en un futur immediat. L'humanisme és perfectament compatible amb el progrés tecnològic, però un sense l'altre perden el sentit i finalitat.

De vegades, els professionals de l'educació tenim la impressió que hi ha una dicotomia entre els principis, els objectius i els valors formulats per les lleis que regulen l'educació a Espanya i els principis i pautes de la societat en la qual s'emmarca el sistema educatiu.

La Llei orgànica d'educació (2006) fa tota una declaració de principis del valor educatiu de la diversitat i de la convivència intercultural en els centres educatius per contribuir a la cohesió social. No obstant això, a les Illes Balears, únicament un 16% dels alumnes estrangers assisteixen a centres educatius concertats i privats, els quals, en realitat, acullen un 35% dels alumnes matriculats en els centres educatius de la comunitat autònoma. En termes percentuals, això significa que un 19% dels alumnes estrangers que haurien d'estar escolaritzats en aquesta xarxa de centres són derivats als públics.

IV. 2. El paper de l'escolarització en la distribució dels alumnes en els centres educatius

La qüestió sobre la qual volem reflexionar a les pàgines següents és el paper de l'escolarització dels alumnes en relació amb l'equilibri de la situació preexistent, sobretot si aquesta eina de l'Administració educativa pot ajudar a canviar la mentalitat social al respecte, en col·laboració amb altres agents socials del món educatiu, com són les associacions de pares i mares d'alumnes (APIMA), el sindicats, les patronals de l'ensenyament concertat, els centres educatius i els equips docents, etc.

Com a exemple del que succeeix a les Illes, volem començar fent una síntesi de la demanda escolar de places corresponent al 1r curs de 2n cicle d'educació infantil (3 anys) per al curs 2009/2010. Confirmam que hi ha centres educatius de Palma, tant públics com concertats, que reben més demanda de places escolars que les que ofereixen (quadre 19) i, per tant, cal recórrer a segones opcions per redistribuir-los.

Malgrat tot, hem de dir que han obtingut plaça al centre triat en primer lloc el 89% dels 3865 alumnes de 3 anys que han participat en el procés d'admissió a Palma.

Quadre 19. Centres educatius (públics i concertats) de Palma amb més demanda de places escolars de primer curs de 2n cicle d'educació infantil; curs 2009/2010[2]

Centre	Demanda	Oferta	Diferència
CP1	75	50	25
CP2	73	50	23
CP3	93	75	18
CP4	68	50	18

[2] Per qüestions de privacitat de dades, en comptes d'incloure el nom del centre, presentam la informació codificada de la manera següent: CP (centre públic) + nombre; CC (centre concertat) + nombre.

Centre	Demanda	Oferta	Diferència
CP5	42	25	17
CC1	138	100	38
CC2	166	125	36
CC3	109	75	34
CC4	106	75	31
CC5	75	50	25

La correlació dels cinc centres públics i els cinc concertats que tenen més demanda és semblant a la de l'exercici anterior. En el cas dels centres públics, els factors explicatius principals són: la situació a la ciutat de Palma, en un entorn socioeconòmic de classe social mitjana i alta, l'absència de centres alternatius pròxims i que tinguin prestigi gràcies al compromís històric amb l'ensenyament en català. En el cas dels centres concertats, la tradició familiar i el prestigi en la societat palmesana esdevenen factors explicatius del poder d'atracció que tenen; en aquest cas, la ubicació no és un element tan determinant com per als centres públics.

En conjunt, en el procés d'admissió d'alumnes de primer curs del 2n cicle d'educació infantil, per al curs 2009/2010, han obtingut plaça en primera opció els percentatges següents; per illes:

- Mallorca: 89%
- Menorca: 92%
- Eivissa: 85 %
- Formentera: 100 %

Per tant, el grau de satisfacció familiar és elevat.

D'aquesta conclusió en podem extreure una primera idea o proposta de treball. L'objectiu és mentalitzar les famílies, i la societat en general, que és necessari ser crítics amb la situació preexistent i decantar-se per la diversitat (socioeconòmica, cultural, nacional, etc.) dels centres educatius.

Cal, per exemple, ajudar a qüestionar el fet que les famílies i els alumnes d'una nacionalitat determinada demanin, de manera preferent, plaça escolar als centres als quals assisteixen els seus compatriotes, per raons més que justificades: tenir la residència en unes barriades concretes dels nuclis urbans de les Illes; la sensació de seguretat i solidaritat entre el mateix col·lectiu nacional, etc. I, en sentit contrari, l'«efecte fugida» o «evitació», que esmenta l'«Informe del síndic de greuges de Catalunya». També ocorre a les Illes per part de població autòctona i, darrerament també, per part de famílies estrangeres que tenen una certa estabilitat socioeconòmica (amb un grau més elevat d'integració), cap a uns centres educatius determinats.

Així doncs, hi ha dues variables clares que hem de tenir en compte en el procés d'escolarització: l'oferta de places escolars per part dels centres educatius i el desig de les famílies per escolaritzat els fills en un centre determinat, la «lliure elecció de centre». Compaginar aquests dos elements clau és el difícil equilibri que el mecanisme d'adscripció i admissió d'alumnes ha d'aconseguir trobar.

Hi ha una mena de plantejament dual entre els partidaris de la lliure elecció de centre escolar i els defensors de la tesi que els centres han d'admetre preferentment els alumnes del barri o de l'entorn més proper per evitar desplaçaments i la descontextualització dels alumnes del seu voltant vital.

Per algunes classes socials de les Illes, aquest entorn vital és definit més per un concepte de classe que no per un localitzador geogràfic —tot i que en molt casos coincideixen. El que ocorre és que la ubicació geogràfica del centre educatiu no coincideix amb la zona de residència o amb el domicili familiar.

Hi ha una lectura o argumentació que diu que, per evitar el perill d'accentuar la segregació social en algunes escoles, la lliure elecció de centre possibilita que les famílies més humils, dels barris on hi ha més vulnerabilitat social, puguin optar a tenir plaça a centres ubicats a una distància determinada i en un context diferent; per tant, tindrien la possibilitat de conviure amb altres alumnes, una oportunitat que, amb zonificacions més reduïdes, no existiria. També en podem fer la lectura contrària: que la lliure elecció solament dóna aquesta opció a les classes socials mitjanes i altes.

En el fons, la solució hauria de ser que els alumnes de totes les classes socials i condicions socioeconòmiques poguessin conviure en els mateixos centres educatius i en igualtat de condicions; això seria una inversió perquè la societat estigui més cohesionada, interelacionada i sigui coneixedora de les diferències.

IV.3. La normativa sobre l'escolarització

La Constitució de 1978 reconeix «el dret dels pares a escollir la formació religiosa i moral que estimin més oportuna per als fills (art. 77.3.)», però no la llibertat d'elecció de centre, que és regulada per la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE 8/1985). Això és important perquè moltes famílies pensen que la Constitució, com a norma suprema de l'Estat, els garanteix aquest dret per sobre de les lleis orgàniques d'educació.

El Tribunal Suprem, davant els recursos i procediments jurídics iniciats per les famílies aquests darrers anys, ha legislat al respecte. Estableix que es tindrà en compte, de manera preferent, el dret de les famílies sempre que sigui possible i, per tant, que l'Administració educativa disposi de places escolars a la zona determinada o sol·licitada.

En el dia a dia, moltes famílies consideren que el dret de llibertat d'elecció de centre obliga l'Administració a assignar plaça al centre que han designat, sigui quina sigui la disponibilitat de places. Aquest desconeixement de la normativa legal genera, en segons quins casos, malestar o conflicte, situació que ha de ser resolta mitjançant el diàleg i la informació.

Així, per exemple, convé recordar que la Llei orgànica d'educació (LOE 2/2006 de 3 de maig) recull que l'Administració ha de garantir l'equitat del sistema educatiu i reconeix la necessitat d'establir mecanismes per prioritzar les sol·licituds de plaça escolar mitjançant un barem i uns criteris d'admissió.

Aquesta llei orgànica estableix, al capítol III del títol II, art. 84.1., que les administracions educatives han de regular l'admissió d'alumnes en centres públics i privats concertats de manera que es garanteixi el dret a l'educació, l'accés en condicions d'igualtat i la llibertat d'elecció de centre per part dels pares, mares o tutors. A més, hi ha d'haver una distribució adequada i equilibrada entre els centres escolars dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, la qual es mantindrà al llarg de tot el procés d'escolarització.

L'article 88 de la LOE recull que l'escolarització ha de ser sense discriminació per motius socioeconòmics i, per això, cap centre no pot percebre diners a canvi d'impartir ensenyament gratuït, ni imposar l'obligació a les famílies o tutors dels alumnes de fer aportacions a fundacions o associacions, ni establir serveis obligatoris associats als ensenyaments que requereixin aportació econòmica.

Altres aspectes molt importants de la redacció de la LOE relatius a l'escolarització, fan referència a les qüestions següents:

- El règim d'admissió dels alumnes als centres docents es regeix pels principis d'equitat, igualtat, integració i cohesió social. A més, no es poden establir criteris discriminatoris per raons de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.

- A partir dels principis anteriors, en el cas de les Illes Balears, el Decret 37/2008 estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics, i regula el procés i els criteris d'admissió d'alumnes als centres públics i als privats concertats de les Illes Balears.

A continuació volem recollir, segons el nostre punt de vista, els eixos clau i les aportacions principals de la LOE:

- Estableix, mitjançant un procés doble (adscripció i admissió), la matriculació dels alumnes en els centres educatius de les Illes.

- Recull els criteris preferents per a l'admissió d'alumnes als centres sostinguts, totalment o parcialment, amb fons públics, en el supòsit que no hi hagués places suficients per cobrir la totalitat de la demanda; també fixa el barem de puntuació que s'ha d'aplicar al respecte.

- La novetat és que regula els programes de qualificació professional inicial PQPI, que a les Illes han començat a funcionar el curs 2008-2009.

- Regula l'escolarització dels alumnes amb necessitat específica de suport educatiu (NESE) i en fixa el nivell del 30% com a barrera per considerar-los centres d'atenció preferent. En el moment que un centre educatiu presenta aquest percentatge i/o superior d'alumnes amb necessitat de suport, l'Administració educativa s'ha fitxat l'objectiu de fer-ne un seguiment i desviar les noves incorporacions a altres centres que en tinguin menys concentració, i sempre els dotarà dels recursos necessaris.

La incorporació elevada d'alumnes d'altres països, que poden respondre a la definició de NESE, juntament amb el descens de la ràtio a partir de les premisses de la LOE, en algunes zones escolars de les Illes contribueix a crear la sensació de saturació de les escoles; a algunes zones impedeix dur a terme unes polítiques determinades de reequilibri del perfil dels alumnes, ja que en la majoria de casos es necessiten totes les vacants que es generen en un municipi o zona determinats.

El Decret 37/2008, des que va ser publicat, ha concretat l'aplicació en dues ordres de la Consellera d'Educació: la corresponent al curs 2008/2009, que ja està tancada, i l'Ordre de 9 de març de 2009, que regula tot el mecanisme de l'escolarització a les Illes i es posiciona clarament en la línia de l'escolarització equilibrada i sense discriminació de cap tipus dels alumnes de nivells no universitaris de les Illes Balears, comprés entre el tram **4t** d'educació infantil i els nivells de batxillerat. Per l'etapa educativa del 1r cicle d'educació infantil (0 a 3 anys), hi ha una Ordre d'escolarització específica.

El procés d'escolarització no és únicament una oportunitat per concedir a les famílies plaça al centre que han sol·licitat en primera instància, sinó també per combatre el fenomen de la segregació escolar. Hi ha mesures que es poden aplicar per mantenir un equilibri entre els interessos de les famílies i les obligacions de l'Administració per garantir la igualtat d'oportunitats i la redistribució dels alumnes amb necessitat de suport. És necessari fer un esforç per adscriure alumnes estrangers a centres concertats, zona per zona, i evitar, per tant, el desequilibri existent avui en dia entre educació pública i concertada, en el marc del que ha de ser una política d'integració escolar i social.

Dels mecanismes i recursos que poden utilitzar-se per contribuir a millorar la distribució dels alumnes a tota al xarxa de centres educatius podem destacar els següents:

- Adaptar a tots els centres la ràtio prevista per la normativa d'escolarització, especialment disminuir-la a vint-i-cinc alumnes per grup en l'educació infantil i primària, i de vint-i-cinc a trenta per aula d'ESO i un màxim de trenta-cinc a batxillerat. Aquestes ràtios només augmenten en casos justificats per la pròpia àrea d'escolarització. És a dir, en el moment de determinar el nombre de vacants el referent no és el centre en concret, sinó la zona escolar on està ubicat és el que compta; per tant, la zonificació escolar és un bon instrument de redistribució dels alumnes. Altres recursos poden ésser, el descens selectiu de ràtios en els centres que acullen més immigrants i l'augment en els que en tenen menys, una vegada que ha finalitzat el procés ordinari d'admissió d'alumnes, poden ajudar a reequilibrar la situació.

- La reserva de plaça per als alumnes amb necessitat especifica de suport educatiu (tres places per grup classe) també és un recurs per millorar la composició diversa dels grups. En aquest sentit, la gran quantitat d'alumnes amb necessitat específica de suport educatiu (NESE) fa que el nombre de places reservades no sigui suficient i s'hagi d'augmentar en la pròxima revisió de la normativa legal.

- La Conselleria d'Educació i Cultura ha de vigilar que el nombre d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu a cada centre no excedeixi en 10 punts percentuals la mitjana d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu de la seva zona d'escolarització, i ha de procurar que no sigui superior al 30% dels alumnes. En aquells casos en què no es poguessin complir aquests límits, la Conselleria d'Educació i Cultura ha de garantir que els

centres siguin dotats de personal i dels recursos materials necessaris per fer efectiva aquesta proporcionalitat.

- Aplicar de manera estricta del barem previst per la normativa, així com difondre'l entre la comunitat educativa de les Illes, és molt important. També s'ha de tenir ben clar en casos d'empat, ja que les categories recollides pel barem poden provocar situacions d'aquest tipus. És fonamental que hi hagi mecanismes transparents i objectius de desempat, com ara les notes en els estudis de batxillerat, el sorteig públic d'una combinació de dues lletres de desempat, tant en el procés d'adscripció d'alumnes com en el d'admissió.

- Convocar les comissions d'escolarització (adscripció, admissió i PQPIS), en les quals està representada la comunitat educativa de cada zona escolar i que permeten donar transparència absoluta al procés d'escolarització. Donar confiança als usuaris dels centres, és a dir, a les famílies, en el sentit que la normativa s'aplica de manera objectiva i clara per a tothom és un principi bàsic.

- Mantenir el dret preferent en el procés d'admissió ordinari, en el cas que s'ofereixin més vacants de plaça escolar, fins al 15 d'octubre, proporciona una segona oportunitat a l'alumne de poder entrar al centre que hagi triat la família en primera opció.

- Poder participar tant en el procés d'adscripció com en el d'admissió, de manera que en l'obtenció hi hagi dues oportunitats. Publicar les llistes al taulell d'anuncis dels centres educatius i poder-hi presentar reclamacions ajuda a solucionar les errades que s'hagin pogut produir en el procés d'escolarització.

- La xarxa d'oficines d'escolarització, ja que són entitats encarregades de coordinar tot el procés d'escolarització, de donar les cites, de gestionar els canvis de centre, de supervisar la relació entre places escolars i demanda de les zones d'escolarització, etc., en col·laboració estreta amb el Departament d'Inspecció Educativa.

- El treball en xarxa amb altres departaments de la Conselleria d'Educació (Atenció a la Diversitat, Inspecció Educativa, Personal Docent, etc.), amb els serveis socials i municipals implicats, amb Fiscalia de Menors, etc., afavoreix les intervencions i les millora, sobretot en aquelles situacions especials dels alumnes i famílies que requereixen actuacions d'escolarització individualitzades (alumnes amb n.e.e.; germans bessons, etc.). En aquest sentit, també hem de recordar que, el curs 2008/2009, s'ha incorporat la figura del mediador intercultural a les oficines d'escolarització dins el programa PAIRE. El mediador intercultural aporta dos elements fonamentals que ajuden en l'escolarització: la tasca informativa i d'acompanyament per a les famílies als centres educatius, i la finalitat de revitalitzar els programes de PALIC als centres com a element vertebrador de l'acollida dels nouvinguts i de la integració de la diversitat a les escoles i instituts.

I, sobretot, tots els recursos anteriors i d'altres que estan a l'abast de l'Administració educativa han de respondre a unes directrius polítiques clares i compromeses per part de la Conselleria d'Educació, com ocorre amb el Govern de les Illes Balears actual.

IV. 4. El Xestib com a eina d'escolarització

El curs 2009/2010 mancarà una fase nova de l'escolarització en el sistema educatiu de les Illes Balears. El curs 2008/2009 han treballat de manera conjunta l'equip informàtic que programa, supervisa i controla el Gestib, és a dir, el programa de gestió de la majoria de centres educatius de les Illes (tots els de titularitat pública i de cada vegada més centres concertats) i l'equip del servei d'escolarització per a la incorporació de totes les tasques d'escolarització de les Illes al Gestib nou, anomenat Xestib.

Des del tercer trimestre del curs 2008/2009 l'escolarització es fa mitjançant aquest programa nou i també s'emprarà en el procés ordinari d'escolarització del curs 2009/2010.

Per entendre la importància d'aquesta eina de gestió, podem destacar els aspectes següents:

a) Per primera vegada, la Conselleria d'Educació disposa d'una base de dades «nominal» de tots els alumnes no universitaris que cursen els estudis de 2n cicle d'educació infantil, primària, secundària, batxillerat, FP i, pròximament, de la resta d'estudis (escoles d'idiomes, conservatori, adults, etc.) de tots els centres educatius públics i concertats.

b) Permet conèixer a temps real les altes i baixes d'alumnes als centres educatius, i, per tant, la disponibilitat de vacants en el moment d'escolaritzar a través de les oficines.

c) La gestió d'altes d'alumnes en un centre determinat i/o en el sistema educatiu de les Balears, de manera que no és possible la duplicitat d'un alumne. És a dir, si prové d'un centre de les Illes, no es pot «matricular» en un altre, si no es dóna de baixa del primer; i, en casos d'alumnes de primera incorporació al sistema educatiu de les Balears, una vegada que han estat donats d'alta, no és possible la duplicitat. A més, proporciona un registre escolar fins que l'alumne/a conclou els estudis. Per altra banda, en casos de baixa per abandonament del centre, perquè s'incorpori al món laboral o perquè s'hagi traslladat a l'estranger sense que ho hagi comunicat prèviament, etc., el Gestib també aporta informació per poder constatar si hi ha una vacant o plaça escolar.

d) És possible obtenir informació estadística molt fiable i actualitzada en cada moment del curs escolar, la qual cosa facilita la presa de decisions i la planificació a curt i llarg termini.

IV. 5. La sensibilització de la comunitat educativa envers el valor de la diversitat

Totes les mesures i actuacions anteriors que afecten la diversitat esdevenen incompletes si no s'hi implica la comunitat educativa de les Illes Balears. En una societat democràtica com la nostra, les decisions que afecten l'educació han de comptar amb el consens majoritari de la societat; per tant, les lleis orgàniques d'educació sempre han obtingut la majoria suficient perquè el Parlament de l'Estat espanyol les aprovàs, i, una vegada que han estat publicades al BOE, són normes que tothom ha de complir obligatòriament.

En el treball de reflexió que ens ocupa, el problema radica en el fet que no tota la societat comparteix la mateixa percepció de la importància de la integració de la diversitat dels alumnes en els centres

educatius, la qual cosa provoca un rebuig en els centres en què la diversitat és més palpable que en els que acullen, per motius diversos, un alumnat més homogeni.

Des del nostre punt de vista, en un nombre reduït de situacions la causa és de tipus ideològic, que en la majoria de casos deriva d'una desinformació respecte de les causes de l'èxit escolar o del fracàs. Està molt clar que no depèn de manera directa del fet d'estar escolaritzat en un centre determinat, sinó que resulta de molts factors i un dels primers que s'han de tenir en compte és el paper educatiu de la família.

El darrer «Informe del sistema educatiu» del CES, en les conclusions remarca el «poc interès de les famílies per l'educació dels fills, i, en canvi, el molt que en té en l'escolarització», especialment per part de moltes famílies amb infants de 3 anys que viuen el procés amb molta intensitat i angoixa.

Volem recollir algunes conclusions més d'aquest informe, relatives al suport que donen als fills les famílies de les Illes en relació amb la seva educació. Creiem que poden servir per reflexionar i, sobretot, per emprendre accions correctores:

- El nivell baix d'implicació del pare en aquestes tasques, que són reservades pràcticament a les mares; per tant, és una línia de treball en la qual s'ha d'avançar clarament.

- La poca implicació de les famílies en el control de les tasques i treballs (58%) i en ajudar els fills a fer els deures (29,5%). Això, des del nostre punt de vista, és un element clau a l'hora de tractar el fracàs escolar.

- La gran implicació de la família en aspectes com el control d'assistència a classe (80,1%) i l'aportació de recursos econòmics (79,1%) per tractar les qüestions referides a l'escolarització.

- La participació de les famílies en els centres educatius és molt baixa, i únicament un 19% dels afiliats a les AMIPE hi participa activament.

En el fons, hi observam un reflex de la nostra societat: es tracta de cercar el millor centre educatiu, aportar-hi tots els recursos econòmics necessaris segons la disponibilitat familiar, controlar que els fills vagin a escola, etc.; però els pares deleguen excessivament l'educació dels fills a la institució escolar i, el que encara és més preocupant, en una societat tan accelerada i estressada com la nostra, no comparteixen ni viuen la realitat i el dia a dia dels infants a l'escola.

La línia de treball de la Conselleria d'Educació consisteix a redistribuir els alumnes amb NESE (majoritàriament, alumnes estrangers) entre tots els centres educatius de les Illes, i procurar evitar escolaritzar-los en els que ja n'acullen un 30%. Aquest funcionament palesa que és necessari articular estratègies organitzatives, curriculars i pedagògiques per fer front a la diversitat creixent de les comunitats educatives. Observam que els centres que han començat abans a tenir un alumnat divers des del punt de vista nacional, lingüístic, cultural, etc., responen més bé a la «diversitat» i disposen d'estratègies i recursos molt interessants i efectius per millorar la seva tasca diària; a més, reconeixen que la nova situació és un fet positiu.

Segurament moltes famílies desconeixen la feina que fan a alguns centres que estan «estigmatitzats», la seva situació educativa i els resultats que obtenen. Se'n fan una idea preconcebuda a causa de la imatge o l'estereotip existents.

A partir de les demandes de les famílies, en la línia de la mal anomenada[3] conciliació de la vida laboral i familiar, els centres haurien de millorar l'adaptació de la seva oferta educativa (horaris, activitats complementàries, etc.) a les necessitats o demandes procedents dels usuaris.

Un mecanisme que sol donar prestigi als centres és la identificació amb un element o més que els concedeixin un cert ressò social, vinculat a les activitats esportives, culturals, etc. La forta demanda que tenen alguns centres de les Illes respon, entre d'altres factors, al fet que han sabut crear una «imatge», una «marca», en una societat condicionada per la publicitat, per saber vendre el producte; evidentment, compta amb el suport d'uns resultats educatius i, sobretot, d'un projecte educatiu sòlid i compromès.

CONCLUSIONS I PROPOSTES

1. Com diu el pedagog Paulo Freire «estar en el món implica necessàriament estar en el món i amb els altres» (pàg. 22), no és possible que cap societat sobrevisqui, i molt manco el segle XXI, si no hi ha convivència real i interacció plena entre els tots els membres d'una comunitat, en igualtat de condicions i oportunitats. L'escola, com a primer agent socialitzador, té la funció de ser aquest espai de convivència, d'intercanvi, de treball en comú amb la diversitat d'alumnes. No és assumible, per una societat democràtica, la segregació escolar en funció d'uns determinats paràmetres socioeconòmics i culturals de les famílies. La segregació escolar no és un element positiu perquè es pot convertir en un factor de desigualtat i d'exclusió social. L'escola és la institució a la qual la societat ha encomanat la primera socialització dels nous membres. Si ells no s'interrelacionen en les edats primerenques, hi ha el perill que ja no ho facin mai; per això és tan important la convivència de la diversitat d'alumnes en tots els centres educatius de les Illes.

2. La distribució equilibrada de la diversitat dels alumnes en els centres educatius de les Illes és possible, simplement es tracta d'analitzar-ne les dificultats i cercar les possibilitats de canviar la situació; això sí, sense oblidar un principi pedagògic bàsic: enfortir les relacions entre escola i entorn. La dificultat rau en el treball perquè la societat sigui conscient que això és convenient i necessari, i és impossible aconseguir amb èxit aquest canvi de mentalitat mitjançant mecanismes administratius.

3. Un objectiu clau de la interculturalitat consisteix a cercar la unitat en la diversitat a partir del coneixement mutu, el diàleg i el respecte a la diferència. Cal treballar per definir espais i llocs de trobada entre les persones i cultures que conviuen a les Balears. La composició tan diversa de la població resident al nostre arxipèlag recomana trobar aquestes vies de comunicació i d'intercanvi.

[3] Darrere la denominació «conciliació de la vida laboral i familiar» sovint trobam la demanda de convertir els centres educatius en guarderies per contrarestar horaris laborals excessius dels pares i, per tant, el fet de no estar el temps suficient amb els infants.

4. Intentar reduir la ràtio alumnes per grup sempre és un bon sistema per millorar la qualitat de l'educació. Les situacions de més de trenta alumnes per classe a l'educació infantil i primària haurien de passar aviat a ser una anècdota dels avis.

5. En els mecanismes d'escolarització, cal adaptar la normativa a les noves situacions socials, com són les famílies monoparentals.

6. La mobilitat escolar crea moltes dificultats a tots els nivells: de planificació educativa (places, quotes de professors, recursos i suports, etc.), d'actualització i de control de la matrícula, d'organització i de treball en els centres, de rendiment escolar, etc.

7. Informar les famílies és un factor clau, especialment en la conjuntura actual de les Illes. Hi ha una forta presència de persones estrangeres que desconeixen el funcionament del sistema educatiu i, en concret, dels mecanismes d'escolarització dels alumnes. Les famílies han d'estar informades precisament per garantir-los la igualtat d'oportunitats i d'accés als centres educatius. Per tot això, la normativa legal estableix que siguin els centres educatius els encarregats d'informar les famílies de tot el procés d'escolarització. Per ajudar-los a fer aquesta tasca, la Conselleria d'Educació empra els mitjans de comunicació (televisió, ràdio, premsa escrita, la weib de la Conselleria d'Educació, etc.) i material imprès que adreça a les famílies i a la comunitat educativa en general (oferta educativa); d'aquesta manera, contribueix a proporcionar-los la informació necessària.

8. És cert que vivim en un país on la picaresca és una tradició. No obstant això, malgrat que algunes famílies es pensen que en el procés d'escolarització és possible cometre frau, aquestes situacions són de cada vegada més excepcionals i puntuals. En tot cas, amb la democratització del procés d'escolarització, la majoria d'irregularitats poden ser detectades a temps i, per tant, corregides. En aquest sentit, hem fet referència al nou programa d'escolarització (Gestib), que aporta moltes més eines per supervisar el procés i controlar-lo.

9. Cal millorar la imatge de molts centres que fan una bona feina, però que no té la transcendència en l'entorn social ni en la comunitat educativa que es mereix.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Book.

«Educació i immigració a les Illes Balears: cap a una dualització escolar i social». *Anuari 2004*. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 80-105.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Màlaga: Aljibe.

AA.VV. (2002). *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats*. Palma: Sa Nostra.

AA.VV. (2004). *La immigració, països emissors i les Illes Balears*. Palma: Cort.

AA.VV. (2008). *L'atenció a la diversitat al sistema educatiu de les Illes Balears*. Palma: Lleonard Muntaner editor.

BENITO, R.; GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Polítiques 59, Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània.

BLANCO, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema decisiones organizativas y metodologicas*. Madrid: EOS.

BONAL, X. (2009). «La segregación escolar en Cataluña». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 387, febrer de 2009, pàg. 89-93.

CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos de mundo. Hacía una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

DELGADO, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Piràmide.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo des de la investigación acción*. Madrid: Morata.

ESSOMBRA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la immigración*. Barcelona: Graó.

FREIRE, P. (1997). *Padagogia de la autonomia. Saberes necesarios y práctica educativa*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.

FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Ed. El Roure.

GIMENO SACRISTAN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

MARÍ, I. (2002). *Una política intercultural per a les Balears?* Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Sa Nostra.

OLMEDO, A.; SANTA CRUZ, E. (2008). «Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente». *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado* 12, pàg. 1-30.

RUIZ ROMAN, C. (2003). *Educación Intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.

SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Síndic de Greuges de Catalunya. *La segregració escolar a catalunya. Informe extraordinari*. Maig de 2008, pàg. 229.

VIC (1997). *Pla per redistribuir els alumnes estrangers, juntament amb les aules d'acollida*.

ADREÇES D'INTERNET RECOMANADES

http://www.caib.es: Informació útil sobre la comunitat autònoma de les Illes Balears, especialment de la Conselleria d'Educació i de l'Institut Balear d'Estadística.

www.ine.es: Base estadística fonamental de l'Estat espanyol.

http://www.edualter.org: Educació intercultural.

http://www.mec.es/cesces/inicio.htm: Informe sobre l'estat i la situació del sistema educatiu d'Espanya.

http://www.pangea.org/educació: Recull informacions sobre educació en valors, educació intercultural, etc.

http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm: Pla d'acollida per a alumnes nouvinguts.

Situació de l'educació musical elemental a les Illes Balears: les escoles de música i/o dansa reconegudes

Noemí Berbel Gómez

RESUM

Aquest article pretén analitzar la repercussió i l'abast que les escoles de música i/o dansa reconegudes estan produint sobre l'ensenyament de la música, dins l'àmbit dels estudis de règim especial, a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, amb la finalitat de donar una sèrie de recomanacions per millorar la seva situació futura, a partir de l'anàlisi de la seva evolució i situació actual.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la repercusión y el alcance que las escuelas de música y/o danza reconocidas están produciendo sobre la enseñanza de la música, dentro del ámbito de los estudios de régimen especial, en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, con la finalidad de dar una serie de recomendaciones para mejorar su situación futura, a partir del análisis de su evolución y situación actual.

1. INTRODUCCIÓ

Tot seguit exposam les raons que han motivat que féssim aquest treball sobre la situació de l'educació musical a les escoles de música i/o dansa reconegudes a les Illes Balears.

En primer lloc, després de la implantació de la LOGSE[1] i el traspàs de competències en matèria d'estudis no universitaris,[2] i amb la promulgació del Decret 37/1999, de 9 d'abril,[3] hi ha una necessitat evident d'analitzar la repercussió o l'abast que tenen les escoles de música sobre l'ensenyament de la música en l'àmbit dels estudis de règim especial a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Per tant, és necessari analitzar l'evolució que han seguit les escoles de música reconegudes a les Illes Balears durant el període de vigència de la LOGSE i les repercussions que hi tindrà la implantació de la LOE.[4] Per això, en primer lloc, cal contextualitzar-la en el panorama musical dels estudis d'aquesta índole que s'imparteixen a les Illes Balears. Farem referència als centres oficials que imparteixen ensenyaments elementals: el conservatori elemental, els centres autoritzats[5] i els conservatoris professionals i les seves extensions. També situarem els estudis elementals de música impartits a les Illes Balears en el context de la resta de les comunitats autònomes.

En segon lloc, el caràcter individual i autònom de cada centre de música, especialment les escoles de música, fa que entre si no hi hagi cap tipus de coordinació evident. Per això, amb aquest estudi

[1] Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.
[2] Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, pel qual es traspassen les funcions i els serveis de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'estudis no universitaris.
[3] Pel qual es regulen les escoles de música i dansa de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
[4] Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
[5] Un centre autoritzat de música és un centre docent privat que imparteix ensenyaments per a l'obtenció d'un títol oficial. En rebrà l'autorització administrativa sempre que compleixi els requisits establerts. Aquesta autorització el faculta per impartir, amb validesa plena, els ensenyaments de grau corresponents (en aquest cas, elementals), que queden adscrits a un centre docent públic, el Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. Els centres autoritzats de música tenen la capacitat d'avaluar els alumnes sense necessitat d'haver de constituir un tribunal conjunt amb els professors del conservatori al qual estan adscrits.

es pretenem establir una comparació entre aquests centres d'ensenyament de règim especial, i determinar-ne els vincles i diferències des del punt de vista quantitatiu i qualitatiu.

Podem assenyalar que les investigacions[6] relacionades amb el tema que ens ocupa són necessàries ja que els estudis de règim especial de cada vegada són més importants i també per poder analitzar les repercussions que han tingut els canvis i reformes que hi ha estat implantats.

Metodologia de la investigació i fonts

La metodologia general del nostre estudi està basada en una investigació avaluativa que té un enfocament doble: un estudi històric i també comparat. Aquest treball d'investigació l'hem dut a terme en fases diverses.

En una primera fase, hem analitzat la bibliografia i la normativa sobre l'educació musical a les Illes Balears i, en concret, en l'àmbit dels ensenyaments de música de règim especial, és a dir, les escoles de música. Al punt 8 de la bibliografia trobarem la llista de les fonts que hem consultat. La normativa l'hem recopilada al punt 9 de les disposicions legals.

En una segona fase, hem analitzat la situació dels centres que imparteixen ensenyaments elementals de música i que són de règim especial a les Illes Balears. El treball que hem fet és descriptiu i, a partir d'uns indicadors establerts, hem extret elements de valoració i comparació. Les dades descriptives dels centres d'ensenyaments musicals de règim especial les hem obtingudes per una via doble. En primer lloc, a través de la informació aportada per aquests centres a la Conselleria d'Educació i Cultura en els documents següents: Programació general anual (document d'organització de centre) i Memòria del curs acadèmic; i, en segon lloc, a través de dades d'arxiu proporcionades per la Conselleria d'Educació i Cultura.

2. MARC NORMATIU I EDUCACIÓ MUSICAL

Quant al marc normatiu, podem destacar que, després de la implantació de la LOGSE[7] i gràcies al Decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre el traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyaments no universitaris, va ser possible que l'Administració educativa pogués reglamentar les escoles de música i dansa. Després del traspàs de les funcions i dels serveis en matèria d'ensenyaments no universitaris, va ser aprovat el Decret 37/1999, de 9 d'abril, a través del qual varen ser determinades les condicions[8] que han de complir les escoles que desitgen ser reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura,

[6] A Catalunya han estat organitzats alguns congressos sobre temàtica musical, en els quals ha estat remarcada la importància que concedeix aquesta comunitat autònoma a la disciplina musical. Els congressos han estat els següents: I Congrés de Música a Catalunya, any 1994; Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música, 1997, i el II Congrés Internacional de Música de Catalunya, any 2008. De la mateixa manera, l'any 2007 tengué lloc a les Illes Balears la XVII Trobada de Consells Escolars: Els Ensenyaments Artístics. I entre els ensenyaments artístics figuren els ensenyaments musicals de règim especial.

[7] Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

[8] Aquest decret estableix una quantitat elevada de requisits que han de complir les escoles de música i/o dansa per ser reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, tant de titularitat privada com municipal; per això, hi ha escoles de música i/o dansa a les nostres illes que no estan reconegudes.

quant a personalitat jurídica, instal·lacions, oferta d'estudis i professors titulats. Un incentiu que tenen les escoles de música i/o dansa per sol·licitar el reconeixement és que poden beneficiar-se de subvencions. D'altra banda, algunes aportacions d'aquest decret són les següents:

- Es pot autoritzar el funcionament d'escoles reconegudes en locals compartits amb centres oficials de Grau Mitjà o amb altres centres públics d'ensenyament, sempre que les condicions materials dels locals, els horaris i els espais disponibles en permetin l'ús exclusiu.

- En el cas de les zones on la població escassa no permeti el funcionament d'una escola completa, hi podrà haver aules adscrites a una escola reconeguda.

- Estableix els requisits de titulació que han de tenir els professors que imparteixin docència amb l'objectiu de garantir la qualitat de la formació rebuda a les escoles reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

Un dels objectius del nostre estudi és comprovar la repercussió que ha tingut, en els ensenyaments elementals de música a les Illes Balears, la normativa desplegada a partir del Decret 37/1999, de 9 d'abril. Després de l'anàlisi hem comprovat que aquesta normativa ha marcat l'evolució de les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura a les Illes Balears i ha contribuït a la proliferació de les escoles de música i/o dansa. Les més rellevants són les següents:

- L'Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 20 de maig de 1999 regula les condicions que han de complir les escoles de música i/o dansa reconegudes segons el Decret 37/1999, de 9 d'abril, que autoritza la creació d'aules d'ampliació del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears.

- L'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 16 d'octubre de 2000 especifica el procediment d'habilitació que possibilita els professors impartir classes a les escoles de música i/o dansa reconegudes.

- L'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002 autoritza les escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura a impartir ensenyaments reglats de Grau Elemental[9] sota unes condicions determinades i instaura la prova lliure per obtenir el Grau Elemental.[10] D'aquesta manera, es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música. Amb aquest Reial decret, els alumnes que cursen estudis reglats a les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura tenen dret a obtenir el certificat del Grau Elemental de música de l'especialitat cursada, una vegada que han estat avaluats satisfactòriament pels professors amb els quals

[9] Segons el desenvolupament de la LOE, aquesta norma de caràcter excepcional haurà de ser transitòria, ja que les escoles de música només poden impartir ensenyaments no reglats. Per això, s'ha de conciliar una solució que permeti que els alumnes dels ensenyaments elementals puguin portar a terme els estudis amb totes les facilitats possibles i sense perjudicar aquest tipus de centres.

[10] La matrícula lliure va quedar suprimida a través de la disposició addicional de l'Ordre ministerial de 28 d'agost de 1992, la qual estableix el currículum dels graus Elemental i Mitjà dels estudis de música i regula l'accés als graus esmentats.

hagin cursat els estudis.

Amb la promulgació de la LOE, no s'aprecien canvis significatius en els ensenyaments musicals de règim especial dissenyats per la LOGSE, encara que estableix un canvi en l'organització dels ensenyaments de música i dansa, que, segons aquesta llei, s'organitzen en ensenyaments elementals i en ensenyaments professionals. Els primers, que substitueixen el Grau Elemental anterior, tindran les característiques i organització que les administracions educatives determinin. També s'estableix que es podran cursar estudis de música que no condueixin a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica o professional en escoles específiques, que tinguin una organització i estructura diferents i sense limitació d'edat. Així mateix, aquestes escoles seran regulades per l'Administració educativa, la qual deixarà en les seves mans el futur dels ensenyaments elementals de música a cada comunitat autònoma. A les Illes Balears encara no s'ha portat a terme un desenvolupament curricular propi dels ensenyaments elementals i professionals de música, encara que la Conselleria d'Educació i Cultura té la voluntat d'elaborar-lo amb la participació de tota la comunitat educativa i dels sectors implicats.

En el context de la LOE trobam dues posicions enfrontades: una que defensa mantenir els ensenyaments elementals en els conservatoris, i la que opta per treure'ls-en. Aquest debat sorgeix a partir de la LOE, perquè elimina totes les condicions reguladores dels conservatoris elementals i els deixa a mercè del que disposi l'Administració educativa. L'objectiu de la mesura és desregular aquests ensenyaments per poder facilitar l'ampliació de l'oferta educativa. Això farà augmentar les desigualtats territorials pel que fa a l'oferta dels ensenyaments elementals de música, ja que deixarà aquest nivell d'ensenyament a l'arbitri de les administracions educatives en tots els aspectes, acadèmics, docents i organitzatius.

La Conselleria d'Educació i Cultura va proposar desvincular els ensenyaments elementals de música dels conservatoris professionals i crear un consorci que s'encarregàs de regular aquest tipus d'ensenyaments elementals amb la finalitat de descongestionar les instal·lacions del Conservatori Professional de Mallorca. Aquesta proposta no va ser ben acollida i, per ara, no l'han duta a terme.

2.1. Evolució de la xarxa d'escoles elementals de música de les Illes Balears des que va ser creada, el 1986, a partir de les disposicions legals

En aquest apartat, analitzarem la situació de la Xarxa d'Escoles Elementals de Música de les Illes Balears, que es va crear el 1986, a partir de la informació extreta d'uns qüestionaris que contestaren aquests centres el 1998 amb la finalitat d'examinar-ne la situació i solucionar-ne els problemes. Una vegada analitzada la situació, veurem que el desenvolupament normatiu a partir del Decret 37/1999 ha influït en l'evolució d'aquests centres i n'ha determinat la realitat actual. Per això, establirem elements comparatius entre les escoles de música els cursos acadèmics 1997/1998 i 2008/2009.

L'any 1998, la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports va sol·licitar a les escoles de música de la xarxa de les Balears (i/o Ajuntaments respectius) que emplenassin un qüestionari de manera tan

fidel com els fos possible per poder saber quina era la situació real dels ensenyaments musicals a les Illes Balears.[11] L'objectiu era proposar una solució a les necessitats reals de les escoles de música i dansa, ja que la supressió del pla d'estudis del 1966 —que possibilitava els exàmens lliures al Conservatori— i la implantació del pla d'estudis LOGSE als ensenyaments de música i dansa han generat tota una problemàtica que ha afectat molt directament les escoles de música. Amb el Pla 66, els alumnes podien cursar els estudis a les escoles de música de manera lliure i, a final de curs, es podien examinar al Conservatori. Amb la implantació de la LOGSE, desapareix la possibilitat de poder fer exàmens lliures, i, per aquest motiu, una de les raons de ser de les escoles de música —preparar aquests alumnes— va deixar de tenir sentit. L'objectiu principal era intentar trobar una solució que permetés els alumnes cursar els estudis de música o dansa a centres propers al lloc de residència, almenys els estudis elementals i, si fos possible, una part dels de Grau Mitjà, i que els alumnes que els haguessin fet en unes certes condicions poguessin obtenir un reconeixement.

Per tant, el nostre objecte d'estudi és analitzar la repercussió que ha tingut el desplegament normatiu aplicat a les Illes Balears a partir de 1999 en les escoles de música i dansa. Per això, analitzarem la manera com funcionaven les escoles de música abans d'aquest desenvolupament normatiu i prendrem com a base l'any 1998, a partir de les dades facilitades per les escoles de música a través dels qüestionaris. D'aquesta manera, en podrem veure l'evolució i reflectir en quina situació estan deu anys més tard.

A continuació, intentarem mostrar l'evolució experimentada per aquests centres a partir de dades empíriques, des del curs 1997/1998 fins al 2008/2009. Al quadre següent hem recollit les dades de les escoles de les quals disposam d'informació sobre el curs acadèmic 1997/1998 i que són reconegudes el curs 2008/2009. Així, podrem establir una comparació entre les xifres dels alumnes matriculats i dels professors que impartien classes a cada centre en aquests dos moments i veure l'evolució que han tingut aquestes dues variables els últims deu anys.

[11] L'AEMM (Associació d'Escoles de Música de Mallorca) la va definir de «greu i patètica».

Taula 1. Variació d'alumnes i professors 1997/1998 – 2008/2009

ESCOLES DE MÚSICA	Nombre d'alumnes				Nombre de professors			
	1997/1998	2008/2009	Variació		1997/1998	2008/2009	Variació	
			Absol.	Porc.			Absol.	Poc.
Escola Municipal de Música de Capdepera	130	394	+264	+204%	2	19	+17	+850%
Escola Municipal de Música d'Esporles	137	302	+165	+120%	11	14	+3	+27,3%
Escola Andreu Torrens, Sta. Maria del Camí	36	112	+76	+211%	5	9	+4	+80%
Unió Musical Nostra Terra	65	130	+65	+100%	11	11	0	0
Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella	324	275	-49	-15,1%	21	19	-2	-9,6%
Escola Municipal de Música de Petra	65	123	+58	+89,3%	5	17	+12	+240%
Escola Municipal de Música d'Alaior	192	170	-22	-11,5%	13	11	-2	-15,4%
Escola Municipal de Música de Muro	124	190	+66	+53,3%	10	15	+5	+50%
Escola Municipal de Música de Campos	104	83	-21	-20,2%	6	9	+3	+50%
Escola Municipal de Música d'Alcúdia	147	174	+27	+18,4%	11	22	+11	+100%
Escola Municipal de Música de Felanitx	148	113	-35	-23,7%	13	15	+2	+15,4%
Escola Municipal de Música de Santanyí	151	211	+60	+39,8%	20	20	0	0
Escola Municipal de Música de Porreres	67	90	-23	-34,3%	8	12	+4	+50%
Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera	206	242	+36	+17,5%	12	18	+6	+50%
Escola Municipal de Música de Pollença	112	277	+165	+147,4%	13	16	+3	+23,1%
Escola Municipal de Música de Santa Margalida	180	111	-69	-38,4%	12	17	+5	+41,7%
Escola Municipal de Música i Dansa de Manacor	205	474	+269	+131,2%	16	32	+16	+100%
Escola Municipal de Música de Montuïri	40	53	+13	+32,5%	7	8	+1	+14,3%
Escola Municipal de Música i Dansa del Mercadal	76	179	+103	+135,5%	6	15	+9	+150%
Escola de Música Madre Alberta	161	108	-53	-33%	7	7	0	0
Escola Municipal Antoni Torrandell d'Inca	171	216	+45	+26,3%	15	26	+11	+73,4%
EMD Sant Llorenç del Cardassar	236	288	+52	+22,1%	(11)[12]	-	-	-
Escola Municipal de Música d'Algaida	106	100	-6	-5,7 %	8	8	0	0-
Escola de Música del Santuari de Lluc, Escorca	44	45	-1	-2,3%	(5)	-	-	-
Escola Municipal de Música de Sa Pobla	28	36	+8	+28,6%	5	7	+2	+40%
Escola de Música Santa Mònica	189	350	+161	+85,2%	13	20	+7	+53,9%
TOTAL	**3736**	**4846**	**+1110**	**+29,8%**	**250**	**367**	**+117**	**+46,8%**

Dades obtingudes a partir documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008/2009. Taula d'elaboració pròpia.

[12] Com que no disposam de les dades del curs 2008/2009, no comptabilitzarem aquesta xifra del curs 1997/1998 per obtenir el total.

A partir de la reflexió del nostre estudi, podem afirmar que:

- L'oferta d'estudis de les escoles de música, el nombre d'alumnes i també el de professors ha augmentat i s'ha diversificat. Hem establert una comparació entre les xifres dels alumnes matriculats i dels professors que impartien classe a cada centre, els cursos 1997/1998 i 2008/2009, i hem comprovat l'evolució d'aquestes dues variables els últims deu anys. En el cas del nombre matriculats a cada un dels cursos acadèmics, hem observat que la majoria d'escoles de música han augmentat el nombre d'alumnes un 30%. Quant al nombre de professors, totes les escoles excepte dues també han incrementat la plantilla, concretament un 47%.

- La Xarxa de les Escoles de Música ha experimentat alguns canvis en les escoles de música i/o dansa que la integren des de 1999.

- Les infraestructures i el mobiliari també han millorat aquests deu anys, tot i que hi ha escoles que encara tenen deficiències.

- La titulació que han de posseir els professors també ha estat regulada amb el Decret 37/1999. En comparar les dades de la titulació que posseïen els professors el curs 1997/1998 i el 2008/2009, veiem que s'ha regularitzat. En el quadre següent, i a partir de les dades aportades per les enquestes, comparam la titulació que tenien els professors que impartien classe el curs 1997/1998 amb la que disposen el curs 2008/2009.

Taula 2. Titulació dels professors els cursos 1997/1998–2008/2009

Titulació dels professors	Curs 1997/1998	Percentatge	Curs 2008/2009	Percentatge
PS	76	22,1%	189	39,87%
Professional	156	45,35%	186[13]	39,25%
Grau Elemental, Magisteri Musical, cap titulació[14]	112	32,65%	2	0,42%
Habilitació[15]	-	-	56	11,82%
NS/NC	-	-	41	8,65%

Dades obtingudes a partir de documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008/2009.
Taula d'elaboració pròpia.

A diferència del curs 1997/1998, en què hem trobat que un 32,65% dels professors no disposaven de la titulació corresponent, el 2008/2009 ha descendit al 0,42%. Tal vegada en aquest percentatge hi podríem incloure algunes de les dades recollides com NS/NC.

[13] Hi hem inclòs les dades P66 i PLOGSE per poder comparar dades d'ambdós cursos.
[14] Hi hem inclòs els professors que disposen del Grau Elemental; els qui han fet cursos del Grau Mitjà, però que no l'han acabat; els qui tenen altres titulacions, com Magisteri Musical, Diplomatura de professor d'EGB, FP o llicenciat, i els professors que no disposen de la titulació corresponent.
[15] El curs 1997/1998 no estava establert el sistema d'habilitacions.

- El 1999 el finançament d'algunes escoles de música es gestionava, i encara es gestiona, a través de patronats perquè, encara que la majoria de les escoles són municipals, els ajuntaments no desitgen municipalitzar aquest servei.

- La situació laboral precària dels professors continua sense millorar. La majoria només cobren les hores nominals, a uns preus molt baixos, multiplicades per quatre setmanes cada mes, els nou mesos del curs. No cobren vacances, ni pagues dobles.

3. SITUACIÓ ACTUAL DE LES ESCOLES DE MÚSICA I/O DANSA RECONEGUDES A LES ILLES BALEARS[16]

Un altre dels motius principals que ens han motivat a analitzar la situació de les escoles de música i/o dansa és el caràcter individual i autònom de cada un d'aquests centres. Aquest fet dificulta el coneixement de la realitat d'aquest col·lectiu a priori. Per aquesta raó, hem intentat assenyalar els vincles i diferències que hi ha entre si per establir-ne una comparació a nivells diferents. Hem analitzat les dues variables indispensables en aquest procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, els alumnes i els professors, a més d'altres elements relacionats amb l'oferta educativa dels centres.

Actualment, a les Illes Balears es poden cursar tots els nivells d'estudis musicals de règim especial: ensenyaments elementals, estructurats en quatre anys i a través dels quals s'obté el certificat elemental; ensenyaments professionals, estructurats en sis cursos i, en haver-los superat, l'alumne obté el títol professional; estudis superiors, formats per quatre anys o cinc, i se n'obté el títol superior, equivalent a una llicenciatura, i els ensenyaments no reglats, d'estructura lliure i amb els quals l'alumne no obté cap titulació. A les Illes Balears hi ha un ventall ampli de centres que ofereixen estudis musicals emmarcats en el règim especial, tant de titularitat pública de l'Administració educativa o municipal, o de titularitat privada.

A continuació, dibuixarem el panorama dels ensenyaments elementals de música i dansa a cada una de les illes que formen la nostra comunitat autònoma. Distingirem entre l'àmbit d'ensenyaments reglats i l'àmbit d'ensenyaments no reglats, tal com ho fa la LOE a l'article 48.

3.1. Àmbit d'ensenyaments reglats

Els ensenyaments elementals es poden cursar:

a) Als conservatoris professionals i al conservatori elemental. La titularitat d'aquests centres és de l'Administració educativa i són de finançament totalment públic.

b) Als centres privats autoritzats, la titularitat dels quals és privada.

[16] Dades del curs acadèmic 2008/2009.

c) Mitjançant l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002, per la qual es regula el procediment per obtenir el certificat del Grau Elemental de música, també es pot cursar el Grau Elemental a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa, reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura segons el Decret 37/1999, sempre que compleixin els requisits establerts. La titularitat d'aquestes escoles és municipal o privada.

Els centres que imparteixen aquests estudis a cada illa són els següents:

- **A Mallorca:**

- Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca[17] (de titularitat de l'Administració educativa)
- Conservatori Municipal de Música de Palma[18] (de titularitat municipal)
- Centre privat autoritzat de Grau Elemental de música Santa Mònica
- Centre privat autoritzat de Grau Elemental de música Sant Josep Obrer
- Centre privat autoritzat de Grau Elemental de dansa Sant Jaume[19]

- **A Menorca:**

- Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca, i a la subseu de Ciutadella (de titularitat de l'Administració educativa)

- **A Eivissa i Formentera:**

- Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera, i a l'ampliació de Formentera

Els ensenyaments elementals també es poden cursar a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa, reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura segons el Decret 37/1999, sempre que compleixin els requisits establerts. A l'apartat 3.3., exposarem la relació d'escoles de música i dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, que hauríem d'afegir als centres que imparteixen ensenyaments elementals reglats a la nostra comunitat autònoma.

[17] Segons la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 15 de gener de 2007, s'aprova la denominació específica Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca en substitució de la de Conservatori Professional de Música i Dansa de Palma (codi del centre 07006810). El primer curs acadèmic del Conservatori Regional de Palma es va inaugurar el 15 d'octubre de 1935.
[18] Creat l'any 2006, va obrir les portes el curs acadèmic 2006/2007.
[19] En aquest centre imparteixen estudis de dansa.

3.2. Àmbit d'ensenyaments no reglats

Els ensenyaments musicals no reglats de règim especial es poden cursar a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.[20] El seu àmbit d'actuació es basa en la iniciació musical dels nins, la preparació per als estudis professionals i el seguiment de la pràctica musical o de la dansa de persones adultes. Podem distingir les que són d'àmbit municipal i les de titularitat privada.

A les Illes Balears, també hi ha escoles de música públiques o privades que no pertanyen a la xarxa d'escoles de música i dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.[21] Aquests centres imparteixen ensenyaments no reglats amb la finalitat d'ensenyar música i/o dansa sense perspectives professionals i no poden impartir ensenyaments reglats ni expedir certificats acadèmics d'estudis elementals.

Algunes d'aquestes escoles de Mallorca són les següents: Escola de Música d'Andratx, Escola de Música Jaume Albertí d'Inca, Escola de Música de Llucmajor, Escola de Música de Sant Joan, Escola de Música de Ses Salines, Escola de Música de Sineu ,i altres escoles o acadèmies de música privades. A Menorca, hi ha: l'Escola de Música del Castell, Escola de Música del Migjorn Gran, Escola de Música de Maó, Escola de Música de Sant Lluís, i altres escoles o acadèmies de música privades.

3.3. Relació d'escoles de música i dansa reconegudes per la conselleria d'educació i cultura

En aquest apartat exposarem quines són les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura. Aquesta relació no l'hem inclosa en els dos apartats anteriors, perquè trobam un primer grup d'escoles de música, tant de titularitat pública com privada, que poden impartir ensenyaments reglats i expedir certificats acadèmics d'estudis elementals a través del conservatori, i impartir, a més, ensenyaments no reglats per aprendre música i/o dansa sense perspectives professionals; i un segon grup d'escoles de música que solament imparteixen ensenyaments no reglats. Totes formen part de la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

A continuació distingirem entre les escoles de música i/o dansa que ofereixen estudis reglats i no reglats d'aquelles que tan sols ofereixen estudis no reglats. També diferenciarem les escoles municipals i les de titularitat privada.

A) ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA RECONEGUDES

La gran majoria de les escoles de música i/o dansa que pertanyen a la Xarxa d'Escoles reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura són de titularitat municipal. Les escoles municipals que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats són les que figuren a continuació.

[20] Decret 37/1999.
[21] Aquest tipus d'escoles de música no regulades no són objecte del nostre estudi.

A.1.) Ensenyaments reglats i no reglats

Distingirem les escoles de música i/o dansa municipals existents a cada illa de la nostra comunitat autònoma.

- **Mallorca:**

- Escola Municipal de Música d'Alcúdia (R/NR/PNM)[22]
- Escola Municipal de Música de Binissalem (R/NR)
- Escola Municipal de Música de Josep Rubio i Amengual, de Calvià (R/NR)
- Escola Municipal de Música de Capdepera (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música de Campos (R/NR)
- Escola Municipal de Música i Dansa d'Esporles (R/NR)
- Escola de Música Pare Aulí, de Felanitx (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música Antoni Torrandell, d'Inca (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música Miquel Tortell, de Muro (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música de Manacor (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música de Santanyí (R/NR/PNM)
- Escola Municipal de Música de Santa Margalida (R/NR/PNM)
- Escola Andreu Torrens, de Santa Maria del Camí (R/NR)
- Escola Municipal de Música de Selva (R/NR)
- Escola Municipal de Música de Sóller (R/NR)

- **A Eivissa i Formentera:**

- Escola Municipal de Música de Formentera (R/NR)

A **Menorca** no hem trobat cap escola de música i/o dansa reconeguda que imparteixi alhora ensenyaments reglats i no reglats.

[22] R: ensenyaments reglats; NR: ensenyaments no reglats; PNM: Pla de nivell mitjà, o aules d'ampliació del Conservatori Professional que imparteixen ensenyaments professionals reglats.

A.2.) Ensenyaments no reglats

Les escoles de música i/o dansa municipals que només imparteixen ensenyaments no reglats són les següents:

- **A Mallorca:**

- Escola Municipal de Música d'Algaida (NR)
- Escola Municipal de Música d'Artà (NR)
- Escola de Música del Santuari de Lluc (NR)
- Escola Municipal de Música de Montuïri (NR)
- Escola Municipal de Música de Petra (NR)
- Escola Municipal de Música de Pollença (NR)
- Escola Municipal de Música de Porreres (NR)
- Escola Municipal de Música de Sa Pobla (NR)
- Escola de Música i Dansa de Sant Llorenç del Cardassar (NR)
- Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera (NR)
- Escola Municipal de Música de Vilafranca de Bonany (NR)

- **A Menorca:**

- Escola de Música i Dansa d'Alaior (NR)
- Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella (NR)
- Escola Municipal de Música del Mercadal (NR)
- Escola de Música de l'Ateneu Musical de Ferreries (NR)

- **A Eivissa:**

- Escola de Música i Folklore del Patronat Municipal de Música de l'Ajuntament d'Eivissa (NR)

B) ESCOLES RECONEGUDES DE TITULARITAT PRIVADA

A continuació exposarem quines escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada imparteixen ensenyaments musicals a les nostres illes. N'hi ha menys que les de titularitat municipal.

B.1.) Ensenyaments reglats i no reglats

Les escoles privades[23] que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats **a Mallorca** són les següents:

- Unió Musical Nostra Terra (R/NR)
- Escola de dansa Sant Jaume (R/NR)

A **Menorca** i **Eivissa** i **Formentera** no hem trobat escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada que imparteixin estudis reglats i no reglats de música.

B.2.) Ensenyaments no reglats

Les escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada que tan sols imparteixen ensenyaments no reglats són les següents:

- **A Mallorca:**

- Escola de Música Madre Alberta (NR)
- Escola de Música Quatre 42 (NR)
- Escola de Música Ireneu Segarra (NR)
- Escola de Música Més Música (NR)

- **A Menorca:**

- Escola de Dansa Ute Dahl de Maó (NR)

A **Eivissa i Formentera** no hi ha escoles reconegudes de titularitat privada que imparteixin ensenyaments de música i/o dansa no reglats.

3.4. Localització dels centres que imparteixen estudis elementals de música reglats i/o no reglats a les illes balears

Als mapes següents de les illes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, situarem els centres que imparteixen estudis elementals de música. Localitzarem les escoles de música que es distribueixen al llarg de la geografia de les illes Balears segons la titularitat i el tipus d'ensenyament, reglat o no reglat, que imparteixen:

[23] A l'Escola de Música de Sant Josep Obrer i a la de Santa Mònica, a més dels ensenyaments elementals reglats, hi imparteixen estudis no reglats.

a) Centres oficials que imparteixen ensenyaments elementals de música (LOE): ✦
- Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca (situat a Palma)
- Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca, i a la subseu de Ciutadella
- Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera, i a l'ampliació de Formentera
- Conservatori Elemental de Música de Palma
- Centre autoritzat de Grau Elemental de Música de Sant Josep Obrer
- Escola de Música Santa Mònica

b) Escoles municipals de música reconegudes:

b1) Que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats ▲

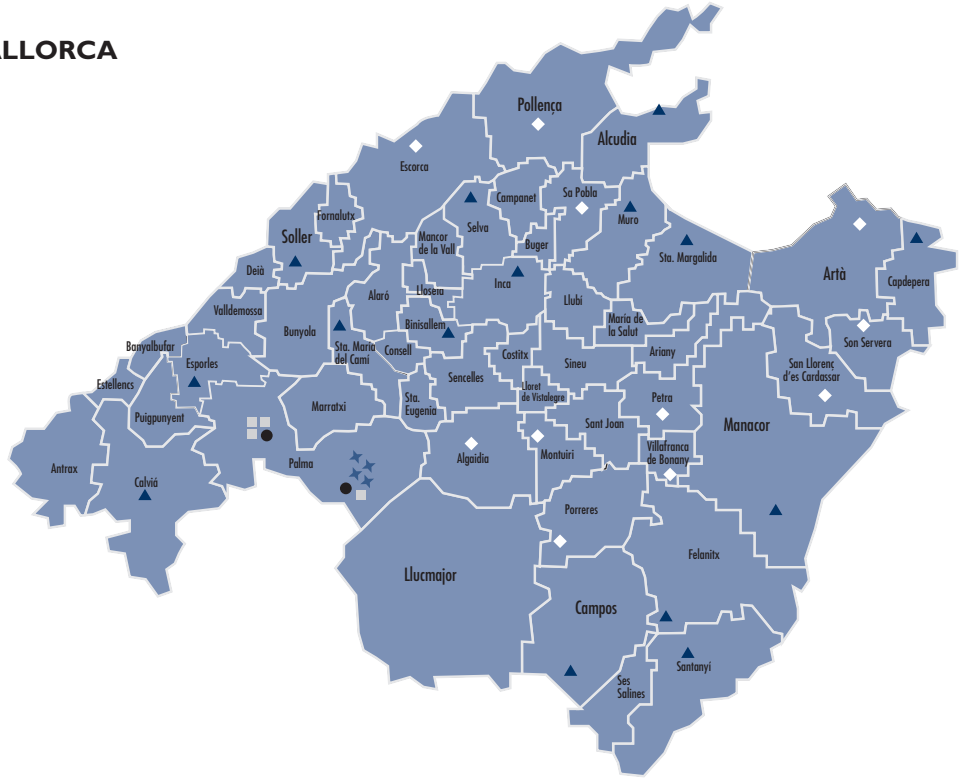
b2) Que imparteixen ensenyaments no reglats ◇

c) Escoles reconegudes de titularitat privada:

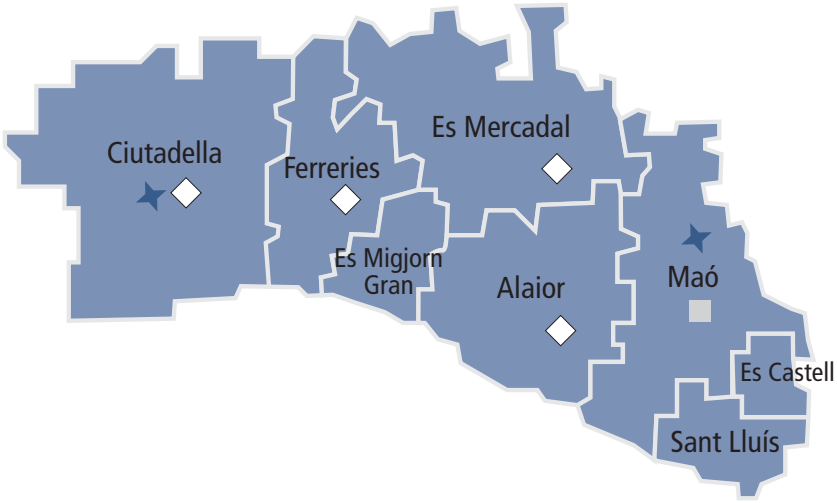
c1) Que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats ●

c2) Que imparteixen ensenyaments no reglats ■

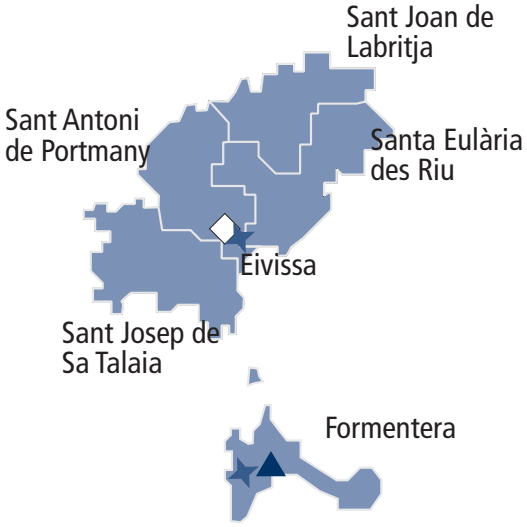
MALLORCA



MENORCA



EIVISSA I FORMENTERA



Després d'observar la situació de les escoles de música i/o dansa reconegudes, veiem que es reparteixen per tota la geografia de les nostres illes, tot i que tenen menys presència a les illes de Menorca, Eivissa i Formentera. En el cas de Mallorca i Menorca, les escoles municipals estan repartides pels municipis amb la finalitat de poder atendre la demanda que tenen els estudis musicals a aquests municipis. No obstant això, observam que les escoles de titularitat privada estan situades a les capitals de cada una de les illes, a Palma i Maó, on, en canvi, no trobam escoles de música i/o dansa de titularitat municipal. Tots els centres oficials estan situats a les capitals de cada illa.

4. REFLEXIONS SOBRE LA SITUACIÓ DELS ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA A LES ILLES BALEARS

A continuació ressaltarem aspectes diversos de la situació dels ensenyaments elementals de música a la comunitat autònoma de les Illes Balears, fruit de la reflexió del nostre treball:

1. L'evolució experimentada els últims dotze anys és del tot satisfactòria. Amb l'increment d'un 200% del nombre d'estudiants, en el cas dels ensenyaments elementals, ha quedat demostrat que hi ha un interès creixent pels ensenyaments musicals a la nostra comunitat autònoma. Hem d'assenyalar que, a mesura que avançam a cursos superiors, es redueix el nombre d'alumnes matriculats i augmenta l'índex d'abandonament dels estudis. El total d'alumnes que cursen estudis superiors representen tan sols un 31,89% del total d'alumnes que cursen estudis elementals.

2. En els ensenyaments elementals, les especialitats més sol·licitades són piano, violí, guitarra, clarinet i flauta travessera, i coincideixen tant als centres oficials com a les escoles de música. Per tant, algunes especialitats estan massificades i d'altres no tenen gaires alumnes, i seria desitjable un equilibri entre les especialitats cursades pels alumnes.

A la taula següent detallam el recompte del total d'alumnes matriculats als ensenyaments elementals a tots els centres, tant als conservatoris, centres autoritzats i escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, per especialitat, valor absolut i percentual.

TAULA 3. ALUMNES MATRICULATS PER ESPECIALITATS. DADES TOTALS

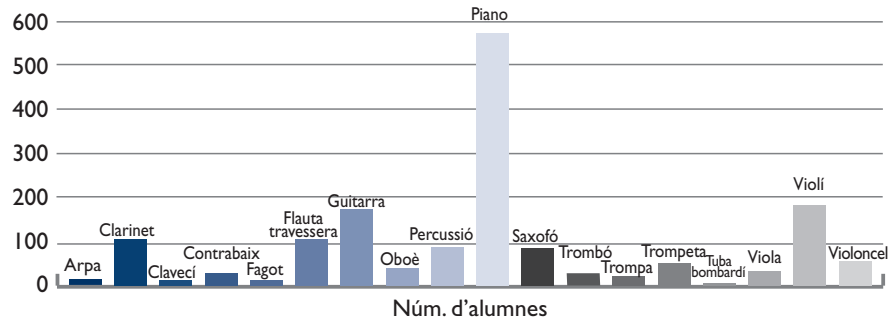
Especialitats	Total ensenyaments elementals (LOE) Tots els centres	
	Absolut	Percentual %
Arpa	10	0,62
Clarinet	115	7,14
Clavecí	10	0,62
Contrabaix	18	1,11
Fagot	9	0,55
Flauta travessera	120	7,45
Guitarra	171	10,62
Oboè	29	1,8
Percussió	95	5,9
Piano	574	35,65
Saxòfon	89	5,52
Trombó	19	1,18

Trompa	17	1,05
Trompeta	59	3,66
Tuba/bombardí	5	0,31
Viola	37	2,3
Violí	182	11,3
Violoncel	51	3,17

Dades obtingudes a partir del DOC dels centres. Taula d'elaboració pròpia.

Amb el gràfic següent destacam quines són les especialitats que tenen més demanda en els ensenyaments elementals reglats que es cursen a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

GRÀFIC 1. ALUMNES SEGONS LES ESPECIALITATS. DADES TOTALS



Dades obtingudes a partir del DOC dels centres. Gràfic d'elaboració pròpia.

3. Si ens centram en el gènere dels alumnes matriculats en els ensenyaments elementals, veiem que la majoria femenina és comuna a tots els centres i representa el 55% del total d'alumnes que cursen ensenyaments elementals, i el 45% restant són alumnes masculins en aquest nivell d'ensenyaments.

4. Quant al nombre de professors que imparteixen docència a cadascun dels nivells educatius, hem de destacar que els que es dediquen als estudis superiors superen en nombre els docents d'ensenyaments elementals i dels professionals alhora. Arribam a la conclusió que el percentatge entre els professors i els alumnes és inversament proporcional, si comparam les xifres dels estudis superiors amb les dels ensenyaments elementals i professionals. Aquesta proporció més elevada podria ser perquè més especialització dels estudis suposaria també més especialització dels professors i, sobretot, disminució de la ràtio alumne/professor en les assignatures col·lectives.

5. REFLEXIONS SOBRE LA SITUACIÓ ACTUAL DE LES ESCOLES DE MÚSICA I/O DANSA A LES ILLES BALEARS

Cal reconèixer la gran tasca que han dut a terme les escoles de música en els ensenyaments musicals a les Illes Balears des de l'any 1998 fins a l'actualitat, tot i que han hagut de superar un seguit de dificultats. Malgrat les mancances o limitacions que pateixen, ofereixen una formació molt diversificada a una gran quantitat d'alumnes, que, a més, cada any augmenta. A continuació, enfocarem de manera global la situació de les escoles de música i dansa a les Illes Balears durant el curs 2008/2009. Repartides per totes les illes, trobam quaranta-una escoles de música i/o dansa i tres centres autoritzats (dos dels quals són de música i un, de dansa) que imparteixen ensenyaments elementals. A Mallorca hi ha trenta-quatre escoles, vint-i-sis de les quals són municipals i vuit, de titularitat privada. A Menorca hi ha cinc escoles de música i/o dansa, quatre de les quals són municipals i una és de titularitat privada. A Eivissa hi ha una escola municipal i a Formentera, també.

Si partim de la xifra total de quaranta-una escoles de música —sense comptar els tres centres autoritzats, que són de titularitat privada—, a Mallorca hi ha el 82,9% de les escoles de música i dansa de tota la comunitat autònoma; a Menorca, n'hi ha un 12,2% i a Eivissa i Formentera, el 4,9% restant.

El nombre total d'escoles de música i dansa de les Illes Balears de titularitat municipal és de trenta-dues, el 78,1%, i nou són privades, un 21,9%. Si analitzam la presència de l'escoles de titularitat municipal o privada a cada una de les illes, obtenim el resultat següent: a Mallorca, el 76,47% de les escoles són municipals i un 23,52% són de titularitat privada; a Menorca, el 80% de les escoles de música i/o dansa són municipals i un 20% són privades; a Eivissa i Formentera el 100% són municipals.

A la taula següent queda recollit el nombre d'alumnes que cursa estudis de música o dansa a les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. Diferenciam el nombre d'alumnes que cursen estudis reglats, estudis no reglats i PNM en aquests centres.

TAULA 4. XIFRES TOTALS D'ALUMNES A LES ESCOLES DE MÚSICA DE LES ILLES BALEARS

Escola	Reglats	No reglats	PNM	Total
Escola Municipal de Música de Capdepera	53	327	14	394
Escola Municipal de Música d'Esporles	32	270		302
Escola Andreu Torrens Santa Maria del Camí	41	71		112
Unió Musical Nostra Terra	20	110		130
Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella		275		275
Escola Municipal de Música de Petra		123		123
Escola Municipal de Música d'Alaior		170		170
Escola Municipal de Música de Muro	46	133	11	190
Escola Municipal de Música de Campos	3	80		83
Escola Municipal de Música de Alcúdia	77	71	26	174

Escola	Reglats	No reglats	PNM	Total
Escola Municipal de Música de Sóller	87	168		255
Escola Municipal de Música de Selva	20	40		60
Escola Municipal de Música de Felanitx	30	71	12	113
Escola Municipal de Música de Santanyí	35	151	25	211
Escola Municipal de Música de Porreres		90		90
Escola Municipal de Música de Formentera	32	22		54
Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera		242		242
Escola Municipal de Música de Pollença		277		277
Escola Municipal de Música de Binissalem	20	185		205
Escola Municipal de Música de Santa Margalida	59	34	18	111
Més Música Fundació Foment Cultural Musical		323		323
Escola Municipal de Música i Dansa de Manacor	69	394	11	474
Escola Municipal de Música de Montuïri		53		53
Escola Municipal de Música i Dansa del Mercadal		179		179
Escola de Música Madre Alberta		108		108
Escola Municipal Antoni Torrandell d'Inca	58	130	28	216
EMD Sant Llorenç del Cardassar		288		288
Escola Municipal de Música de Calvià, Josep Rubio	19	302		321
Escola Municipal de Música d'Algaida		100		100
Escola Municipal de Música d'Artà		220		220
Escola Música del Santuari de Lluc, Escorca		45		45
Escola de Música de l'Ateneu Musical Ferreries[24]				
Escola de Música Quatre 42		132		132
Escola de Música Mètode Irineu Segarra				
Escola Música i Folklore del Patronat d'Eivissa		168		168
Escola Municipal de Música de Sa Pobla		36		36
Escola Municipal de Música de Vilafranca		67		67
Escola de Dansa Ute Dahl		227		227
Escola de Dansa Sant Jaume[25] **Reconeguda**		126		126
Escola de Dansa Sant Jaume[25] **Autoritzada**	(13[26])			13
Col·legi Sant Josep Obrer	(48)	117		165
Escola de Música Santa Mònica	(28)	322		350
TOTAL	**701 alumnes**	**6247 alumnes**	**145 alumnes**	**7093 alumnes**

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura, proporcionades directament per les escoles de música i/o dansa de les Illes Balears. Taula d'elaboració pròpia.

[24] No disposam de les dades d'alumnes de les dues escoles següents: l'Ateneu Musical Ferreries i l'Escola de Música Mètode Ireneu Segarra. Aquestes dues escoles imparteixen ensenyaments no reglats.
[25] Estan establerts com a dos centres independents que comparteixen les instal·lacions.
[26] Les tres xifres entre parèntesi dels tres centres autoritzats les hem recollides com a recordatori, però no estan incloses en la suma total d'alumnes que cursen estudis elementals reglats a les escoles de música i/o dansa. Aquests alumnes els comptam amb els dels centres oficials.

Un total de 701 alumnes estudien ensenyaments reglats, 6.247 alumnes cursen ensenyaments no reglats i 145, estudis de PNM. Aquestes xifres mostren la funció social, d'una necessitat innegable, que exerceixen les escoles de música i/o dansa. Fan possible que devers 6.247 alumnes puguin cursar estudis de música i/o dansa sense que tinguin cap finalitat professional, sinó que estan motivats per un interès personal per poder augmentar o enriquir els seus coneixements en aquestes disciplines. Si tenim en compte els alumnes que cursen els diferents tipus d'estudis, obtenim una xifra global de 7.093 alumnes.

Una altra de les variables analitzades són els professors de les escoles de música. A continuació farem referència a les dades globals dels ensenyants que imparteixen classes en aquests centres. El curs acadèmic 2008/2009, a tots els centres analitzats han impartit docència 474 professors.[27] El nombre de professors masculins que fan classe en aquests centres són el 60,75%, i, per tant, n'hi ha més que de femenins, que representen el 39,25% a les aules. Quant a la titulació dels professors, un 39,87% tenen estudis de professor superior, un 27% posseeixen estudis professionals del Pla 66 i un 12,23% han cursat estudis professionals de Pla LOGSE, un 0,42% han cursat estudis de Magisteri Musical, un 11,81% disposen de l'habilitació corresponent de la Conselleria d'Educació i Cultura per poder impartir classes i del 8,64% no se n'especifica la titulació que posseeixen. Al quadre següent mostram aquestes dades, expressades en nombre de professors i per gènere que posseeixen cada una d'aquestes titulacions.

Taula 5. Titulació dels professors per gènere. Dades totals

Titulació dels professors	Homes	Dones	Total
PS	113	76	189
P66	71	57	128
PLOGSE	30	28	58
Magisteri Musical	1	1	2
Habilitació	42	14	56
NS/NC	31	10	41
Total	288	186	474

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura a partir del DOE. Taula d'elaboració pròpia.

A la taula següent mostram el nombre de professors que imparteixen docència a cada tipus d'estudis: 200, als ensenyaments elementals reglats i 396, als elementals no reglats.

Taula 6. Nombre de professors segons el tipus d'ensenyament. Dades totals

Imparteixen docència en:	Núm. de professors
Ensenyaments elementals reglats	200
Ensenyaments no reglats	396

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura a partir del DOE. Taula d'elaboració pròpia.

[27] Són dades orientatives, ja que no disposam de les xifres de professors d'algunes escoles, que, encara que en són poques, són necessàries per obtenir les xifres exactes.

El nombre de professors que imparteixen ensenyaments no reglats (396) és superior al de professors que n'imparteixen d'elementals reglats (200), ja que el nombre d'alumnes que cursen ensenyaments no reglats (6.247) és superior al que en cursen d'elementals reglats (701). Aquest increment del nombre de professors no és proporcional a l'increment del d'alumnes, ja que els ensenyaments elementals reglats suposen per a l'alumne haver de cursar més assignatures per superar els estudis, la qual cosa comporta la necessitat que hi hagi més professors per cada alumne que imparteixin les assignatures.

Un dels aspectes que han de millorar les escoles de música és l'estabilitat de la plantilla de professors de cada una. Quan hem hagut consultat els DOE disponibles de les escoles de música i/o dansa reconegudes del curs 2004/2005, hem comparat el nombre de professors de cada una que hi exercien docència aquell any acadèmic, amb el de professors que n'imparteixen al mateix centre el curs 2008/2009.

1. A les vint-i-set escoles de música i/o dansa analitzades hem vist que l'estabilitat dels professors és molt precària, ja que tan sols un 38,82% dels que exercien la docència a les escoles de música el curs 2004/2005 continuen impartint classes a la mateixa escola el curs 2008/2009.

2. Aquesta inestabilitat també es trasllada al nombre de professors contractats; assenyalam diferències notables en el nombre de professors que imparteixen classes a cada una de les escoles en aquest període de quatre anys, des del curs 2004/2005 al 2008/2009. Un 44,45 % de les escoles ha disminuït el nombre de professors contractats, mentre que un 44,45 % l'ha augmentat, en alguns casos ha més que triplicat el nombre de professors contractats, i tan sols un 11,1% de les escoles mantenen el nombre de professors estables. Aquesta variació de professors pot ser provocada per l'ajustament entre l'oferta i demanda per part dels alumnes, fet que provoca inestabilitat laboral als ensenyants.

3. Una altra variable que influeix en les condicions laborals dels professors de música és la jornada lectiva. Una vegada analitzat el nombre d'hores de classe que imparteixen els professors de les escoles de música,[28] arribam als resultats següents:

Taula 7. Nombre d'hores setmanals de docència dels professors d'EM

Menys de 5 hores setmanals	De 5 a 10 hores setmanals	D'11 a 15 hores setmanals	De 16 a 20 hores setmanals	De 21 a 24 hores setmanals	25 hores setmanals o més
27,61%	37,23%	18%	8,78%	4,18%	4,18%

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura, DOE 2008/2009. Taula d'elaboració pròpia.

El 64,86% dels professors fan menys de deu hores setmanals de classe a una mateixa escola de música i el 82,86% imparteixen menys de quinze hores setmanals. Tan sols un 4,18 % fa 25 hores setmanals de classe o més. Aquestes dades mostren que hi ha molts pocs professors que tenen la

[28] Com a mostra, hem analitzat les dades de divuit escoles de música.

jornada completa en una mateixa escola de música, tot el contrari del que passa als conservatoris. Si comparam les dades obtingudes en aquests centres oficials, la majoria dels professors tenen jornada completa o mitja jornada, incloent-hi les 25 hores de la jornada completa: les 18 lectives i la resta d'hores per completar la jornada són complementàries, de reunions i de dedicació al centre. En el cas de les escoles de música, els professors cobren segons les hores de classe que imparteixen i les hores de reunions i tutories no estan remunerades. Per això, la gran majoria de professors imparteixen docència a diverses escoles de música per completar la jornada. Això és perquè el contracte dels professors de les escoles de música s'ajusta a la demanda dels alumnes que sol·liciten docència d'un instrument i, per tant, el nombre d'hores de contracte d'un professor a una escola de música pot ser molt baix, si la demanda d'aquell instrument és baixa; fins i tot hi ha professors que solament imparteixen una hora setmanal.

4. La situació dels professors que han de desplaçar-se per diverses escoles de música provoca que tinguin poca vinculació als centres, situació que no passaria si tinguessin dedicació exclusiva a un sol centre, ja que podrien estar més implicats, per exemple, en les activitats extraescolars que es poden organitzar a l'escola de música. Des del punt de vista dels alumnes, és beneficiós que els professors tinguin estabilitat o els facin seguiment per acompanyar-los o dirigir-ne l'evolució en cada curs.

5. Relacionada amb aquesta precarietat laboral, observam que la majoria dels professors no tenen una edat gaire avançada. En el quadre següent veiem el resum d'edats, distribuït per rangs d'edat, dels professors de les escoles de música.[29]

Taula 8. Edat dels professors de les escoles de música

De 20 a 25 anys	De 26 a 35 anys	De 36 a 45 anys	De 46 a 55 anys	De 56 a 65 anys	Més de 65 anys
7,54%	52,46%	25,24%	9,18%	4,26%	1,31%

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura, DOE 2008/2009. Taula d'elaboració pròpia.

El 60% dels professors tenen menys de 35 anys i el 85,24% en tenen menys de 45. Tan sols un 4,26% tenen entre 56 i 65 anys, i un percentatge molt baix arriben a la jubilació en aquests centres. Aquestes dades demostren que la majoria dels professors són joves i que adquireixen experiència docent en aquests centres; més endavant opten a altres llocs de feina que els garanteixen més estabilitat laboral i econòmica, ja que el salari que perceben a les escoles de música varia d'una a una altra.

Segons el nostre punt de vista, queda l'assignatura pendent de millorar les condicions laborals dels professors, de dotar-los d'una estabilitat laboral i econòmica que els permeti desenvolupar la jornada laboral en un sol centre, fet que influiria favorablement en el centre, en la dinamització i qualitat, i en el compromís docent. D'aquesta manera, els professors que ho desitjassin podrien desenvolupar tota la vida laboral en els mateixos centres —on fan una tasca educativa d'un gran valor— i no tindrien necessitat d'haver de canviar. Perquè això fos possible, s'haurien d'incrementar

[29] Com a mostra, hem analitzat les dades de vint-i-set escoles de música.

les ajudes a aquests centres i així podrien millorar la situació laboral dels professors, i crear un organisme extern que regulàs la situació global de tots els docents que exerceix la seva professió a les escoles de música de les Illes Balears, tal com assenyalarem més endavant.

A continuació, presentam en forma de llista tots els estudis o matèries que es poden cursar a la totalitat de les escoles de música i/o dansa reconegudes de les Illes Balears, tant en els ensenyaments elementals reglats com no reglats. Els presentam sota les denominacions que figuren a les escoles de música i per ordre alfabètic. A partir d'aquesta llista podem afirmar que les escoles de música han diversificat l'oferta musical i les qüestions instrumentals més que no el conservatori.

Taula 9. Llista d'estudis impartits a les escoles música de les Illes Balears

- Acordió
- Aproximació a la música
- Harmonia
- Baix elèctric
- Ballet clàssic
- Banda
- Banda juvenil
- Bateria
- Batucada
- Bombardí
- Cambra/col·lectiva
- Cançó de Nadal
- Cant
- Cant coral
- Cant coral d'adults
- Cant coral infantil
- Cant coral juvenil
- Claqué
- Clarinet
- Combos
- Combo (música moderna)
- Conjunt de violoncel (*cello ensemble*)
- Conjunt instrumental
- Conjunt vocal
- Contrabaix
- Cor adults
- Correpetició
- *Dalcroze* I
- *Dalcroze* II
- Dansa
- Dansa clàssica
- Dansa contemporània
- Dansa espanyola
- Dansa jazz
- Dansa moderna
- Dansa per a adults
- Dansa preparació
- Ensemble
- Estiraments
- Expressió corporal
- Fagot
- Flabiol
- Flabiol i xeremia
- Flauta
- Flauta de bec
- Flauta travessera
- Guitarra
- Guitarra clàssica
- Guitarra d'acompanyament
- Guitarra elèctrica
- Guitarra popular
- Guitarró
- Iniciació
- Iniciació I
- Iniciació II
- Instruments tradicionals
- Jugam amb la percussió I
- Jugam amb la dansa I
- Jugam amb la dansa II
- Jugam amb la dansa III
- Jugam amb el violí I
- Jugam amb el violí II
- Jugam amb el violí III
- Llenguatge per a adolescents
- Llenguatge per a adults
- Llenguatge musical
- Moviment I
- Moviment II
- Música
- Música I
- Música II
- Música 4-5-6
- Música de cambra
- Música tradicional
- Música i moviment
- Oboè
- Òrgan
- Orquestra
- Orquestra A
- Orquestra B
- Orquestra C
- Orquestra d'adults
- Orquestra de corda
- Percussió
- Piano
- Piano - harmonia moderna
- Piano complementari
- Piano jazz
- Piano modern
- Psicoball
- Saxòfon
- Saxòfon modern
- Sensibilització
- Nadons
- Taller d'instruments
- Teatre
- Tècnica vocal
- Tradicional
- Trombó
- Trombó de vares
- Trompa
- Trompeta
- Tuba
- Vent metall
- Viola
- Violí
- Violoncel
- Xeremies
- Xeremies/flabiol
- Xeremies i tamborino

Informació obtinguda a partir del DOE de les escoles de música i/o dansa reconegudes de les Illes Balears.
Taula d'elaboració pròpia

6. SITUACIÓ DELS ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA A LES ILLES BALEARS EN RELACIÓ AMB LA RESTA DE COMUNITATS AUTÒNOMES

Un altre dels elements que hem analitzat és la situació actual dels ensenyaments elementals de música a les Illes Balears[30] en relació amb la resta de comunitats autònomes, quant a nombre de centres, alumnes i professors, tal com exposam a continuació:

- Quant a la totalitat de centres oficials que imparteixen estudis reglats elementals a la comunitat autònoma de les Illes Balears, els sis centres que hi ha representen un 1,86% del total dels de tot l'Estat. Si hi afegim les escoles de música i/o dansa que poden impartir ensenyaments reglats elementals[31] (divuit escoles de música), el nombre resultant de centres, vint-i-quatre, representa un 7,5% del total de tot l'Estat. Aquest percentatge s'incrementa considerablement gràcies a l'aportació de les escoles de música de les Illes Balears.

- Les escoles de música i/o dansa de les Illes Balears (en total, quaranta-una) representen el 5,32% del total de l'Estat. Ocupen la vuitena posició en relació amb la resta de comunitats autònomes.

- Pel que fa als professors que imparteix classes als centres oficials d'ensenyaments reglats a les Illes Balears, representen un 3% del total de l'Estat. Si hi afegim els qui imparteixen ensenyaments reglats a les escoles de música (200 professors), obtenim un percentatge del 4,7%.

- Els professors que imparteixen classes a les escoles de música de les Illes Balears representen un 5,4% del total de l'Estat, i ocupen la sisena posició en relació amb la resta de comunitats autònomes.

- El percentatge d'alumnes que cursen ensenyaments elementals reglats als centres oficials, en relació amb la totalitat dels alumnes de la resta de comunitats autònomes, és d'un 2%. Si hi afegim els qui cursen ensenyaments elementals reglats a les escoles de música de les Illes Balears (701), aquest percentatge ascendeix a un 3,62%.

- El percentatge d'alumnes que cursen els estudis musicals, tant els reglats com no els reglats, a les escoles de música a les Illes Balears, és d'un 3,65%.

A partir de les dades precedents, concloem que el panorama dels ensenyaments elementals de música impartits a les Illes Balears, en relació amb el nombre de centres, professors i alumnes, és favorable, ja que cal contextualitzar les dades en la situació geogràfica i demogràfica de les Balears. Si comparam el nombre de conservatoris i escoles de música amb el d'altres comunitats autònomes, com Andalusia, el País Valencià, el País Basc, Catalunya o Madrid, queda palesa la inferioritat de les Illes Balears. Com a aspecte menys favorable, podem assenyalar que hi ha un sol Conservatori Superior i és a Mallorca, circumstància que obliga els alumnes residents a Menorca, Eivissa i Formentera a desplaçar-se si volen cursar estudis superiors.

[30] Les dades que figuren de les escoles de música a les enquestes del MEC no reflecteixen la situació real d'aquests centres a les Illes Balears. Al nostre estudi aportam les xifres reals del curs acadèmic 2008/2009.
[31] Incloses també les escoles de música que imparteixen PNM, ja que, les vuit que imparteixen estudis de PNM, també ofereixen ensenyaments elementals reglats.

7. CONCLUSIONS

Per finalitzar la nostra exposició, una vegada que hem analitzat la situació dels ensenyaments elementals de música a les Illes Balears i, en concret, la de les escoles de música i/o dansa reconegudes, arribam a la conclusió que és necessari adoptar mesures que en millorin la situació. Per això, haurien de canviar en els aspectes que destacam a continuació:

- L'excés de càrrega lectiva que han d'assumir els alumnes que compaginen els estudis de règim general i els de règim especial, la quantitat d'hores tant per assistir a les classes a dos centres diferents, amb el conseqüent temps invertit en el desplaçament d'un a l'altre, i també el temps d'estudi a casa que han de dedicar a ambdós estudis per superar-los amb èxit.

- El sistema d'habilitacions del professorat va suposar una regulació per als docents que no disposaven de la titulació corresponent, ja que pogueren obtenir una habilitació per impartir classes sota unes condicions determinades. Aquest sistema ha causat dificultats serioses perquè no té en compte la situació actual. Per solucionar-les, s'hauria de trobar un altre camí definitiu que concedís més marge per cobrir la demanda de les escoles de música i dansa.

- Quant als professors, un altre punt que s'hauria de tenir en compte és la manca de recursos destinats a la seva formació. Per millorar la qualitat dels ensenyaments musicals, és necessari que s'ofereixi un ampli ventall de formació permanent, del qual puguin beneficiar-se tots els professors dedicats a l'ensenyament musical i al qual puguin accedir els professors de cada illa de Balears.

- Els professors de les escoles de música es regeixen pel pitjor conveni de tot l'ensenyament. Solen cobrar les hores de classe impartides a uns preus molt baixos i no els remuneren les hores de dedicació no lectives. Hem d'afegir que tampoc no tenen cobertura durant els períodes de vacances escolars ni pagues extres. Els professors de les escoles de música tenen un lloc de feina inestable i tenen molta rotació, com hem demostrat quan hem analitzat la variació experimentada, en tan sols quatre anys, per les plantilles de les escoles de música de les Illes Balears. Els professors tampoc no estan sotmesos a exigències de capacitació pedagògica ni a un pla continu de formació docent.

- Les escoles de música de titularitat municipal no estan integrades en la xarxa d'ensenyament públic. Moltes d'aquestes, que es presenten formalment com a centres públics perquè els ajuntaments solen ser els propietaris de les instal·lacions, posteriorment són gestionades per empreses privades.

- Quant a les subvencions que perceben les escoles de música per part de la Conselleria d'Educació i Cultura, hem d'assenyalar que els centres que vulguin percebre-les les podran sol·licitar quan la Conselleria d'Educació i Cultura aprovi la convocatòria[32] per donar suport a aquest tipus d'ensenyaments. Les escoles de música i/o dansa[33] les percebran sempre que siguin escoles

[32] No garanteix que sigui anualment.
[33] Els centres autoritzats elementals no es poden acollir a aquestes ajudes.

reconegudes i compleixin el procediment establert.[34] Hem de destacar que no hi ha un conveni entre les escoles de música i la Conselleria d'Educació i Cultura per percebre aquestes ajudes anualment i de manera directa, encara que sigui per un període de temps establert. Aquest és, precisament, un dels punts en els quals es podria avançar per millorar la situació dels centres.

- Encara que les escoles de música i/o dansa reconegudes puguin percebre subvencions, han de cobrar mensualitats als alumnes per cobrir aproximadament la tercera part de les despeses. S'haurien de regular els preus que han de pagar els alumnes per rebre els ensenyaments elementals de música, ja que oscil·len considerablement segons el centre. Per rebaixar-les, sobretot les de les escoles municipals, les aportacions que fan actualment les administracions educatives no són suficients. Si s'abaratís el cost que han d'assumir les famílies, més alumnes podrien accedir als estudis musicals, ja que n'hi ha molts que per raons econòmiques no ho poden fer.

- A les escoles de música no hi ha els processos democràtics ni els consells escolars que podem trobar als conservatoris de música.

- Les escoles de música no recorren a una mateixa metodologia pedagògica i musical[35] de manera homogènia. Cada una aplica un sistema docent, segons la formació i les inquietuds de cada professor.

Vist tot el que hem exposat, consideram que és necessari un altre model d'ensenyaments elementals de música a la nostra comunitat que en determini l'estructura, organització, l'accés i també el currículum. Nosaltres proposam:

- Conservar i enfortir la xarxa d'escoles municipals de música a partir de l'establiment d'una connexió més directa amb els conservatoris professionals a través de plans de col·laboració continuada entre els conservatoris i les escoles de música. En teoria, el funcionament de les escoles reconegudes està subjecte a les directrius tècniques del Conservatori, que ha de fer un assessorament pedagògic, didàctic i curricular entre ell i les escoles reconegudes. Aquest seguiment s'hauria de dur a terme i fer-ho de manera efectiva.

- Les autoritats educatives haurien de fomentar l'existència de centres integrats de música, on els alumnes poguessin cursar els estudis de primària i els ensenyaments elementals de música. D'aquesta manera es facilitaria l'aprenentatge als alumnes que compaginen els dos tipus d'ensenyament.

- Garantir i tenir cura de la formació inicial de l'ensenyament musical dels alumnes que tenen entre quatre anys i vuit, ja que consideram que aquesta etapa és molt important. Creiem que és

[34] Hem observat que hi ha escoles de música que no han percebut les ajudes perquè presentaren la sol·licitud fora de termini o perquè no l'havien emplenada segons la normativa establerta.
[35] El segle XX s'han desenvolupat tot un seguit de metodologies pedagògiques i musicals modernes, com ara: les obres de Dalcroze (1865-1950), promotor d'una revolució pedagògica basada en el moviment corporal per a l'ensenyament de la música; Kodaly (1882-1977), amb el treball del repertori coral; Willems (1890-1978), qui incidí en els aspectes psicopedagògics de l'ensenyament; Orff (1895-1982), qui se centrà en el ritme corporal i del llenguatge i els conjunts instrumentals; Suzuki (1898-1998), amb un mètode fonamental per a l'ensenyament del violí, etc.

una franja d'edat crucial i, per això, hauria d'estar en mans de professionals molt qualificats, que tinguessin coneixements de pedagogia musical amplis segons els mètodes Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc., i que fossin capaços d'acceptar el repte de posar els fonaments sobre els quals s'hauria de sustentar el futur de l'ensenyament musical de les Illes Balears.

- Garantir la preparació i selecció dels professors de les escoles de música, així com un pla de formació contínua i pedagògica.

- Revisar el sistema d'habilitacions dels professors i ajustar-lo a les necessitats actuals.

- Establir mecanismes per homogeneïtzar i supervisar el nivell dels ensenyaments elementals reglats de música a totes les escoles de música. Seria convenient coordinar-les i vertebrar-les amb la finalitat d'homogeneïtzar els projectes curriculars mínims i garantir la qualitat pedagògica i musical adequada.

- Una col·laboració entre el Govern Balear, els consells insulars i els ajuntaments per al manteniment econòmic dels centres, però sobretot per millorar les condicions laborals dels professors perquè puguin tenir estabilitat laboral i econòmica.

- Les entitats bancàries que posseeixen obra social i cultural podrien patrocinar l'activitat de les escoles de música i/o dansa.

- Determinar un pla de dignificació dels espais i instal·lacions d'aquelles escoles de música i/o dansa que ho necessitin.

- Una coordinació entre les escoles de música, amb intercanvi d'experiències i alumnes, per establir nexes d'unió entre si.

Per concloure, destacarem que és molt important la funció social, cultural i educativa que exerceixen les escoles de música a la nostra comunitat autònoma. Aquests centres fomenten el desenvolupament d'activitats musicals en l'entorn més pròxim, la formació de corals, bandes, grups i orquestres, és a dir, iniciatives lligades a l'activitat educativa. L'esforç i interès de la societat i de les famílies per estudiar música hauria de tenir més reconeixement social i també per part de administracions educatives, les quals haurien d'incrementar els ajuts econòmics, la difusió i el suport. La funció que té el capital humà en aquests centres i la tasca educativa i cultural fonamental que duen endavant les escoles de música haurien de tenir més reconeixement social i laboral a les Illes Balears.

Les escoles de música són l'element dinamitzador per excel·lència de la vida musical de cada poble; per això, l'activitat que duen a terme i la difusió corresponent haurien de comptar amb el suport dels organismes públics locals. Els municipis haurien de potenciar les escoles de música amb l'ajut de les altres administracions, les quals haurien d'aportar recursos per a la difusió i la cultura musical, per editar cedés, programar concerts, promocionar músics joves, fomentar corals infantils, juvenils i d'adults, organitzar festivals de jazz, de rock, etc. Tot amb l'objectiu de retallar la distància entre l'ensenyament de la música i el món musical, i intentar convertir el món de la música en la vida

pròpia i cultural de cada municipi. Queda demostrat que els últims anys la sensibilitat musical dels ciutadans ha augmentat i, encara que no tot el món té aptituds per ser un gran músic, sí que en té per sentir la música i gaudir-ne.

Per completar el camp d'estudi que hem iniciat sobre la situació de l'educació musical a les Illes Balears, tenim un camp d'investigació prou ampli que podem abordar des d'enfocaments diversos:

- Per tenir una visió global de la situació dels ensenyaments musicals de règim especial a la comunitat autònoma de les Illes Balears, hauríem de completar l'estudi amb tots els aspectes tractats sobre els ensenyaments professionals i superiors de música que són impartits aquí.

- Podríem fer extensible l'estudi dels ensenyaments musicals que són impartits als de règim general en tots els nivells educatius.

- Tant en el cas dels ensenyaments musicals de règim especial com en el dels de règim general, en un futur pretenem estudiar les competències musicals que desenvolupen els alumnes de les Illes Balears, tant en els ensenyaments de règim especial elementals, professionals i superiors, com en els ensenyaments musicals que són impartits en els estudis de règim general, en educació infantil, primària, secundària i de batxillerat. També seria extensible a les competències musicals que adquireixen els alumnes que cursen estudis de Magisteri Musical a la Universitat de les Illes Balears.

- Més pròxim al treball d'investigació que hem dut a terme seria examinar les competències musicals dels alumnes que cursen ensenyaments elementals als conservatoris de les Illes. Aleshores, podríem establir una anàlisi comparativa de les competències musicals desenvolupades pels alumnes que cursen els ensenyaments elementals reglats a les escoles de música de les Illes Balears una vegada que han finalitzat els estudis elementals.

  Altres temes que podríem tractar en fer l'avaluació de les escoles de música i/o dansa en investigacions futures són els següents:

- La formació dels mestres d'educació musical

- La relació de les escoles de música i la formació musical en els estudis reglats d'educació primària i secundària

- Les metodologies concretes, els plantejaments didàctics desenvolupats a les escoles de música

- Estudi socioeconòmic dels alumnes que acudeixen a les aules de les escoles de música

- L'índex d'abandonament o de fracàs escolar a les escoles de música i/o dansa i les causes que el provoquen

- Alumnes amb necessitats educatives especials de les escoles de música i/o dansa

- Les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament musical i, en concret, a les escoles de música de les Illes Balears[36]

Per tant, tenim un camp d'investigació ampli que podem tractar i ampliar, i així ens ho proposam per a investigacions futures.

[36] Hi ha una producció bibliogràfica i investigadora abundant sobre aquest tema a l'Estat espanyol. Alguns exemples són els següents:
- BUSQUETS, F.; LLINARES, F. (2005). *Informàtica i educació musical.* Versió electrònica a: <http://grups.blanquerna.url.edu/m7/educacio.htm>.
- FREGA, A. L. (1996). «Nuevas tecnologías en la educación musical». *Eufonía,* núm. 4, pàg. 7-20.
- FORTS, C. (1996). «Les noves tecnologies en l'aprenentatge musical». *Guix,* núm. 221, pàg. 39-44.
- MIRANDA, J. (2003). *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical.* Tesi doctoral: <http://www.tdx.cesca.és/TDX-1215104-170150 />.

8. BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1994). *Llibre d'actes del I Congrés de Música a Catalunya*. Barcelona: Libergraf.

AA.VV. (1997). *Llibre d'actes del Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música*. Barcelona: Reinbook.

AA.VV. (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical.* Madrid: Enclave Creativa.

AA.VV. (2007). *Libro de actas del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las Enseñanzas Artísticas*. Palma: Consell Escolar de les Illes Balears.

BUFÍ JUAN, C. (2004). «Els estudis musicals a Eivissa. De la Delegació del Conservatori de Balears al Conservatori d'Eivissa». *Estudis Baleàrics,* núm. 80-81, pàg. 83-87.

BUSQUETS, F.; LLINARES, F. (2005). *Informàtica i educació musical.* Versió electrònica: <http://grups.blanquerna.url.edu/m7/educacio.htm>

FREGA, A. L. (1996). «Nuevas tecnologías en la educación musical». *Eufonía,* núm. 4, pàg. 7-20.

FUERTES, C. (1996). «Les noves tecnologies en l'aprenentatge musical». *Guix*, núm. 221, pàg. 39-44.

Gran Enciclopèdia de Mallorca (GEM). Volum 3 (1989). Inca: Promomallorca Edicions, S. A., Gràfiques Garcia, pàg. 113.

MIRANDA, J. (2003). *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical.* Tesi doctoral: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1215104-170150 />

NORESE, M. R. (1999). *La enseñanza de la música en España: teoría, práctica y influencias*. Tesi doctoral. Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Salamanca.

PROHENS JULIÀ, J. (2002). *Ensenyament de la música a Felanitx: escola Pare Aulí*. Memòria d'investigació. Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

SARGET ROS, M. A. (2000). *Evolución de los Conservatorios de Música a través de les disposiciones legales en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha*. Tesi doctoral. Facultat d'Educació de la Universitat Nacional d'Educació a Distància.

9. DISPOSICIONS LEGALS

- Decret 2618/1966, de 10 de setembre, del Ministeri d'Educació i Ciència, sobre Reglamentació General dels Conservatoris de Música. Va ser publicat en el BOE 24 d'octubre de 1966.

- Decret 50/1986, de 28 de maig, de creació de la Xarxa d'Escoles Elementals de Música de la Comunitat Autònoma. BOCAIB núm. 19, de 20-06-1986.

- Ordre del Conseller d'Educació i Cultura, de 9 de juny de 1986, per la qual es regula el mecanisme d'integració a la Xarxa de les Escoles de Música de la Comunitat Autònoma. BOCAIB núm. 19, de 20-06-1986.

- Llei 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

- Reial decret 389/1992, de 15 d'abril, publicat en el BOE de 28 d'abril de 1992. Estableix els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments artístics. BOE 28/04/92, núm. 192.

- Reial decret 756/1992, de 26 de juny, publicat en el BOE de 27 d'agost de 1992. Estableix els aspectes bàsics del currículum dels graus Elemental i Mitjà dels ensenyaments de música que les comunitats autònomes han d'integrar en els currículums respectius.

- Ordre de 30 de juliol de 1992, publicada en el BOE de 22 d'agost, per la qual es regulen les condicions de creació i funcionament de les escoles de música i dansa en l'àmbit territorial de gestió del Ministeri.

- Ordre de 28 d'agost de 1992, per la qual s'estableix el currículum dels graus Elemental i Mitjà de música i es regula l'accés als graus esmentats per a l'àmbit de competència del Ministeri d'Educació i Ciència.

- Decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre el traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyaments no universitaris.

- Decret 37/1999, de 9 d'abril, pel qual es regulen les escoles de música i/o dansa de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

- Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports, de dia 20 de maig de 1999, per la qual es regulen les condiciones que han de reunir aquelles escoles de música i/o dansa reconegudes segons el Decret 37/1999, de 9 d'abril, per a què es puguin crear aules d'ampliació del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears.

- Decret 101/2000, de 30 de juny, publicat en el BOIB núm. 85, d'11 de juliol de 2000, pel qual es va crear el Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera.

- Decret 102/2000, de 30 de juny, publicat en el BOIB núm. 85, d'11 de juliol de 2000, pel qual es

va crear el Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura d'1 de setembre de 2000, per la qual es posa en funcionament el Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura d'1 de setembre de 2000, per la qual es posa en funcionament el Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 16 d'octubre de 2000, per la qual s'estableix el procediment d'habilitació per impartir docència a les escoles de música i dansa reconegudes d'acord amb el Decret 37/1999 de 9 d'abril. BOIB 11/11/00, núm. 138.

- Resolució de la Direcció General de Planificació i Centres, mitjançant la qual es regula la formació complementària que haurà d'assolir el professorat de les escoles de música o de dansa que obtingui l'habilitació general o específica regulada per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 16 d'octubre de 2000. BOIB 27/02/01, núm. 25.

- Resolució de la Direcció General de Planificació i Centres, mitjançant la qual es regula la formació complementària que haurà de portar a terme el professorat de les escoles de música o de dansa que obtinguin l'habilitació general o específica regulada per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 16 d'octubre de 2000.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 29 de juny de 2001, per la qual es creen i es regulen les ampliacions del Conservatori Professional de Música i Dansa.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 26 de març de 2002, mitjançant la qual es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música. BOIB 16/04/02, núm. 46.

- Instruccions del Director general de Planificació i Centres per a l'aplicació de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002, mitjançant la qual es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música.

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 30 de març de 2005 (BOIB núm. 59, de 19 d'abril) que estableix les bases reguladores de les subvencions en matèria d'Educació i Cultura.

- Decret legislatiu 2/2005 de 28 de desembre (BOIB núm. 196, de 31-12-2005) pel qual s'aprova el text refós de la Llei de subvencions. Té l'objectiu de determinar el règim jurídic de les subvencions.

- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE).

- Reial decret 806/2006, de 30 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu (BOE núm. 167, de 14 de juliol), establerta per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

- Reial decret 1577/2006, de 2 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE de 20 de gener de 2007).

- Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de dia 22 de desembre de 2006, mitjançant la qual s'aprova la convocatòria d'ajudes per donar suport a estudis de música, dansa, art dramàtic i estudis superiors de disseny (BOIB núm. 187, de 28-12-2006).

- Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 15 de gener de 2007, per la qual s'aprova canviar la denominació específica Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca per la de Conservatori Professional de Música i Dansa de Palma (codi del centre 07006810).

- Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 18 de juny de 2007, sobre la concessió d'ajudes per donar suport a estudis de música, dansa, art dramàtic i estudis superiors de disseny, de dia 22 de desembre de 2006 (BOIB núm. 100, de 07-07-2007).

- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 29 de juny de 2007, per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments professionals de música per al curs 2007/2008 (BOIB núm. 103 ext., 11-07-2007).

- Resolució de la consellera d'Educació i Cultura de dia 15 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i de funcionament dels conservatoris professionals de música i dansa de les Illes Balears per al curs 2008/2009.

- Resolució de la consellera d'Educació i Cultura de dia 30 de juliol de 2008, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i de funcionament de les escoles de música i dansa de les Illes Balears reconegudes segons el Decret 37/1999 per al curs 2008/2009.

- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 8 de setembre de 2008, per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments elementals de música per al curs 2008/2009 (BOIB núm. 135, de 25-09-2008).

- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 8 de setembre de 2008, per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments professionals de música per al curs 2008/2009 (BOIB núm. 135, de 25-09-2008).

- Reial decret 1834/2008, de 8 de novembre, pel qual es defineixen les condicions de formació per a l'exercici de la docència en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments de règim especial i s'estableixen les especialitats dels cossos docents d'ensenyament secundari.

- Resolució de la consellera d'Educació i Cultura, de 23 de desembre de 2008, mitjançant la qual s'aprova la convocatòria d'ajudes individuals per donar suport a determinats ensenyaments artístics de règim especial, realitzats durant el curs 2007/2008 (BOIB núm. 185, ext., 31-12-2008).

- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 16 de febrer de 2009, per la qual s'estableix l'organització i el funcionament dels ensenyaments professionals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, a les Illes Balears.

- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 8 d'abril de 2009, per la qual s'estableixen els preus públics que han d'aplicar els conservatoris professionals de música i dansa de les Illes Balears per a la prestació de serveis docents dels ensenyaments elementals de música i dansa.

L'ensenyament en català als centres docents de les Illes Balears (Educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria) CURS 2008-2009

Departament d'Inspecció Educativa
Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives
Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

RESUM

L'objectiu d'aquest estudi és exposar les dades de què disposa el Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives) relatives al grau d'implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament en les etapes d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria, relacionant-les amb els diferents àmbits territorials de les Illes Balears i amb els tipus de centres segons la titularitat.
Les dades provenen dels Documents d'Organització de Centre corresponents al curs 2008-09, lliurats al DIE pels òrgans directius dels centres docents públics i privats de les Illes que imparteixen les etapes educatives objecte d'aquest article.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es exponer los datos de qué dispone el Departamento de Inspección Educativa (Dirección general de Administración, Ordenación e Inspección Educativas) relativas al grado de implantación de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza en las etapas d'educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, relacionándolas con los diferentes ámbitos territoriales de las Islas Baleares y con los tipos de centros según la titularidad.
Los datos provienen de los Documentos de Organización de Centro correspondientes al curso 2008-09, entregados al DIE por los órganos directivos de los centros docentes públicos y privados de las Islas que imparten las etapas educativas objeto de este artículo.

1. OBJECTIU

L'objectiu d'aquest estudi és exposar les dades de què disposa el Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives) relatives al grau d'implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament en les etapes d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria, relacionant-les amb els diferents àmbits territorials de les Illes Balears i amb els tipus de centres segons la titularitat (públics o privats[1]).

El context on s'insereix aquesta informació és el que estableix el Decret 92/1997 que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears, que en el seu article 8 estableix que els centres educatius planificaran la implantació progressiva de l'ensenyament en llengua catalana, ho especificaran en el Projecte lingüístic de centre.

[1] En tot l'estudi, dins el sector privat s'hi inclouen el privats i els privats concertats

2. METODOLOGIA DE TREBALL

2.1. Fonts de les dades

Les dades provenen dels Documents d'Organització de Centre (DOC) corresponents al curs 2008-09, lliurats al Departament d'Inspecció Educativa pels òrgans directius dels centres docents públics i privats d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria de les Illes Balears.
La informació que contenen aquests documents organitzatius té el caràcter d'oficial, atès que és avalada per les direccions dels centres i representa quantitativament la realitat "declarada" formalment pels centres (validada pel òrgans directius i col·legiats de les institucions educatives). Per al Departament d'Inspecció Educativa (DIE) constitueixen una base imprescindible per als processos de supervisió, tant des del punt de vista del control com de l'assessorament.

No s'han tingut en compte aquells centres privats ni municipals que són únicament d'educació infantil, pel fet que atenen majoritàriament infants de 0 a 3 anys.

2.2. Procés

La informació que s'obté de cada centre és la següent:

- Nombre d'alumnes per grup, nivell i etapa
- Etapes i nivells que imparteix
- Nombre de grups per cada nivell
- Nombre de grups que fan en català cadascuna de les àrees/matèries/àmbits en cada nivell educatiu
- Nivells on tots els grups fan en català cadascuna de les àrees, matèries o àmbits[2]
- Àrees, matèries o àmbits que es fan en català a tota l'etapa (EI, EP, ESO)
- Ensenyament en català per nombre d'àrees, matèries o àmbits i per nivells educatius: en català[3], cap àrea/matèria/àmbit, 1 àrea/matèria/àmbit, 2 àrees/matèries/àmbits, 3 àrees/matèries i 4 àrees/matèria
- Nombre d'alumnes que fan l'ensenyament en català per grups, nivells i etapes
- Nombre d'alumnes que fan encatalà:
- tot l'ensenyament
- cap àrea/matèria/àmbit
- 1 àrea/matèria/àmbit
- 2 àrees/matèries/àmbits
- 3 àrees/matèries
- 4 àrees/matèries

Quant a l'ús de la llengua catalana, s'han calculat les dades totals en valors absoluts i en percentatges. Aquestes dades s'organitzen per factors de: territorialitat, titularitat del centre i nivell educatiu. S'hi ha fet constar les variables següents: àrees impartides en català, ensenyament en català i nombre d'àrees que s'imparteixen en català. De cada variable i factor se n'han tret els resultats referits no només a centres educatius, sinó a nombre d'alumnes.

[2] Els àmbits corresponen a l'educació infantil; les àrees, a l'educació primària i les matèries, a l'educació secundària obligatòria.
[3] La denominació d'ensenyament "en català" correspon, al llarg d'aquest estudi, a la impartició en aquesta llengua de totes les àrees i/o matèries curriculars, excepció feta de les lingüístiques. Tenint en compte el que s'indica a la nota al peu número 13 referent a l'educació secundària obligatoria.

L'estudi es presenta per a cada una de les etapes educatives esmentades (educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria), amb els gràfics il·lustratius de les diferents variables (ensenyament en català, per àrees, matèries o, en el cas d'educació infantil, àmbits) i factors analitzats (titularitat de centres, territorialitat, etapes, nivells i alumnat).

Les variables s'han analitzat per separat per, posteriorment, establir relacions entre elles dins cada etapa i entre cadascuna d'aquestes i els factors. Finalment s'han comparat les etapes i els nivells educatius de cada una d'aquestes.

3. EDUCACIÓ INFANTIL[4]

3.1. Ensenyament en català per territorialitat

En el conjunt de les Illes Balears, un 89,8% dels centres i un 87,6% de l'alumnat fa l'ensenyament en català en aquesta etapa educativa. De manera general s'observa que les dades d'ensenyament en català referides als centres presenten uns resultats més elevats que les referides a l'alumnat, a excepció de Menorca i de la part forana de Mallorca.

La part forana de Mallorca presenta els valors més elevats d'ensenyament en català, tant en nombre de centres com en nombre d'alumnes. El 96,4 % dels centres d'aquesta zona fa l'ensenyament en català i això abasta el 97,2% de tots els alumnes de la part forana. A l'extrem oposat s'hi situa Palma, on un 78,9% dels centres que s'hi ubiquen fa l'ensenyament en català, dada que encara se situa més per davall si es té en compte el nombre d'alumnes, ja que el 75,3% del total dels alumnes de Palma rep l'ensenyament en català en aquesta etapa educativa.

Les dades sobre els centres i els alumnes que realitzen l'ensenyament en català[5] als diferents territoris es reflecteixen al quadre següent en percentatges. Cada percentatge és relacionat al 100% d'alumnes i centres de cada territori analitzat

QUADRE 1. ENSENYAMENT EN CATALÀ. DADES DE CENTRES I ALUMNES PER TERRIORIALITAT

	Ensenyament en català a l'educacó infantil	
	Centres	Alumnat
Illes Balears	89,8 %	87,6 %
Mallorca	89,5 %	87,3 %
Menorca	91,3 %	92,2 %
Eivissa-Formentera	90,5 %	86,7 %
Palma	78,9 %	75,3 %
Part Forana de Mallorca	96,4 %	97,2 %

[4] Quadres 1 i 2 i gràfics 1 a 6.
[5] En aquesta etapa educativa, consideram que un centre fa en català algun àmbit quan TOTS els grups d'alumnes d'un mateix nivell ho fan en català.

3.2. Ensenyament en català per titularitat de centres

Centres públics:
Dins el sector públic, el percentatge dels que fan l'ensenyament en català en el conjunt de les Illes Balears és del 97,6% . Si es pren aquesta dada com a referència, ens trobam que a l'extrem superior es troba superada per la part forana de Mallorca, on el 99,1% dels seus centres públics fa l'ensenyament en català, mentre que a l'extrem inferior s'hi situa Menorca, on el fa el 94,4% dels seus centres públics.

Centres privats:
Dins el sector privat, el percentatge dels que fan l'ensenyament en català en el conjunt de les Illes Balears és del 70,9% . Els centres privats que fan l'ensenyament en català se situen uns 26 punts percentuals per davall dels públics. Aquesta diferència s'accentua més encara a Eivissa-Formentera, on hi ha 47 punts de diferència entre públics (97,2 %) i privats (50 %).

En aquest mateix sector, les escoles de la part forana de Mallorca presenten els percentatges més elevats d'ensenyament en català tot i que es mantenen lleugerament per davall de la mitjana global de les Illes Balears (89,8%), a l'altre extrem se situen Eivissa i Formentera, on el 50 % d'aquests centres fan l'ensenyament en català i el 50% restant el fan en dos dels tres àmbits en què s'organitza l'educació infantil (coneixement d'un mateix, coneixement de l'entorn i llenguatges).

Juntament amb la part forana de Mallorca, Menorca és la zona on un percentatge més alt de centres privats fa l'ensenyament en català. Aquesta última dada referida a Menorca contrasta amb els centres públics, dels quals té el percentatge més baix dels que fan l'ensenyament en català si el comparam amb les altres illes, tot i que aquest percentatge és força elevat (94,4%). Entre els centres privats, les diferències per territoris són molt marcades, com a exemple d'això trobam que hi ha 37 punts percentuals de diferència entre la part forana de Mallorca i les Pitiüses.

QUADRE 2. ENSENYAMENT EN CATALÀ PER TITULARITAT DE CENTRE I TERRITORIALITAT

	Ensenyament en català			
	Centres		Alumnes	
	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS
Illes Balears	97,6 %	70,9 %	98,3 %	67,2 %
Mallorca	98 %	72 %	99,2 %	68,7 %
Menorca	94,4 %	80 %	94,2 %	82,8 %
Eivissa-Formentera	97,2 %	50 %	97,0 %	30,8 %
Palma	95,7 %	61,4 %	99,1 %	58,4 %
Part Forana de Mallorca	99,1 %	87,1 %	99,2 %	90,8 %

Alumnat:
Pel que fa a l'alumnat s'observa que, de manera general, en els centres públics els percentatges referits a alumnat no difereixen gaire dels referits als centres, tret del cas de Palma, on el percentatge d'alumnat supera en gairebé tres punts i mig el de centres, fet que es pot explicar, entre d'altres raons, per una ràtio més elevada d'alumnes per centre.

El comportament descrit al paràgraf anterior difereix del que es dóna als centres privats, on en tots els casos, llevat del de la part forana de Mallorca i a Menorca, el percentatge de centres que fan l'ensenyament en català supera el percentatge d'alumnes, el cas més significatiu és el d'Eivissa-Formentera, amb una diferència entre nombre de centres i nombre d'alumnes de poc més de 19 punts percentuals.

Les diferències entre centres i alumnes relativitzen els resultats i ens aporten dades significatives. Un percentatge molt elevat de centres que fan l'ensenyament en català no sempre significa una presència molt rellevant quan es comptabilitza l'alumnat, que és, al cap i a la fi, el destinatari de la formació.

El fet que l'educació infantil s'organitzi curricularment en tres àmbits i que la informació sol·licitada sobre l'ensenyament en català hagi estat centrada en aquests i no en les àrees en què es desenvolupen fa que s'hagi de considerar que els centres on l'ensenyament en català se situa en nivells més baixos són aquells en què no es fa cap àmbit en català[6]. Fetes aquestes consideracions, s'observa que:

A) 8 centres de les Illes Balears (un 2,7% del total) no fan en català cap dels tres àmbits, d'aquests, 3 són públics i 5 són privats.

B) D'aquests 8 centres, 6 són a Mallorca (1 és un centre públic i 5 són centres privats), 1 a Menorca (es tracta d'un centre públic) i 1 a les Pitiüses (es tracta d'un centre públic) .

C) Un total de 778 alumnes de les IB (un 2,6% del total) no fan cap àmbit totalment en català, d'aquests, 298 són alumnes de centres públics i 480, de privats.

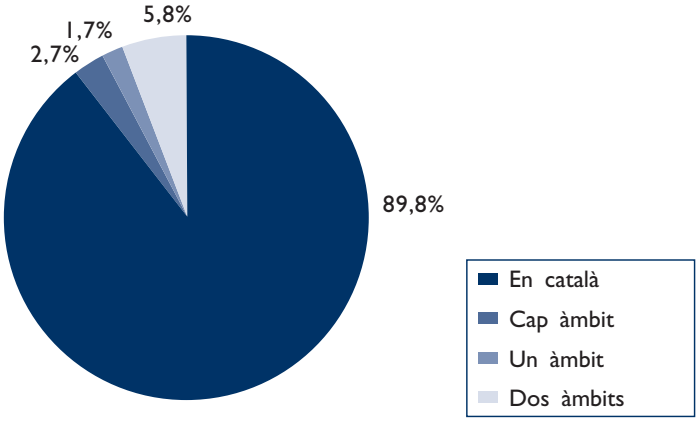
D) D'aquests 778 alumnes, 557 es troben matriculats a centres de Mallorca (77 a centres públics i 480 a privats), 125 a Menorca (tots ells a centres públics) i 96 a les Pitiüses (tots ells, també a centres públics).

[6] Convé tenir en compte allò que es remarca a la nota número 2.

3.3. Gràfics d'educació infantil per àmbits i illes[7]

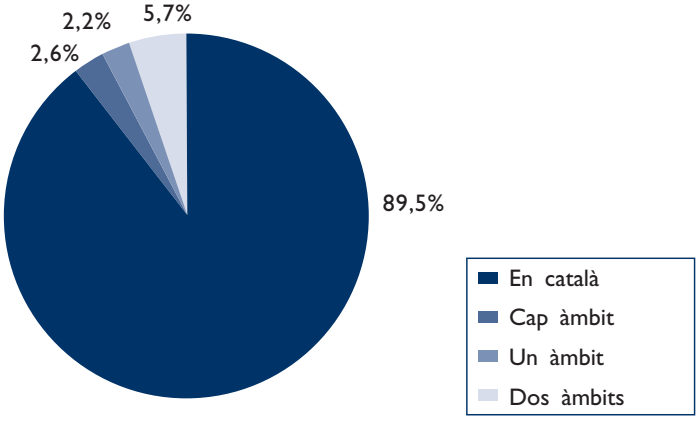
Totalitat de centres de les Illes Balears

GRÀFIC 1: PERCENTATGE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS EN CATALÀ, EN UN ÀMBIT, EN DOS ÀMBITS O EN CAP ÀMBIT



Total de centres de Mallorca

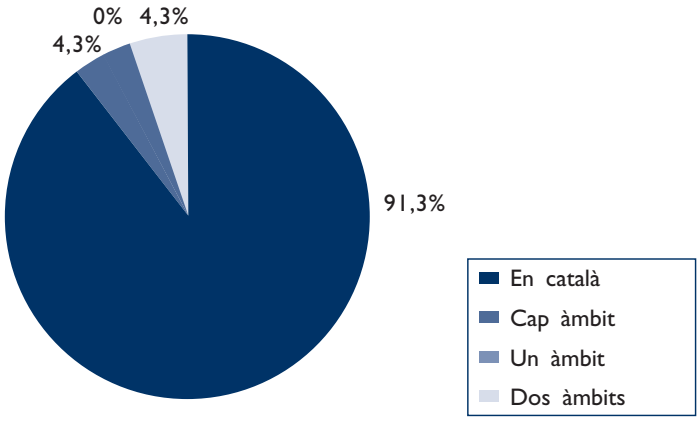
GRÀFIC 2: PERCENTATGE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS EN CATALÀ, EN UN ÀMBIT, EN DOS ÀMBITS O EN CAP ÀMBIT



[7] En dades absolutes, es comptabilitzen 207 centres públics i 86 centres privats que imparteixen l'educació infantil; d'aquests, 228 a Mallorca (153 públics i 75 privats), 23 a Menorca (18 públics i 5 privats) i 42 a Eivissa i Formentera (36 públics i 6 privats).

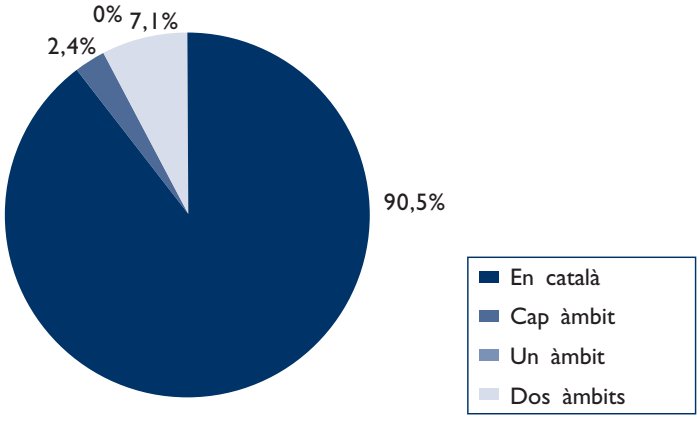
Total de centres de Menorca

GRÀFIC 3: PERCENTATGE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS EN CATALÀ, EN UN ÀMBIT, EN DOS ÀMBITS O EN CAP ÀMBIT



Total de centres d'Eivissa i Formentera

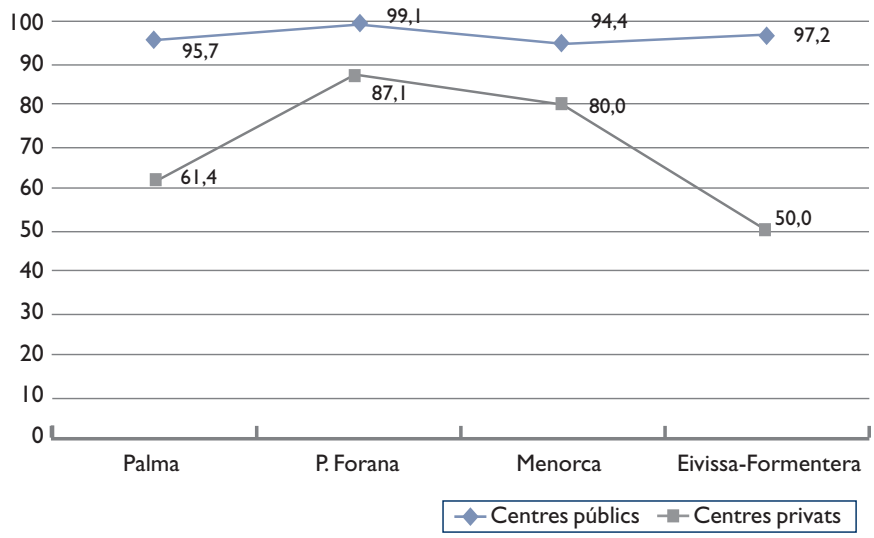
GRÀFIC 4: PERCENTATGE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS EN CATALÀ, EN UN ÀMBIT, EN DOS ÀMBITS O EN CAP ÀMBIT



3.3.1. Comparativa per tipus d'ensenyament (variable "en català") i titularitat entre Menorca, Eivissa i Formentera, Palma i la part forana de Mallorca

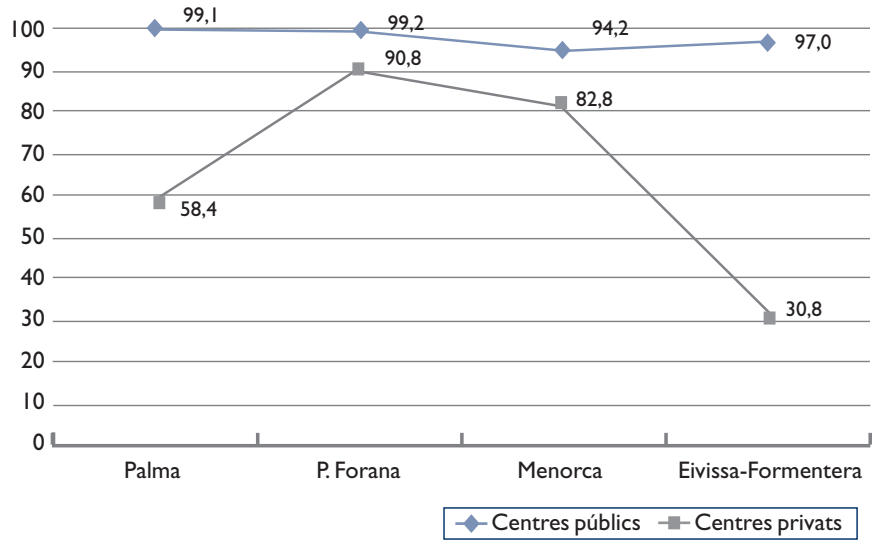
Centres

GRÀFIC 5. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL DE CENTRES I D'ALUMNES DE CADA TITULARITAT I ZONA.



Alumnat

GRÀFIC 6. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL DE CENTRES I D'ALUMNES DE CADA TITULARITAT I ZONA.



4. EDUCACIÓ PRIMÀRIA[8]

4.1. Ensenyament en català per territorialitat

El percentatge de centres que fan l'educació primària en català[9] en el conjunt de les Illes Balears és del 62 %. Aquest percentatge presenta algunes diferències entre les illes. La diferència màxima és de - 7 punts (cas d'Eivissa i Formentera, que és del 55 %).

Palma se situa un poc més de 18 punts per davall dels percentatges globals de les Illes Balears quant a ensenyament en català, i 35 punts per davall de la part forana de Mallorca.

Si analitzam el nombre d'alumnes que reben l'ensenyament en català en aquesta etapa s'observa que els percentatges s'incrementen lleugerament respecte del percentatge de centres. D'aquesta manera, en el conjunt de les Illes un 65,7% de l'alumnat rep l'ensenyament en català (front al 62% de centres que l'hi imparteixen). La diferència menor entre nombre de centres i nombre d'alumnes quant a la variable que analitzam la trobam a Mallorca (62,9% dels centres d'aquesta illa fan l'ensenyament en català, mentre que, dels alumnes, el fan el 66,4%). A Menorca, el percentatge

[8] Quadres 3 i 4 i gràfics 7 a 16
[9] En aquest estudi es considera que un centre fa l'ensenyament total en català, quan TOTS el grups de tots els nivells fan totes les àrees de l'etapa en català (exceptuant l'àrea de llengua castellana i la de llengua estrangera).

d'alumnes supera en 5,3 punts el dels centres (56% dels centres i 61,3% dels alumnes) i a Eivissa-Formentera és on es dóna l'increment major (55% dels centres i 64,3% dels alumnes).

Les dues zones en què hem dividit Mallorca (Palma i part forana) presenten la mateixa tendència que les altres. S'observa que a la capital és major la diferència entre centres que fan l'ensenyament en català (42,6%) i alumnes (49,7%) mentre que a la part forana no arriba als quatre punts percentuals (77,6% dels centres i 81,4% d'alumnes).

Quadre 3. Ensenyament en català. Dades de centres i alumnes per territorialitat

	Ensenyament en català a l'educació primària	
	Centres	Alumnat
Illes Balears	62 %	65,7 %
Mallorca	62,9 %	66,4 %
Menorca	56 %	61,3 %
Eivissa-Formentera	55 %	64,3 %
Palma	42,6 %	49,7 %
Part Forana de Mallorca	77,6 %	81,4 %

4.2. Ensenyament en català per titularitat

Centres públics

En els centres públics, els percentatges d'ensenyament en català en el conjunt de les Illes Balears se situa en el 76%. En aquest apartat, la part forana de Mallorca suposa l'extrem més elevat (8,3 punts percentuals per damunt), a l'altre extrem se situen Eivissa i Formentera (16 punts per davall). Menorca es troba 9,3 punts per davall del percentatge del conjunt de les Illes.

En el conjunt de les Illes Balears, els centres públics se situen per damunt dels privats quant a ensenyament en català. Aquesta diferència és encara major a Mallorca, i encara major si, dins Mallorca, s'analitza la zona de Palma, on la diferència quant a nombre de centres que ho fan en català entre els dos sectors supera els 48 punts percentuals. D'altra banda, les diferències menors quant a la variable que comentam es troben a la part forana de Mallorca, amb el 84,3% dels centres públics front al 51,4% dels privats.

Centres privats

En el conjunt dels centres privats, únicament Mallorca i, en especial, a causa de la seva part forana, supera la mitjana de les Illes Balears (31,6 %) quant a ensenyament en català als centres d'aquesta titularitat. Menorca s'hi aproxima (28,6% dels centres privats de l'illa) i en l'extrem més baix se situen les Pitiüses amb un 20% dels seus centres. Si es tenen en compte Palma i la part forana de Mallorca, s'aprecia com aquestes dues zones se situen a cada un dels extrems de la mitjana, a l'extrem inferior hi ha Palma (on el 18,8% dels centres privats fa l'ensenyament en català) i, al superior, la part forana (on ho fa el 51,4%).

Alumnat

De l'anàlisi de les dades referides a l'alumnat que rep l'ensenyament en català en aquesta etapa educativa en cada un dels sectors (públic i privat) s'observa que aquestes difereixen de les referides al centres. El sector públic és el que presenta un percentatge més elevat del seu alumnat que fa l'ensenyament en català (com passa a les dades referides als centres), amb un 82,5% en el conjunt de les Illes Balears, mentre que del privat ho fa el 36,3%. La diferència més gran en percentatges d'alumnat que rep l'ensenyament en català entre els dos sectors la trobam a Palma, amb un 81,9% de l'alumnat dels centres públics i un 26% de l'alumnat dels centres privats. Els percentatges d'alumnes del sector públic dupliquen als del sector privat en el conjunt de les Illes Balears, també a cadascuna de les illes; els tripliquen a Palma i s'hi aproximen a la part forana de Mallorca, tot i que uns 27 punts percentuals per davall.

QUADRE 4. ENSENYAMENT EN CATALÀ PER TITULARITAT DE CENTRE I TERRITORIALITAT

	Ensenyament en català a l'educació primària			
	Centres		Alumnes	
	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS
Illes Balears	76 %	31,6 %	82,5 %	36,3 %
Mallorca	79,2 %	32,5 %	86,2 %	37,2 %
Menorca	66,7 %	28,6 %	73 %	29,2 %
Eivissa-Formentera	60 %	20 %	70,6 %	28,9 %
Palma	67,4 %	18,8 %	81,9 %	26 %
Part Forana de Mallorca	84,3 %	51,4 %	88,3 %	60,6 %

4.3. Àrees [10]

L'àrea de coneixement del medi és la que més s'imparteix en llengua catalana (96,7% dels centres de les Illes i 98,1% de l'alumnat) en consonància amb el que marca la normativa. Un poc per davall se situa l'educació musical, en un 94,4% de centres, que afecta un 96,5% dels alumnes. Se situa immediatament per davall, l'educació física, amb el 93,4% dels centres i el 96,1% dels alumnes, l'educació plàstica, emb el 82,1% dels centres i el 87,4% de l'alumnat i, finalment, les matemàtiques, que es fan en català en un 70,9% dels centres i a un 73,8% dels alumnes.

En els centres públics, s'observa que l'àrea més impartida en català és la d'educació musical (a un 97,6% dels centres i un 99,7% de l'alumnat) seguida pel coneixement del medi (97,1 dels centres i 98,7% de l'alumnat). La que menys es fa en català és l'àrea de matemàtiques, en un 83,6% dels centres i un 90% dels alumnes.

En els centres privats l'àrea que es fa més en català és la de coneixement del medi (93,7% dels centres i 97,2% dels alumnes), seguida de l'educació física i l'educació musical (86,3% i 85,3% dels centres,

[10] En el context del que estableix el DECRET 92/1997, de 4 de juliol de 1997, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears i, en concret, al seu article 17 pel que respecta a l'educació primària.

respectivament i el 93,1% i 90,9% dels alumnes, respectivament). Quant a l'àrea de matemàtiques, menys de la meitat dels centres privats i dels seus alumnes fan les matemàtiques en català (41,1% dels centres i 45,5% dels alumnes). Les majors diferències entre centres públics i privats quant a percentatges d'ensenyament en català a cada àrea es donen a les àrees de matemàtiques (42,5 punts de diferència) i d'educació artística (19 punts de diferència).

Les dades permeten també destriar els centres on s'imparteixen en català menys del 50% de les àrees analitzades en aquest estudi. En aquest sentit, la situació que trobam és la següent:

- 13 centres de les Illes Balears (un 4,3% del total) fan en català dues o menys de dues àrees, d'aquests, 6 són públics i 7 són privats.

- D'aquests 13 centres, 10 són a Mallorca (3 són centres públics i 7 són centres privats) i 1 a Menorca (es tracta d'un centre públic) i 2 a les Pitiüses (tots dos públics).

- Un total de 1.019 alumnes (un 1,6% del total) reben l'ensenyament en català en dues o menys àrees. D'aquests, 273 són alumnes de centres públics i 746, de privats.

- D'aquests 1.019 alumnes, 795 es troben matriculats a centres de Mallorca (49 a centres públics i 746 a privats), 75 a Menorca (tots ells a centres públics) i 149 a les Pitiüses (tots ells també a centres públics).

4.4. Nivells

En aquest apartat (corresponent al que il·lustren els gràfics 15 i 16) es mostra la situació de l'ensenyament en català en cadascun dels cursos de l'educació primària. Les dades dels centres que s'hi reflecteixen fan referència als percentatges sobre el total de centres que imparteixen cada nivell educatiu, i les dels alumnes, als percentatges sobre el total d'alumnes matriculats en cada nivell educatiu.

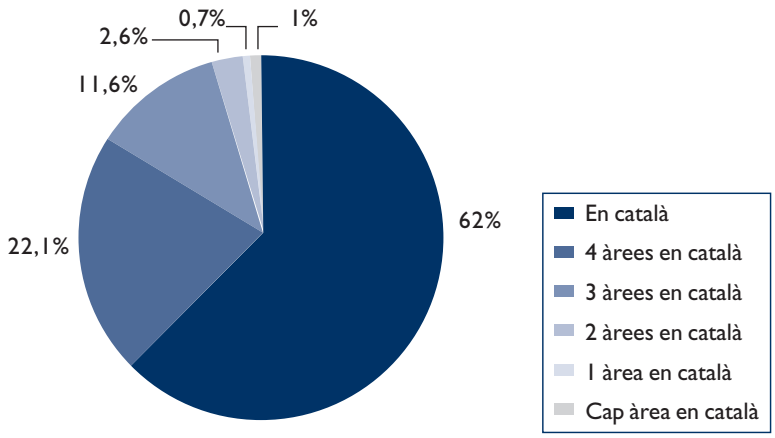
La tendència que s'observa en les dades referides tant als centres com als alumnes és d'una major presència de l'ensenyament en català als cursos del primer cicle de primària i, en menor mesura, en els del tercer cicle.

4.5. Gràfics d'educació primària per àrees i illes[11]

4.5.1. Ensenyament en català als centres d' educació primària de les Illes Balears

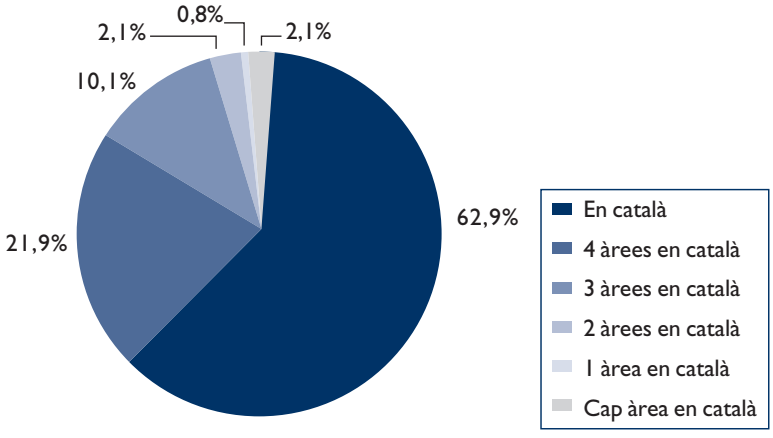
Total de centres de les Illes Balears

GRÀFIC 7: PERCENTATGE DE CENTRES DE LES ILLES BALEARS QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER NOMBRE D'ÀREES QUE FAN EN CATALÀ



Total de centres de Mallorca

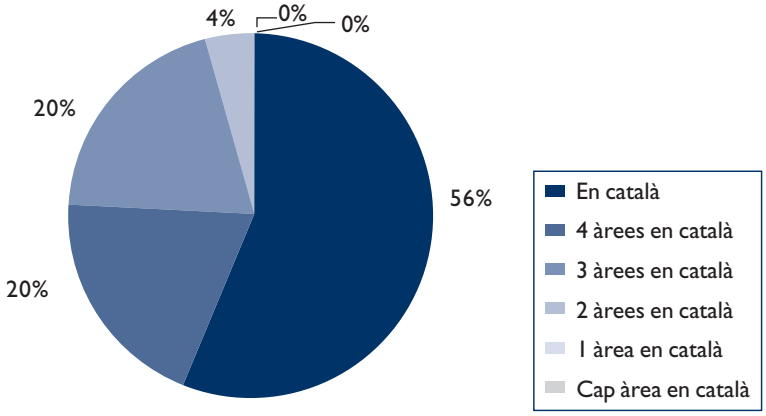
GRÀFIC 8: PERCENTATGE DE CENTRES DE MALLORCA QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER NOMBRE D'ÀREES QUE FAN EN CATALÀ



[11] En dades absolutes, es comptabilitzen 208 centres públics i 95 centres privats que imparteixen l'eduació primària; d'aquests, 237 a Mallorca (154 públics i 83 privats), 25 a Menorca (18 públics i 7 privats) i 41 a Eivissa i Formentera (36 públics i 5 privats).

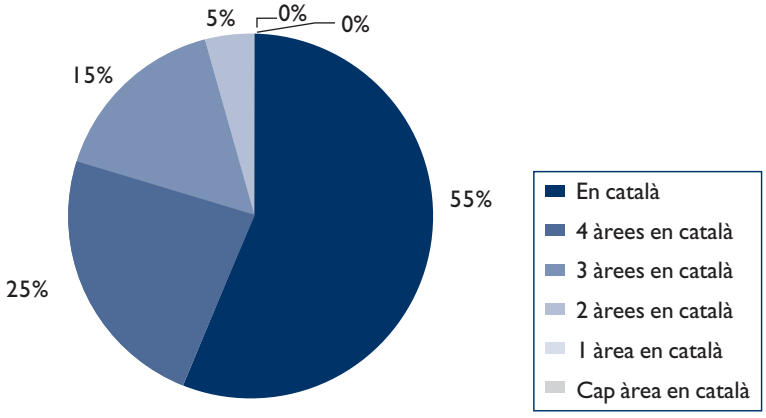
Total de centres de Menorca

GRÀFIC 9: PERCENTATGE DE CENTRES DE MENORCA QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER NOMBRE D'ÀREES QUE FAN EN CATALÀ



Total de centres d'Eivissa-Formentera

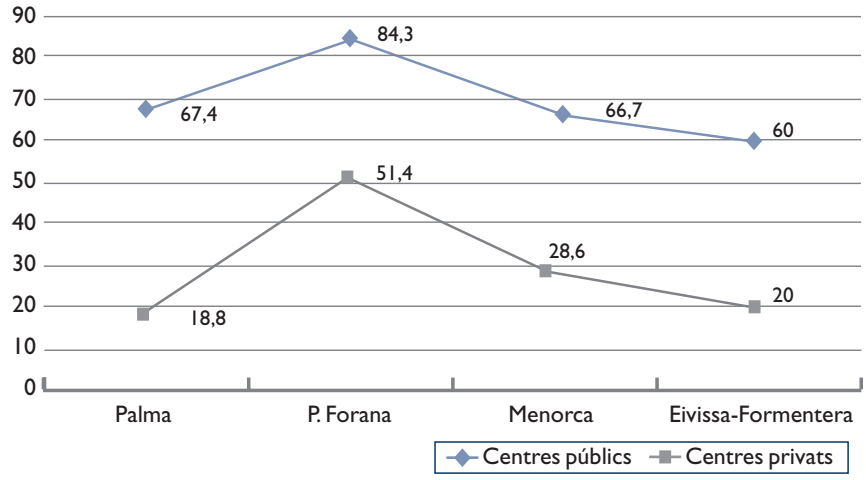
GRÀFIC 10: PERCENTATGE DE CENTRES D'EIVISSA-FORMENTERA QUE IMPARTEIXEN EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER NOMBRE D'ÀREES QUE FAN EN CATALÀ



4.5.2. Comparativa per tipus d'ensenyament (variable " en català") i titularitat entre Menorca, Eivissa i Formentera, Palma i la part forana de Mallorca

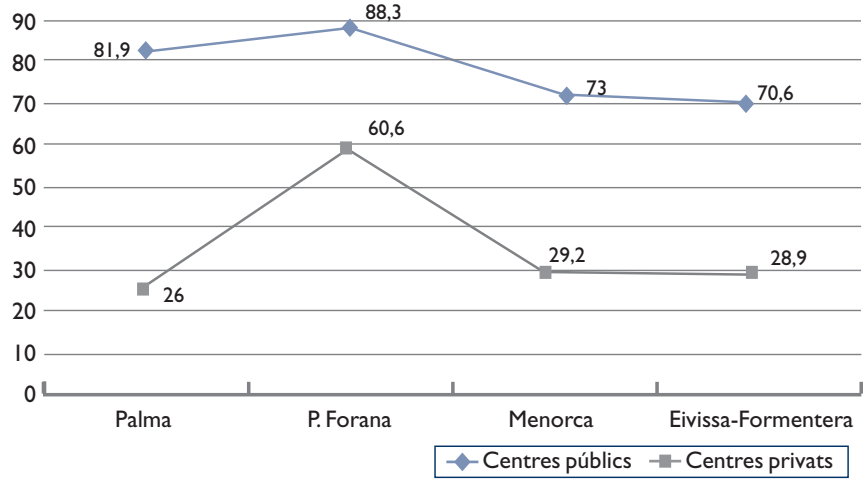
Centres

GRÀFIC 11. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL DE CENTRES DE CADA TITULARITAT I TERRIRORI



Alumnat

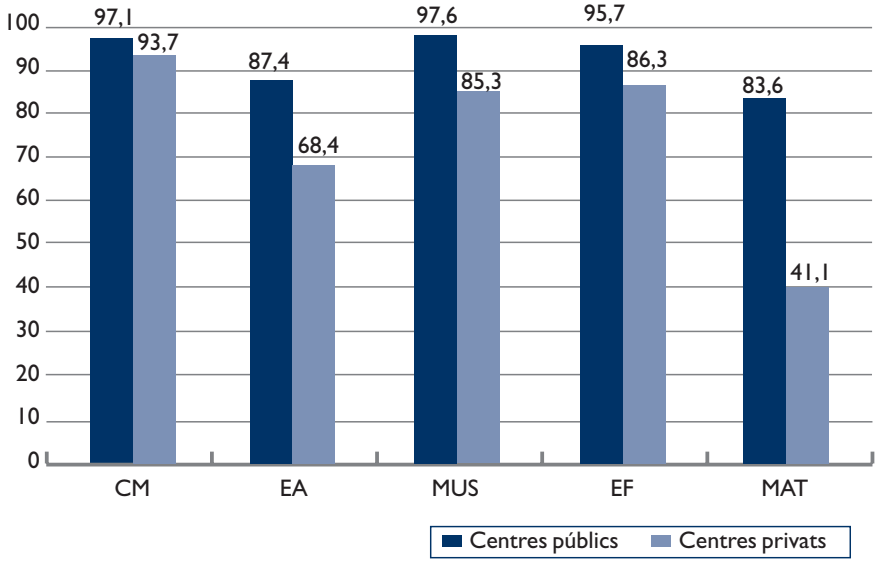
GRÀFIC 12. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL D'ALUMNES DE CADA TITULARITAT I TERRIRORI



4.5.3. Ensenyament en català per àrees en el conjunt de les Illes Balears, per titularitat de centre.

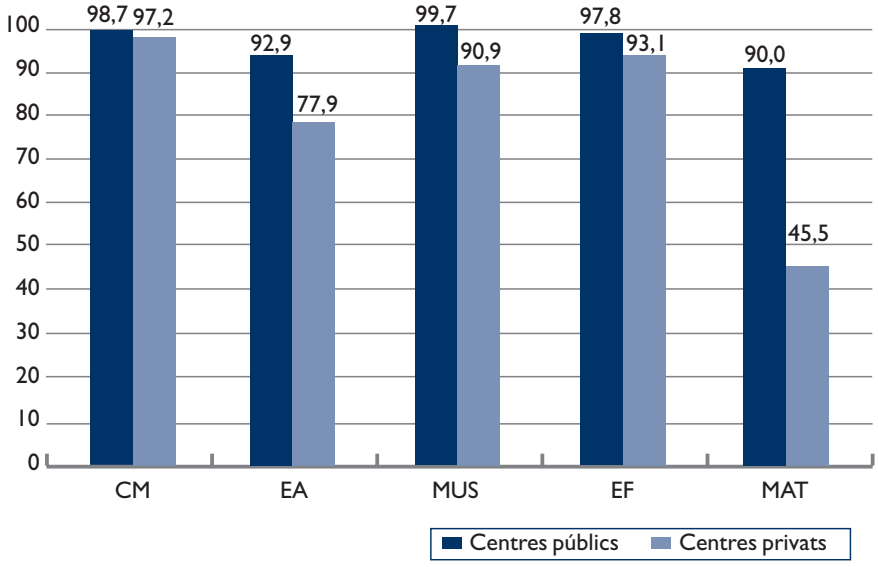
Centres

GRÀFIC 13.



Alumnat

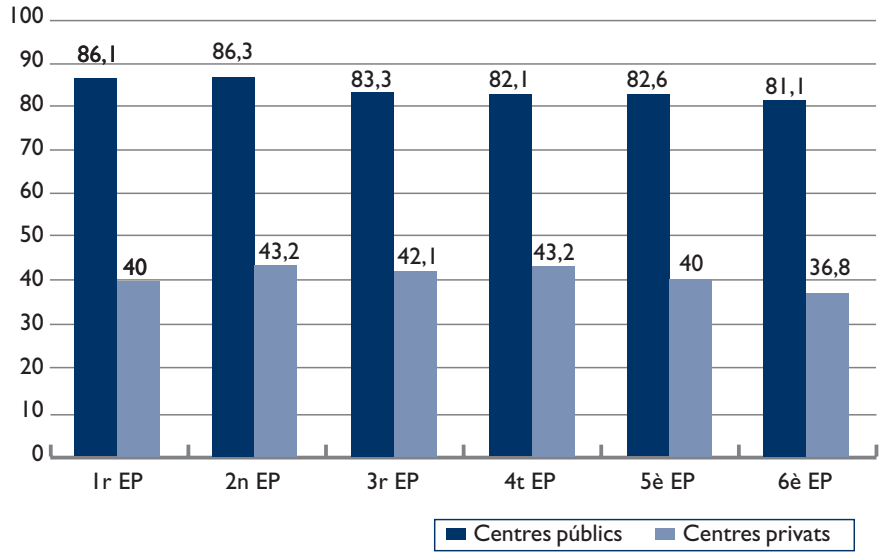
GRÀFIC 14.



4.5.4. Ensenyament en català per nivells educatius en el conjunt de les Illes Balears

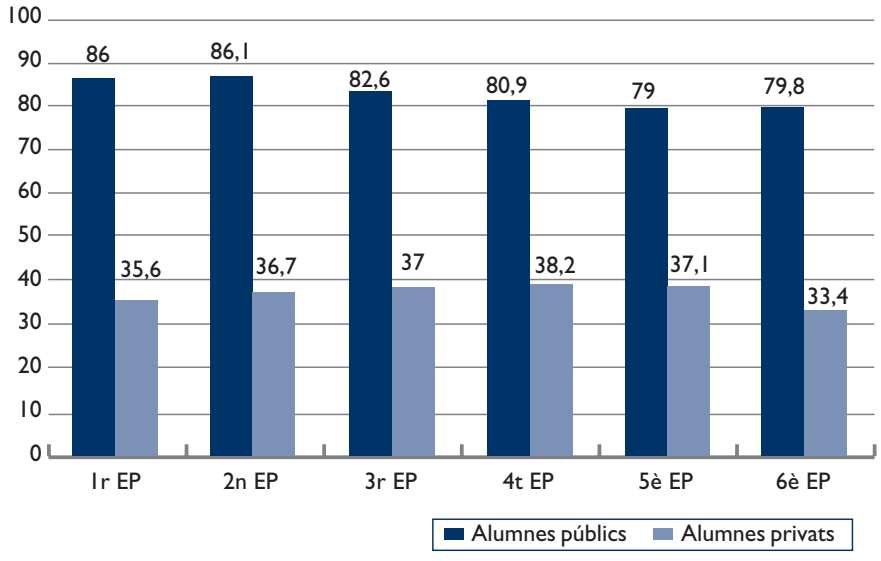
Centres

GRÀFIC 15.



Alumnat

GRÀFIC 16.



5. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA[12]

5.1. Ensenyament en català per territorialitat

El percentatge de centres que fan l'educació secundària obligatòria en català[13] en el conjunt de les Illes Balears és del 54,67 %[14].

Si es prenen de referència les dades del conjunt de les illes Balears (54,7 % dels centres i 60,1 % de l'alumnat) es comprova que les Pitiüses són les Illes que tenen un percentatge més alt dels centres on es realitza l'ensenyament en català en aquesta etapa educativa, únicament superades per la part forana de Mallorca (69,4 %) i que Palma té el percentatge més baix de centres que realitzen l'ensenyament en català (37,3 %), un poc més de 17 punts per davall dels percentatges globals de les Illes Balears quant a ensenyament en català, i 32 punts per davall de la part forana de Mallorca.

Les dades referides a alumnes permeten matisar qualitativament les anteriors. Si s'observa el nombre d'alumnes que reben l'ensenyament en català en aquesta etapa es constata que els percentatges s'incrementen respecte dels de centres.

Si en nombre de centres que fan l'ensenyament en català, les Pitiüses se situen percentualment per damunt de la resta d'Illes, en nombre d'alumnes és Menorca la que se situa per damunt de les altres ja que un 73,8% fan l'ensenyament en català. Les dades de les dues zones en què hem dividit Mallorca (Palma i part forana) ens permeten constatar que la part forana de Mallorca és allà on s'assoleixen percentatges més elevats tant en centres com en alumnat. D'altra banda, Palma suposa l'extrem oposat ja que és la zona amb percentatges més baixos de totes les estudiades.

QUADRE5. ENSENYAMENT EN CATALÀ. DADES DE CENTRES I ALUMNES PER TERRITORIALITAT

	Ensenyament en català a l'educacó secundària obligatoria	
	Centres	Alumnat
Illes Balears	54,7 %	60,1 %
Mallorca	53,7 %	57,9 %
Menorca	57,1 %	73,8 %
Eivissa-Formentera	60 %	64,8 %
Palma	37,3 %	39,9 %
Part Forana de Mallorca	69,4 %	75,7 %

[12] Quadres 5 a 9 i gràfics 17 a 30

[13] Ateses les característiques de l'etapa d'educació secundària obligatòria, en aquest estudi, s'adopta l'expressió "'ensenyament en català" referida a l'ESO quan, en cada un dels cursos, les assignatures impartides en català en almenys un grup són les següents:
A primer curs: matemàtiques, ciències socials, ciències naturals, educació física, educació plàstica i visual, religió, alternativa a la religió.
A segon curs: matemàtiques, ciències socials, ciències naturals, educació física, tecnologia, religió, alternativa a la religió i música.
A tercer curs: matemàtiques, ciències socials, ciències naturals, educació física, educació plàstica i visual, religió, alternativa a la religió i música.
A quart curs: matemàtiques, ciències socials, biologia i geologia, física i química, educació física, educació plàstica i visual, tecnologia, religió, alternativa a la religió i música.

[14] Les dades que en el quadre 5 corresponen a cada una de les illes, així com a les zones de Palma i de la part forana de Mallorca fan referència als percentatges sobre el total de centres de cada Illa i zona.

5.2. Ensenyament en català per titularitat

Centres públics

En el conjunt dels centres públics de les Illes s'observa que el 79,69% fa l'ensenyament en català.

De les diferents zones analitzades, Palma és la que té un percentatge més baix d'instituts i d'alumnes que fan l'ensenyament en català. L'extrem oposat el trobam a la part forana de Mallorca (amb el 86,21%). Per illes, Mallorca és la que té un percentatge més baix dels seus centres que fan l'ensenyament en català.

Centres privats

Als centres privats minven considerablement aquests percentatges i se situen en un 36,05% dels centres els que ho fan en català.

El percentatge més baix de centres que fan l'ensenyament en català en aquest sector es dóna a les Pitiüses i el més elevat, a la part forana de Mallorca, que és l'única de les zones analitzades on poc més del 50% dels centres privats fa l'ensenyament en català.

Les majors diferències entre els sectors públic i privat quant a percentatges d'ensenyament en llengua catalana es donen a les Pitiüses i a Menorca.

Alumnat

Menorca és on un percentatge més elevat d'alumnes rep l'ensenyament en català en el sector públic però no en el privat, on és Mallorca l'illa que presenta un percentatge més alt.

Les dades referides a Palma i a la part forana de Mallorca mostren que la primera té el percentatge més baix d'alumnat que rep l'ensenyament en català (67,99%) en l'ensenyament públic mentre que, en el privat, aquest lloc és ocupat per les Pitiüses (13,12%). Així doncs, s'observa un comportament diferenciat quant a implantació de l'ensenyament en català. D'aquesta manera, si en l'ensenyament públic trobam el major percentatge a Menorca i el menor a Palma, en el privat el major es troba a la part forana de Mallorca i el menor, a les Pitüses.

Cal remarcar també que si es té en compte la totalitat d'alumnat de les Illes Balears en els dos sectors (públic i privat) el percentatge d'ensenyament en català se situa entorn del 60%.

Quadre 6. Percentateges d'ensenyament en català sobre el total de centres de cada territori i titularitat

	Ensenyament en català a l'educació secundària obligatòria			
	Centres		Alumnes	
	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS
Illes Balears	79,69 %	36,05 %	79,00 %	30,20 %
Mallorca	78,72 %	37,84 %	78,06 %	31,16 %

Menorca	85,71 %	28,57 %	92,39 %	30,32 %
Eivissa-Formentera	80,00 %	20,00 %	75,32 %	13,12 %
Palma	66,67 %	24,39 %	67,99 %	21,40 %
Part Forana de Mallorca	86,21 %	54,55 %	83,42 %	53,63 %

5.3. Matèries

L'etapa d'educació secundària obligatòria presenta unes característiques ben diferents a les etapes anteriors pel que fa a l'organització dels centres i als agrupaments de l'alumnat. El fet que en aquesta etapa educativa en un mateix centre hi pugui haver grups d'alumnes que, cursant un mateix nivell educatiu, rebin una assignatura en una o altra llengua, motiva que en parlar d'ensenyament total o parcial en llengua catalana s'hagi de distingir si les dades exposades es refereixen a algun grup d'alumnes o bé a tots els grups d'alumnes.

Els quadres següents presenten els percentatges de centres en els quals almenys un grup fa l'ensenyament en català en cada una de les matèries analitzades[15] i els percentatges d'alumnes als quals afecta. Cada percentatge és en relació a la totalitat de centres o alumnes que cursen cadascuna de les matèries en cada àmbit territorial (Mallorca, Menorca, Eivissa-Formentera).

Quadres 7 i 8. Percentatges de centres on almenys un grup fa l'ensenyament en català en cada matèria (7) i percentatges d'alumnes que reben l'ensenyament en català en cada matèria (8)

En quants centres almenys un grup fa l'ensenyament en català. Per matèria			
	MLL	MN	EiF
MAT	69,83	73,21	71,67
SOC	95,04	100,00	100,00
EF	82,64	87,50	91,67
CN	88,98	97,62	91,11
BG	85,95	100,00	93,33
FQ	87,60	85,71	86,67
EPV	74,66	76,19	77,78
TEC	30,99	42,86	33,33
MÚS	70,25	78,57	82,22
REL	62,60	55,36	71,67
ALT	37,81	48,21	63,33

Percentatges d'alumnes que reben l'ensenyament en català. Per matèria			
	MLL	MN	EiF
MAT	70,43	78,30	80,95
SOC	91,25	97,84	99,65
EF	83,34	94,03	88,81
CN	86,64	96,56	96,07
BG	73,40	94,29	70,19
FQ	67,01	83,01	62,63
EPV	71,39	85,02	71,72
TEC	40,45	48,08	45,21
MÚS	72,83	88,16	86,01
REL	52,82	53,09	62,73
ALT	50,21	66,91	76,31

Les matèries que més es fan en llengua catalana en almenys un grup d'educació secundària obligatòria són les de Ciències Socials, Ciències de la Naturalesa, Física i Química, Biologia i Geologia i Educació Física. Destaca les Ciències Socials a Menorca i a les Pitiüses com a matèria que fan en llengua catalana un 100% dels centres en almenys un dels grups del centre.

[15] Vegeu nota al peu número 13

Si s'analitzen les diverses matèries i es relacionen amb els centres segons la titularitat, la major diferència entre centres públics i centres privats es troba a l'àrea de Matemàtiques. En Ciències socials, Biologia i Geologia i Física i Química són els centres privats els que presenten uns percentatges més elevats d'ensenyament en català.

Les dades a l'abast relatives a centres de Palma i de la part forana de Mallorca sobre l'ensenyament de les diferents matèries mostren diferències significatives en alguns aspectes. D'una banda, es constata que en totes les matèries analitzades, la part forana se situa per damunt de Palma quant a percentatge de centres que fan ensenyament en català, tant si són públics com si són privats. La diferència més pronunciada la trobam a l'assignatura de Matemàtiques als centres privats, on el 80,30% dels de la part forana les fan en català, front al 35,98% dels de Palma.

QUADRE 9. PERCENTATGES D'ENSENYAMENT EN CATALÀ PER MATÈRIES, DADES SOBRE EL TOTAL DE CENTRES DE CADA ZONA

	MAT		SOC		NAT		BG		FQ	
	IES	CC	IES	CC	IES	CC	IES	CC	IES	CC
PLM	90,28	35,98	88,89	96,95	88,89	79,67	83,33	80,49	77,78	90,24
PF	93,10	80,30	92,24	98,48	94,25	95,96	86,21	93,94	82,76	93,94

Als centres de Palma, cal destacar les àrees de Física i Química i Ciències socials com aquelles que s'imparteixen més en llengua catalana als centres privats que no als públics.

Les dades disponibles ens permeten també destriar els centres on s'imparteixen en català en algun dels nivells de l'ESO, menys del 50% (menys de 4) de les matèries analitzades en aquest estudi. En aquest sentit, la situació que trobam és la següent:

- 20 centres de les Illes Balears (un 13% del total) fan en català menys de quatre matèries, en algun dels nivells de l'ESO, d'aquests, 4 són públics i 16 són privats.

- D'aquests 20 centres, 17 són a Mallorca (4 són centres públics i 13 són centres privats), 2 a Menorca (tots dos, privats) i 1 a les Pitiüses (també privat).

5.4. Nivells

En el conjunt dels centres de les Illes Balears, no hi ha cap dels quatre cursos d'ESO on s'arribi al 53% dels centres que fan l'ensenyament en català en totes les matèries. És al 2n curs on un percentatge més elevat de centres fan l'ensenyament en català i al 3r curs on el percentatge és més baix. Aquestes dades són més elevades si el factor que s'observa és el nombre d'alumnes; en aquest aspecte, cal destacar que al primer cicle d'ESO és on un percentatge més elevat d'alumnes fa l'ensenyament en català, mentre que el 4t curs compta amb el nivell més baix d'alumnes.

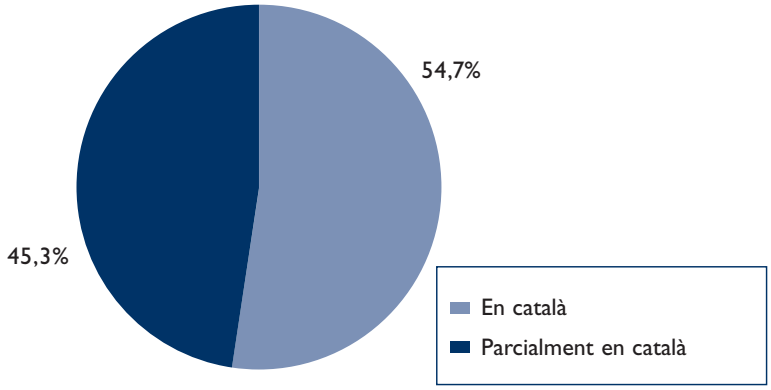
Les diferències per titularitat de centres són significatives en tots els nivells de l'ESO. A la xarxa pública és al 1r i al 3r cursos on es troba un nombre més baix de centres que fan l'ensenyament en català mentre que als centres privats és a 3r i a 4t.

Contràriament al que ocorre a la xarxa pública entre els resultats de centres i alumnes, on aquests últims suposen un augment respecte de les dades dels centres, exceptuant a 4t curs, als centres privats la tendència és que els percentatges de centres que fan l'ensenyament en català en cada un dels nivells és sempre superior al d'alumnes (a excepció del 3r curs).

5.5. Gràfics d'educació secundària obligatòria per ensenyament en català i per illa[16]

Illes Balears (centres)

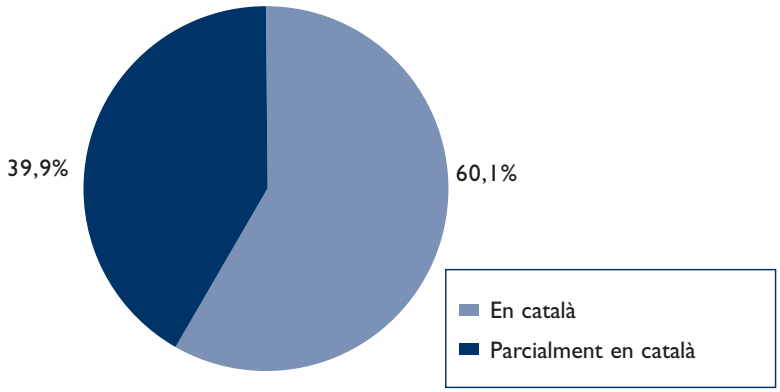
GRÀFIC 17: PERCENTATGE DE CENTRES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A LES ILLES BALEARS



[16] En dades absolutes, es comptabilitzen 64 centres públics (IES) i 86 centres privats (CC) que imparteixen l'eduació secundària obligatòria; d'aquests, 121 a Mallorca (47 públics i 74 privats), 14 a Menorca (7 públics i 7 privats) i 15 a Eivissa i Formentera (10 públics i 5 privats).

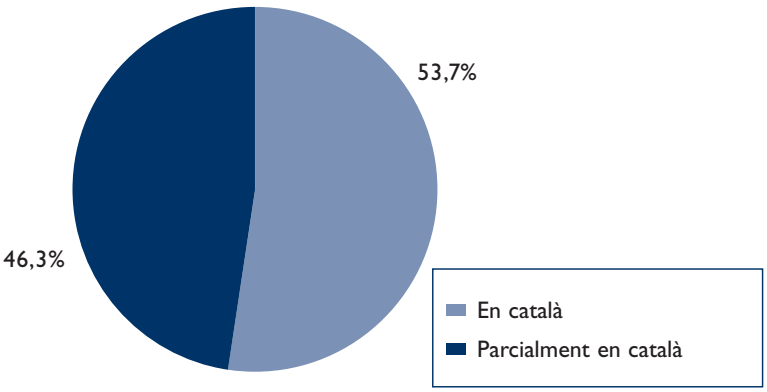
Illes Balears (alumnat)

GRÀFIC 18: PERCENTATGE D'ALUMNES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A LES ILLES BALEARS



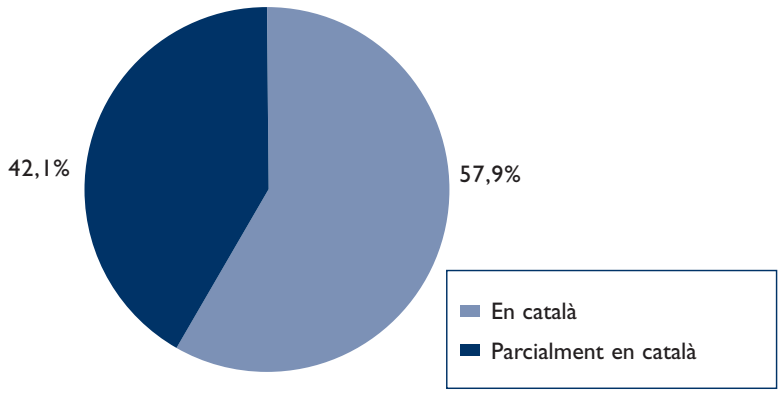
Mallorca (centres)

GRÀFIC 19: PERCENTATGE DE CENTRES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A MALLORCA



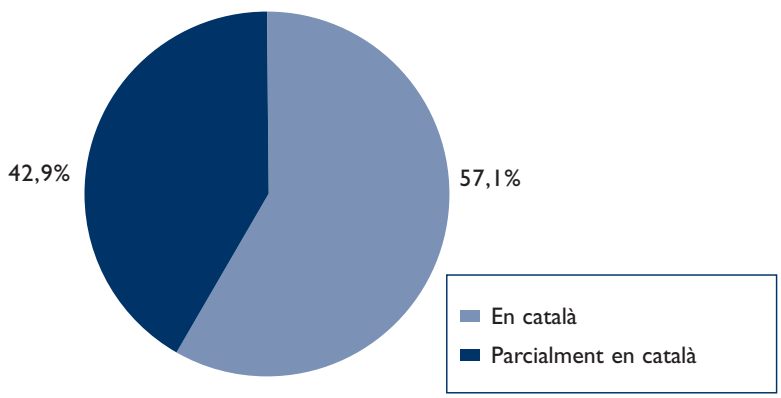
Mallorca (alumnat)

GRÀFIC 20: PERCENTATGE D'ALUMNES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A MALLORCA



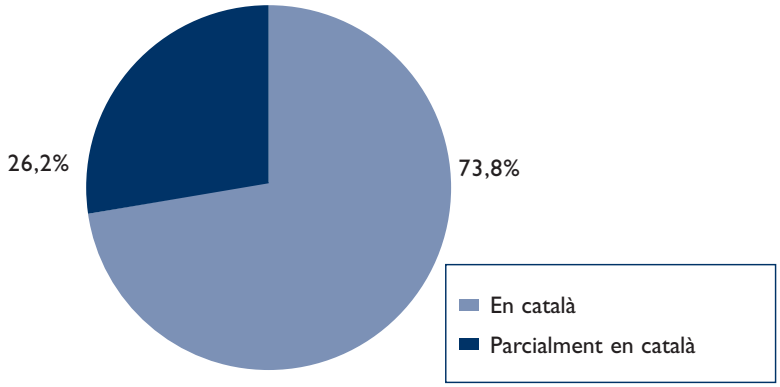
Menorca (centres)

GRÀFIC 21: PERCENTATGE DE CENTRES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A MENORCA



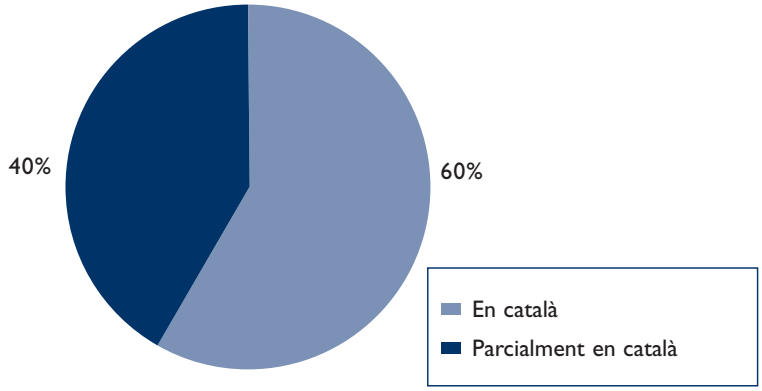
Menorca (alumnat)

Gràfic 22: Percentatge d'alumnes que fan l'ensenyament en català a Menorca



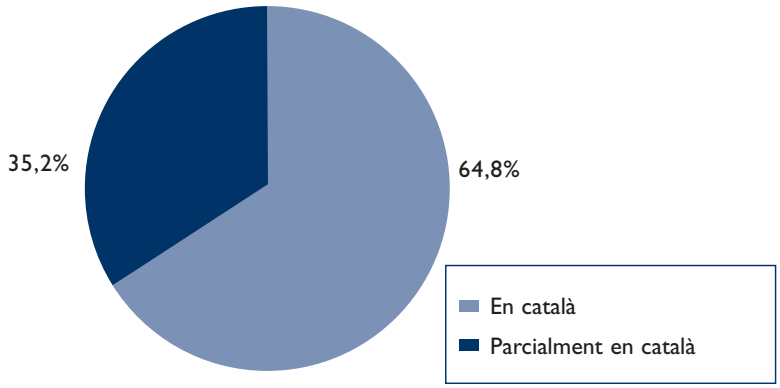
Eivissa i Formentera (centres)

Gràfic 23: Percentatge de centres que fan l'ensenyament en català a Eivissa i Formentera



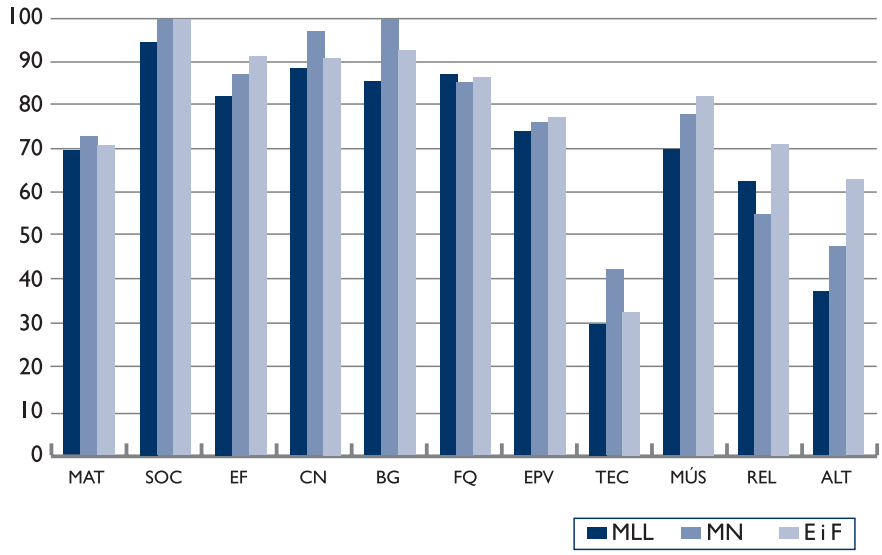
Eivissa i Formentera (alumnes)

GRÀFIC 24: PERCENTATGE D'ALUMNES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ A EIVISSA I FORMENTERA



5.5.1. Gràfic comparatiu per assignatura en català i territorialitat

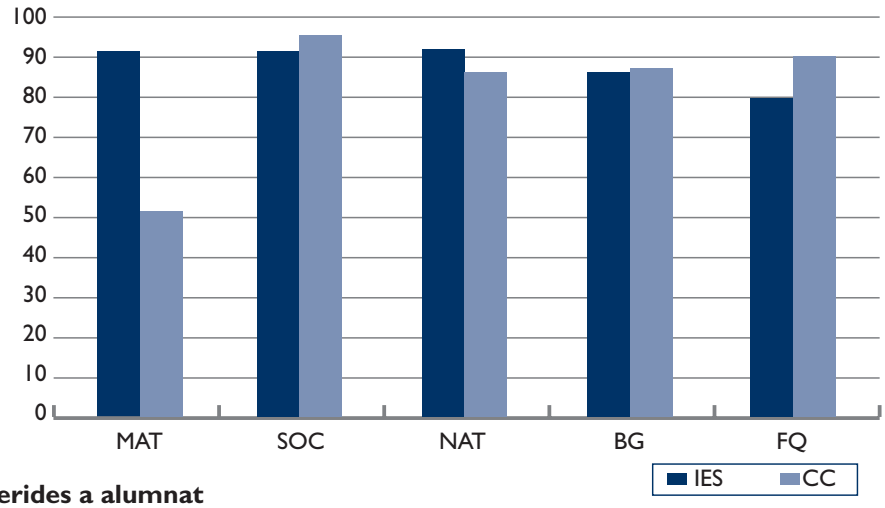
GRÀFIC 25. COMPARATIU PER ASSIGNATURES EN CATALÀ I TERRITORIALITAT. DADES EN PERCENTATGES



5.5.2. Gràfic comparatiu per assignatura (variable: assignatura en català) i titularitat, en el conjunt de les Illes Balears.

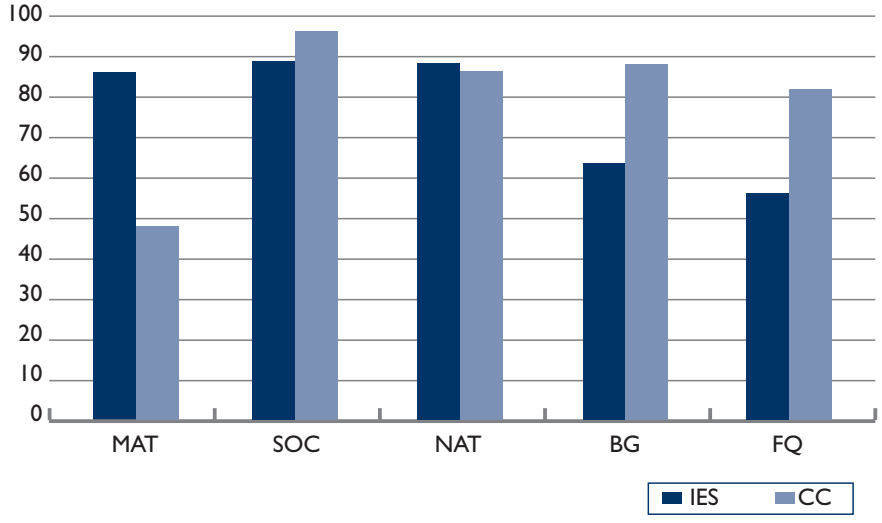
Dades referides a centres

GRÀFIC 26. PERCENTATGE DE CENTRES EN QUÈ ALMENYS UN GRUP FA L'ENSENYAMENT EN CATALÀ. PER TITULARITAT I MATÈRIES



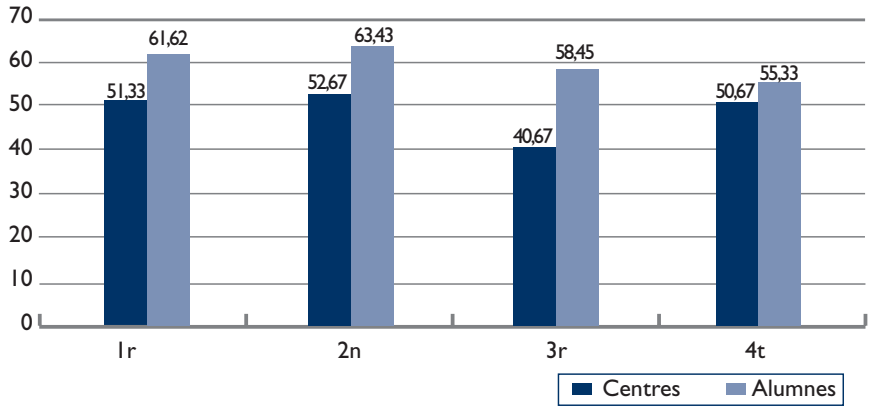
Dades referides a alumnat

GRÀFIC 27. PERCENTATGE D'ALUMNES QUE REBEN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ. PER TITULARITAT I MATÈRIES. SOBRE EL TOTAL D'ALUMNES DE CADA CENTRE



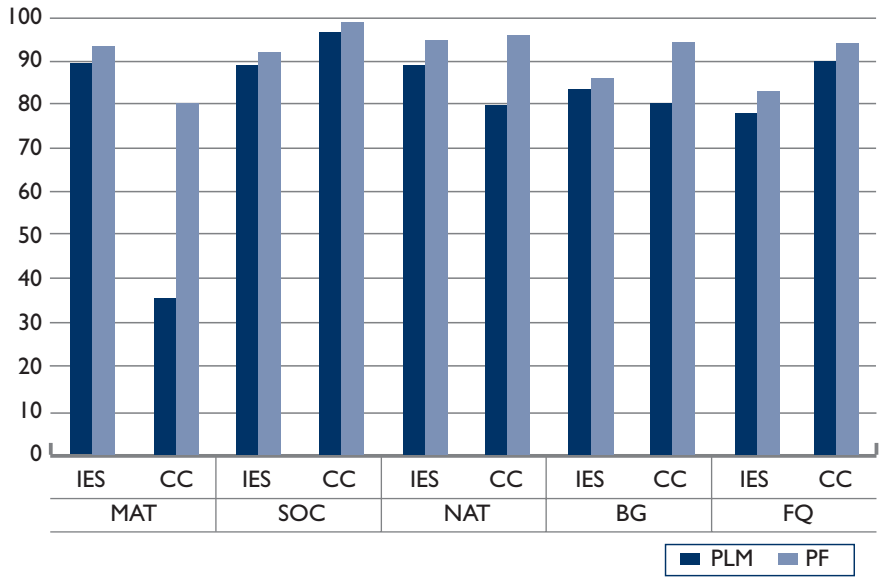
Dades referides a alumnat i centres per nivell[17]

GRÀFIC 27 b. CENTRES I ALUMNES QUE FAN L'ENSENYAMENT EN CATALÀ EN CADA NIVELL EDUCATIU. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL DE CENTRES I ALUMNES DE CADA NIVELL



5.5.3. Gràfic comparatiu nombre de centres per assignatura (variable: assignatura en català) i titularitat, entre Palma i la part forana de Mallorca

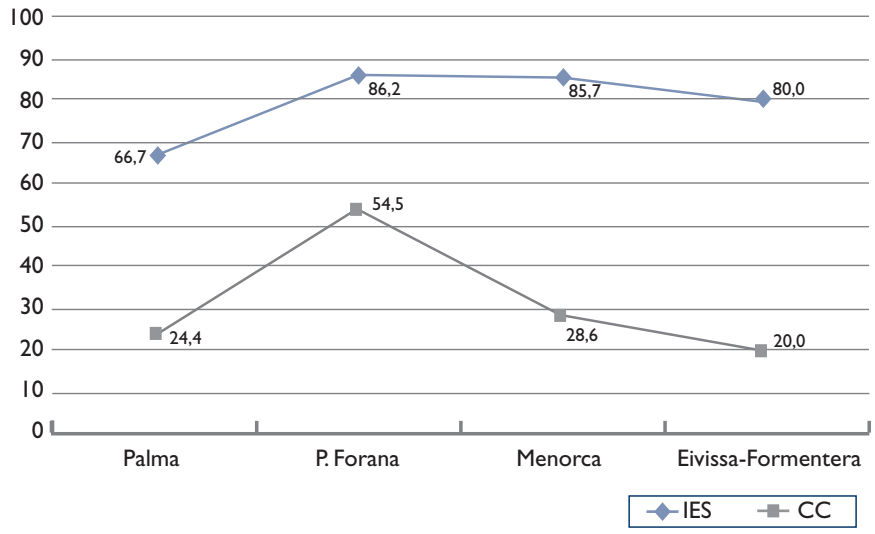
GRÀFIC 28. PERCENTATGE SOBRE EL TOTAL DE CENTRES SEGONS TITULARITAT. VARIABLES: ENSENYAMENT EN CATALÀ PER MATÈRIA I LOCALITZACIÓ (PALMA-PART FORANA DE MALLORCA)



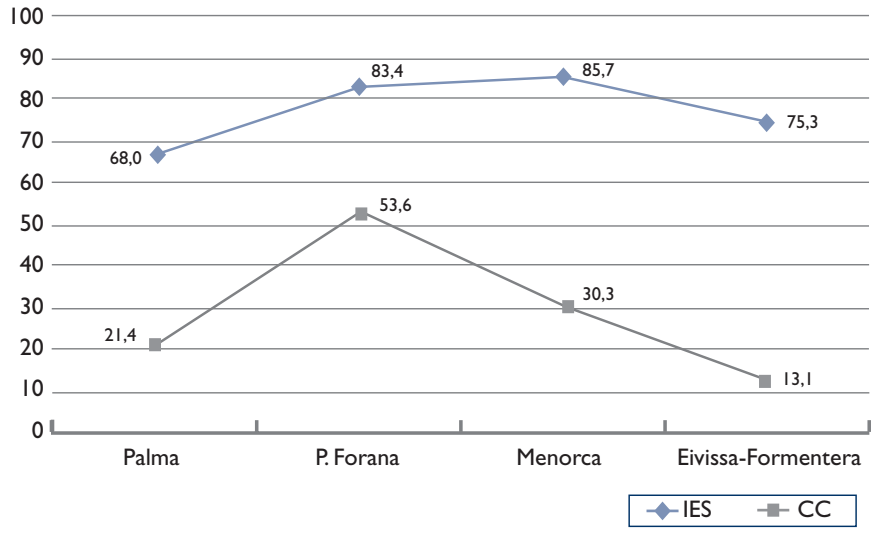
[17] En aquest gràfic, les dades referides a centres reflecteixen aquells en què tots els grups de cada nivell fan l'ensenyament en català.

5.5.4. Gràfic comparatiu sobre ensenyament en català (percentatges de centres i alumnes) a Palma, part forana de Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera, per titularitat de centre

GRÀFIC 29. PERCENTATGES DE CENTRES



GRÀFIC 30. PERCENTATGES D'ALUMNAT



6. COMPARACIÓ ENTRE ETAPES[18]

6.1. Ensenyament en català per nivells i etapes

Comparativa d'ensenyament en català per nivells, etapes i titularitat de centres

De manera general s'observa un decreixement quant a centres que fan l'ensenyament en català a les Illes Balears a mesura que avancen les etapes educatives, des d'educació infantil a educació secundària obligatòria. Aquest decreixement és més accentuat als centres privats.

És remarcable la diferència entre els nivells d'ensenyament en català d'educació infantil i els d'educació primària dels centres privats, mentre que la diferència entre els nivells d'educació primària i secundària és menor.

L'educació secundària obligatòria és, de les etapes estudiades, aquella que presenta una situació més irregular pel que fa a l'ensenyament en català, ja sigui en nombre de centres, ja sigui en nombre d'alumnes. És perceptible una variabilitat considerable que, potser, indica fluctuacions en els projectes lingüístics dels centres, relacionats amb la mobilitat del professorat (sector públic) i els perfils i variacions de l'alumnat. Cal anotar que al sector privat la situació, des d'aquesta perspectiva, és més precària.

6.2. Gràfics

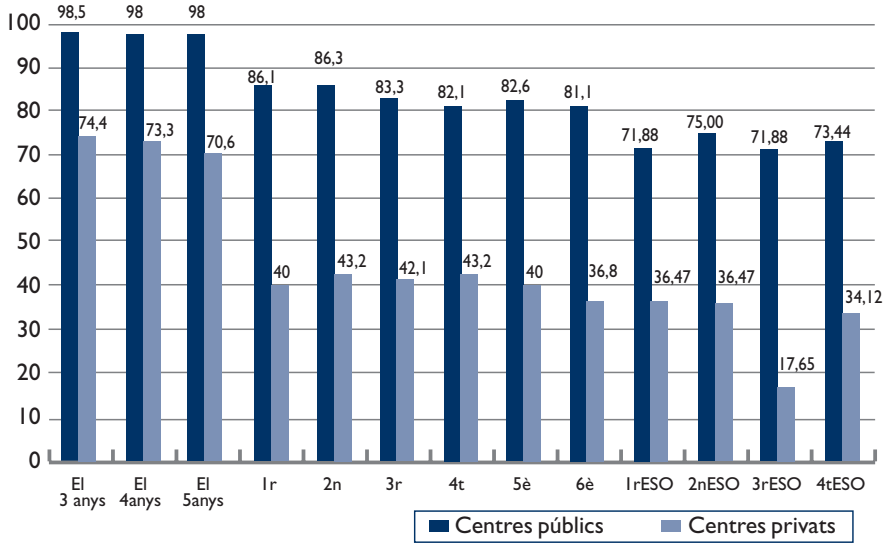
6.2.1. Gràfics comparatius d'ensenyament en català (centres i alumnes) per nivells, en les etapes d'educació primària i educació secundària obligatòria, per titularitat de centres.

[18] Gràfics 31 i 32

Illes Balears. Centres

Percentatges sobre el total de centres de cada titularitat que imparteixen cadascun dels nivells

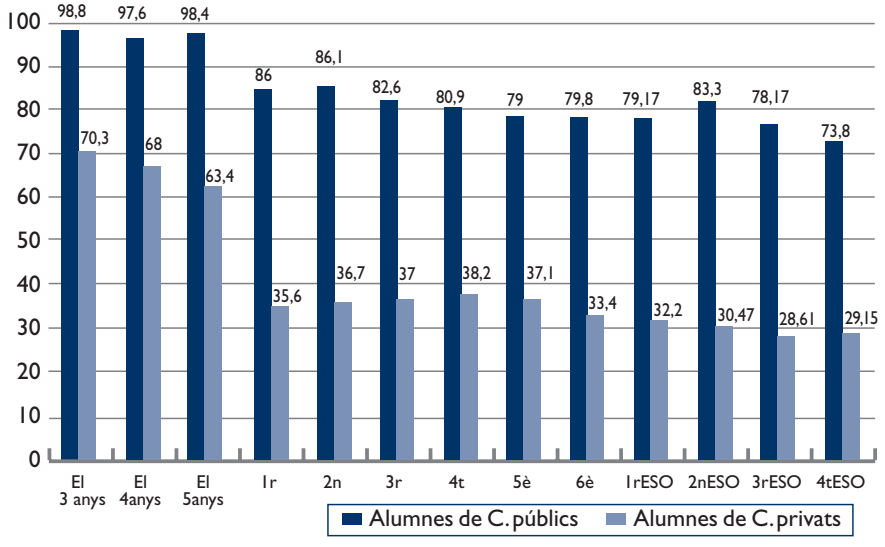
GRÀFIC 31.



Illes Balears. Alumnat

Percentatges sobre el total d'alumnes de centres públics i de centres privats en cadascun dels nivells

GRÀFIC 32.



La llengua catalana a la UIB: l'ús a la docència i la recerca a la Universitat de les Illes Balears (cursos 1999-2000 a 2007-2008) i coneixement subjectiu (autoavaluació) de l'alumnat (curs 2008-2009). Una actualització

Ramon Bassa i Martín

RESUM

Presentam les dades sociolingüístiques que a través de la tasca que realitza i coordina el Servei Lingüístic de la UIB s'han obtingut sobre l'ús del català (i l'espanyol) a la Universitat de les Illes Balears durant el curs 2008-2009, així com una actualització i revisió de les dades sobre l'ús a la docència i la recerca des de l'any 1999-2000 al 2007-2008, juntament amb el coneixement subjectiu que declara tenir l'alumnat sobre llengües durant el curs 2008-2009.

RESUMEN

Presentamos los datos sociolingüísticos que a través de la actuación que realiza el Servei Lingüístic de la UIB se han obtenido sobre el uso de la lengua catalana (y la española) en la Universidad de las Illes Balears durante el curso 2007-2008, así como una actualización y revisión de los datos sobre el uso del catalán en la docencia y la investigación desde el año 1999-2000 al 2007-2008. juntament con el conocimiento subjetivo que declara tener el alumnado sobre idiomas durante el curso 2008-2009.

Tot i que la política lingüística del Govern de progrés que sortí dels resultats i pactes de les eleccions de 2007 a les Illes Balears ha millorat, perquè ha corregit decrets i disposicions de l'anterior Govern conservador (2003-2007), especialment en el camp de l'ensenyament, com l'anomenat decret de trilingüisme, encara queda molt de camí en el camp de la normalització lingüística de la llengua catalana.

El català encara no ocupa amb normalitat tots els àmbits públics que li pertoquen a la nostra comunitat: serveixin a tall d'exemple alguns camps com la justícia, la sanitat o les forces d'ordre públic, on encara es considera que l'ús del castellà passa per damunt de l'ús del català, actuació que ha seguit provocant diversos problemes i conflictes al llarg d'aquests dos o tres darrers anys, quan l'usuari decideix exercir el dret d'expressar-se en la llengua pròpia de les Illes Balears, o quan les autoritats autonòmiques recorden que a les oposicions i proves hi ha d'haver un determinat nivell de coneixement de la llengua catalana.

Si a aquesta situació politicoadministrativa hi afegim l'alt nombre d'immigrants que han arribat durant la dècada del present segle, amb més de tres-cents mil nouvinguts, que no coneixen la llengua pròpia de les Illes Balears, i a vegades, ni la llengua espanyola, entendrem que una comunitat que ha rebut un 25-30% de nous arribats en una dècada, ho té difícil, si no arbitra actuacions noves, decidides, atractives i imaginatives per redreçar lingüísticament i socialment aquest problema. Tot i que ben aviat la seva incorporació lingüística s'acostuma a fer a partir del castellà, per la situació diglòssica en què és troba, *de facto*, la llengua catalana.

El sector de l'ensenyament públic, i també, la Universitat de les Illes Balears, és un dels llocs on l'ús habitual de la llengua catalana es veu més afavorit. Ara bé, això vol dir que s'usi realment? Com es troba i ha evolucionat l'ús de la llengua catalana dins la Universitat? Quin percentatge d'ús hi ha? Quines actuacions es prenen?

Cal dir que, per concisió, els quadres i taules que ja es publicaren a *l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006*, en un article anterior,[1] no es repetiran, excepte en el cas que s'hagués de rectificar o actualitzar alguna dada.

Vegem, doncs, a continuació unes dades sociolingüístiques que a través de la tasca que realitza i coordina el Servei Lingüístic de la UIB hem pogut obtenir sobre l'ús del català a la nostra universitat.

1. EL CONEIXEMENT DEL CATALÀ PER PART DE L'ALUMNAT

Disposam de dos indicadors aproximats per poder deduir el grau de coneixement del català per part de l'alumnat de la UIB: a) la llengua usada globalment per contestar les proves de selectivitat, i b) la declaració individual que ha fet en matricular-se cada alumne sobre el grau de coneixement de llengües que considera que té.

1.1. La llengua usada a les proves de selectivitat

Pel que fa a la llengua usada a les proves d'accés a la Universitat, les dades proporcionades pel Vicerectorat d'Estudiants al Servei Lingüístic mostren un progressiu augment de l'ús del català per part dels estudiants.

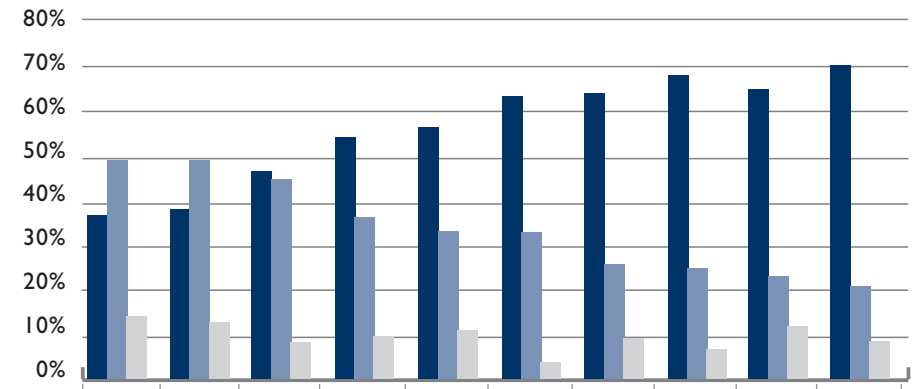
Per analitzar l'evolució en la tria de llengua, vegeu els gràfics 1 i 2, que mostren les dades a la convocatòria de juny i setembre des del curs 1998-99 al curs 2007-2008, respectivament. En el moment de redactar aquestes línies encara no s'han realitzat els exàmens de juny i de setembre del curs 2008-2009, o sigui de la convocatòria de la selectivitat 2009.

1.1.1. Ús del català a les proves de selectivitat. Juny (cursos 1998-99 a 2007-2008)

Passa d'un 37% el curs 1998-99 a un 63% el curs 2003-2004, d'un 64% el curs 2004-2005 a un 68% el curs 2005-2006. El curs 2006-2007 hi ha un lleuger retrocés a un 65%, no sabem si podria ser atribuïble a la política lingüística del Govern conservador d'aleshores. El curs següent ja torna a pujar a un 70%, i segons les dades del juny de 2009, l'ús del català ha estat d'un 77,2%, segons el GRESIB (Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears).[2]

[1] Vegeu l'article: «L'ús del català a la docència i la recerca a la Universitat de les Illes Balears (cursos 1999-2000 a 2005-2006)», pàg. 238-277. A l'Anuari 2006.
[2] Vegeu: Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB): «El català a la selectivitat 2009». http://www.uib.es/depart/dfc/gresib/estadistica.htm (consulta: agost 2009).

GRÀFIC 1. ÚS DEL CATALÀ A LES PROVES DE SELECTIVITAT. JUNY (CURSOS 1998-99 A 2007-2008)



	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Català	37%	38%	46%	54%	56%	63%	64%	68%	65%	70%
Espanyol	49%	49%	45%	36%	33%	33%	26%	25%	23%	21%
No marcat	14%	13%	9%	10%	11%	4%	10%	7%	12%	9%

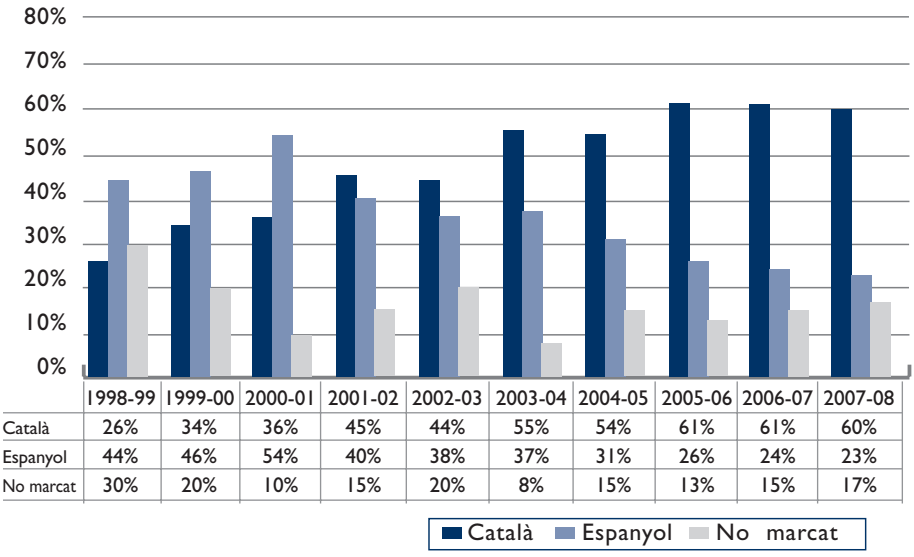
Font: Servei Lingüístic, a partir de les dades del Vicerectorat d'Estudiants.

Per a més detalls, vegeu la web del Gabinet de Recerca: http://www.uib.es/depart/dfc/gresib/selectivitat.htm.

1.1.2. Ús del català a selectivitat. Convocatòria de setembre (cursos 1998-99 a 2007-2008)

Amb les dades facilitades pel Vicerectorat d'Estudiants constatam que la tria del català com a llengua de realització de la selectivitat a la convocatòria de setembre també ha anat augmentant progressivament des del 37% del curs 1998-99 al 60% del curs passat. De totes maneres, es comprova com al setembre la tria del català és d'un 8 a un 10% inferior que a la convocatòria de juny. Pot deure's a una major inseguretat en la llengua per part de l'alumnat que suspèn o tindria res a veure amb el grau de coneixements amb què arriben els alumnes que suspenen al juny? No tenim dades sociològiques per saber la procedència social d'aquest tipus d'alumnat per extreure'n una resposta explicativa clara.

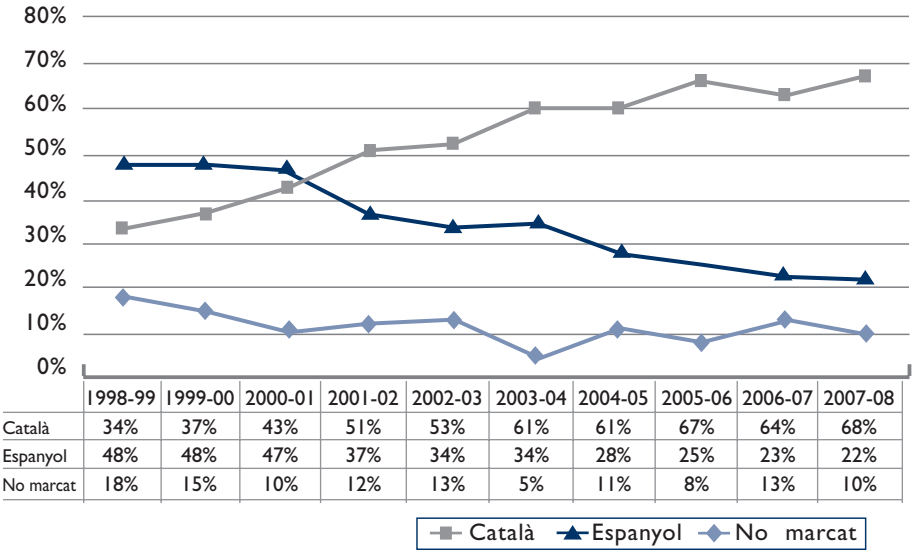
Gràfic 2. Ús del català a selectivitat. Convocatoria de setembre (cursos 1998-99 a 2007-2008)



	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Català	26%	34%	36%	45%	44%	55%	54%	61%	61%	60%
Espanyol	44%	46%	54%	40%	38%	37%	31%	26%	24%	23%
No marcat	30%	20%	10%	15%	20%	8%	15%	13%	15%	17%

Font: Servei Lingüístic 2009, a partir de les dades del Vicerectorat d'Estudiants.

Gràfic 3. Evolució global (juny i setembre) de l'ús del català a la selectivitat (cursos 1998-99 a 2007-2008)



	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Català	34%	37%	43%	51%	53%	61%	61%	67%	64%	68%
Espanyol	48%	48%	47%	37%	34%	34%	28%	25%	23%	22%
No marcat	18%	15%	10%	12%	13%	5%	11%	8%	13%	10%

Font: Servei Lingüístic, a partir de les dades del Vicerectorat d'Estudiants.

D'acord amb el gràfic general realitzat per l'àrea de dinamització del Servei Lingüístic, podem veure com l'evolució global de la tria del català com a llengua d'ús augmenta cada curs, i ho fa des del 34% del curs 1998-99: puja al 37% el curs 1999-2000, arriba al 61% durant els cursos 2003-2004 i 2004-2005, puja al 67% el curs 2005-2006 i baixa al 64% el curs 2006-2007 fins a arribar al 68% del curs 2007-2008, o sigui que en una dècada la tria i l'ús del català a la selectivitat ha doblat el percentatge global.

Si ho comparam amb les dades que publica el Centre de Documentació Sociolingüística de la UIB, les dades que presenta l'esmentat centre són superiors a les elaborades a partir de les dades del Vicerectorat d'Estudiants que ha fet servir el Servei Lingüístic. Desconeixem el motiu d'aquesta diferència.

1.2. La consciència subjectiva (o autoavaluació) del grau de coneixement del català i d'altres llengües que declaren els estudiants de la UIB (curs 2008-2009)

Entenem per consciència subjectiva sobre el grau de coneixements d'idiomes la resposta que l'enquestat dóna sobre el nivell de coneixements en una autoavaluació respecte a un idioma. Les respostes corresponen, per tant, a l'apreciació que el mateix subjecte té sobre el que declara que és el seu coneixement d'un idioma concret.

Aprofitant la tasca que realitzava el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) sobre el coneixement que declarava l'alumnat sobre idiomes a l'enquesta de matrícula, a través del Gabinet de Didàctica del Servei Lingüístic s'incorporà una pregunta amb quatre apartats sobre: quina llengua utilitzes normalment en els àmbits indicats a continuació: família, amb les amistats, centre educatiu de procedència i botigues i comerços. Les respostes també s'indicaran.

1.2.1. Dades generals sobre la consciència subjectiva del grau de coneixement d'idiomes per part de l'alumnat de la UIB (curs 2008-2009)

A continuació presentam dos quadres estadístics amb els resultats de l'enquesta del full de matrícula sobre el coneixement de llengües: a) l'un, el quadre 4, conté dades sobre la mitjana general de grau de coneixement que diu tenir l'alumnat que es matricula per primera vegada a la UIB durant l'actual curs en què ens trobam; b) l'altre quadre, el quadre 6, conté les mitjanes sobre el coneixement lingüístic del català, castellà i anglès que ha declarat tenir l'alumnat, però agrupat per escoles i facultats de la UIB.

a) Com podrem veure en el quadre 4, la llengua que l'alumne declara conèixer més bé en les quatre habilitats lingüístiques bàsiques (entendre, llegir, parlar i escriure) és el castellà, amb una mitjana de 3 sobre 3 pel que fa a l'alumnat que declara entendre i llegir i que vindria a representar el 100%, percentatge quasi igual respecte a les altres dues habilitats de parlar i escriure, que arriben al 2,96 i 2,98, respectivament, que ve a representar més d'un 99% d'autoconeixement.

Pel que fa al català, és el segon idioma més conegut, seguit del francès i l'alemany. A pesar de la creença que a les Illes Balears l'alemany, per la presència de nombrosos turistes d'aquesta parla (Alemanya i Àustria, principalment), és un idioma molt conegut, no és així en el cas del nous estudiants de la UIB. Potser, la proximitat entre llengües romàniques com són el francès i el català, i les relacions que ha

tingut Mallorca amb França, especialment a zones com Sóller, faciliten aquest coneixement. Tot i que en freqüència d'ús l'alemany superi el francès, com es pot veure al quadre 5.

La mitjana de coneixement del català declarat per aquests nous alumnes és bastant alt, un 2,63 pel que fa a entendre'l (que vindria a ser percentualment un 87,66%), un 2,59 a llegir-lo (o un 86,33%), un 2,33 a parlar-lo (un 77,66%) i a un nivell quasi semblant, amb un 2,31, pel que fa a escriure'l.

Si restam el 2,63 sobre l'índex 3 —o sigui el 87,66%, passat a percentatges— que diu entendre'l, queda només un percentatge del 12,3% de l'alumnat que declararia no entendre'l. S'hauria de comprovar si aquest alumnat coincideix amb el grau d'estudiants que vénen de fora de les Illes a estudiar a la UIB. I per als quals ja hi ha semestralment classes gratuïtes de català ofertes pel serveis Lingüístic i de Relacions Internacionals.

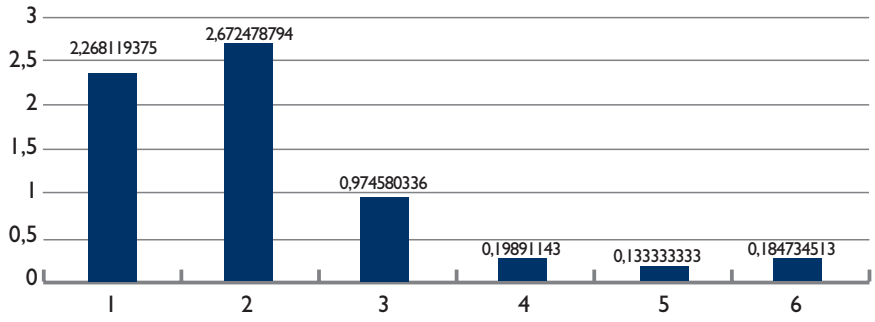
Quadre 4. Coneixement autoavaluatiu d'idiomes per part de l'alumnat (curs 2008-2009) per totals generals

Idioma	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2.63	2.59	2.33	2.31
Alemany	0.35	0.38	0.29	0.27
Anglès	1.38	2.05	1.59	1.82
Castellà	3.00	3.00	2.96	2.98
Francès	0.50	0.47	0.30	028

Font: Elaboració del Gabinet de Didàctica del Servei Lingüístic de la UIB, a partir de les dades del SEQUA.

a.1) En canvi, per freqüència d'ús, el català té una freqüència d'un 2,268, el castellà, d'un 2,67, l'anglès, d'un 0,97, l'alemany, d'un 0,19, i el francès d'un 0,18, com podem veure al gràfic següent:

Gràfic 5. Freqüència d'us de llengües



Identificació de les xifres:
Llengües: 1. Català 2. Castellà 3. Anglès 4. Alemany 5. Francès 6. Altres.
Freqüència: 0. Mai; 1. Poques vegades; 2. Moltes vegades; 3. Sempre.
Font: SEQUA 2009

b) Els estudiants que s'han matriculat a la Facultat de Ciències Empresarials són els que declaren tenir un autoconeixement més gran del català a nivell d'entendre'l, un 2,95 sobre 3, i de llegir-lo, amb un 2,93, pràcticament empatats amb la Facultat de Ciències, que té una centèsima més de grau de coneixement en lectura, i la Facultat d'Educació, amb un 2,93, també. Pel que fa a parlar-lo, la facultat amb l'alumnat més ben situat és la de Ciències amb un 2,85, seguida de la d'Educació amb un 2,81.

Quadre 6. Consciència subjectiva del grau de coneixements d'idiomes per part de l'alumnat de la UIB. Mitjanes. Curs 2008-2009

Infermeria i Fisioteràpia	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,63	2,59	2,33	2,31
Castellà	3,00	3,00	2,96	2,98
Anglès	1,83	2,05	1,59	1,82

Escola Politècnica Superior	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,86	2,85	2,70	2,70
Castellà	2,98	2,99	2,99	2,97
Anglès	1,98	2,18	1,72	1,96

Escola Universitària d'Estudis Empresarials	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,85	2,82	2,67	2,65
Castellà	2,94	2,93	2,92	2,91
Anglès	1,82	2,02	1,48	1,65

Escola Universitària de Turisme	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,72	2,68	2,46	2,46
Castellà	2,97	2,98	2,94	2,91
Anglès	2,18	2,35	1,98	2,09

Facultat de Ciències	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,94	2,94	2,85	2,79
Castellà	2,99	2,98	2,96	2,95
Anglès	1,99	2,18	1,67	1,91

Facultat de Ciències Empresarials	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,95	2,93	2,78	2,81
Castellà	2,99	2,99	2,98	2,97
Anglès	0,45	0,57	0,42	0,42

Facultat de Dret	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,88	2,85	2,68	2,69
Castellà	2,97	2,96	2,96	2,95
Anglès	2,01	2,17	1,75	1,97

Facultat d'Educació	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,94	2,93	2,81	2,76
Castellà	2,99	2,99	2,98	2,98
Anglès	1,90	2,09	1,58	1,78

Facultat de Filosofia i Lletres	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,93	2,90	2,76	2,71
Castellà	2,99	2,99	2,97	2,97
Anglès	2,04	2,22	1,76	1,99

Facultat de Psicologia	Entendre	Llegir	Parlar	Escriure
Català	2,93	2,91	2,79	2,77
Castellà	2,97	2,97	2,97	2,96
Anglès	1,95	2,20	1,67	1,95

Font: Servei Lingüístic de la UIB.

1.2.2. Llengua que empra l'alumnat nou de la UIB en determinats àmbits (familiar, amistats, centre escolar i al comerç) en iniciar l'actual curs 2008-2009

Pensam que pot ser interessant donar a conèixer les dades sociolingüístiques de l'alumnat que s'ha matriculat enguany a la UIB per àmbits (familiar, amics, escola i botigues) a partir d'una proposta del Servei Lingüístic - Gabinet de Didàctica que incorporà el SEQUA als seus qüestionaris, al qual agraïm la seva col·laboració.

Presentam les dades de l'actual curs acadèmic per facultats i escoles. La facultat on més declara l'alumnat emprar el català en l'àmbit familiar és la de Ciències, amb un 48,86%, seguida de la Facultat d'Educació, amb un 46,49%. La Facultat de Filosofia i Lletres, amb un 31,94%, seguida de la de Ciències, és on els estudiants declaren emprar més el català en les converses amb els amics. Però l'ús ja ha baixat disset punts respecte a l'ús en l'àmbit familiar.

La facultat on es parla més el castellà entre els amics és la d'Empresarials, amb un 54,9%, seguida de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia, amb un 46,96%.

La facultat que té més alumnes que tenen una llengua familiar estrangera és la de Turisme, amb un 8,85%, cosa que posa en evidència que són uns dels estudis amb més estudiants de famílies estrangeres, seguida per la Facultat de Ciències, amb un 5,11%.

La facultat amb més estudiants que declaren haver usat més el català al seu anterior centre educatiu és la de Filosofia i Lletres, amb un 49,65%, seguida de la d'Educació, amb un 45,49%.

Destaca com l'ús del català quan el nostre alumnat va a les botiques baixa ostensiblement a percentategs que van del 10,3% al 25,57% com a màxim. L'autocensura personal i l'hàbit de dirigir-se als clients i contestar en castellà queden de manifest. Així, no és estrany que no hi hagi quasi conflicte lingüístic manifest, si ja el jovent catalanoparlant empra el castellà majoritàriament en dirigir-se als venedors.

Esperam que aquestes dades contribuiran a veure on s'ha de fer més incidència per atendre i ajudar la normalització lingüística, no solament del professorat, sinó també de l'alumnat, amb el voluntariat i l'intercanvi lingüístics entre alumnes, cursos, activitats lúdiques, etc.

Quadre 4 bis (complement del quadre 4). Ús de llengües dels alumnes de nou ingrés a la UIB per facultats i escoles. Curs 2008-2009

Facultat de Ciències

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	48,86%	30,11%	48,30%	25,57%
Castellà	33,52%	34,09%	17,61%	27,27%
Totes dues	7,95%	31,82%	28,98%	43,75%
Altres	5,11%	1,14%	1,70%	0,57%
(NC)	4,55%	2,84%	3,41%	2,84%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Escola Universitària d'Estudis Empresarials

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	32,88%	13,70%	36,30%	13,01%
Castellà	52,74%	54,79%	29,45%	52,05%
Totes dues	4,11%	27,40%	32,19%	32,88%
Altres	2,74%	0,68%	0%	0%
(NC)	7,53%	3,42%	2,05%	2,05%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Escola Politècnica Superior

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	39,45%	25,23%	39,91%	22,02%
Castellà	40,37%	38,99%	25,23%	39,45%
Totes dues	11,01%	29,36%	28,90%	34,40%
Altres	3,67%	0,46%	0,46%	0,46%
(NC)	5,50%	5,96%	5,50%	3,67%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Escola Universitària de Turisme

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	30,97%	15,93%	30,09%	10,62%
Castellà	50,44%	42,48%	29,20%	50,44%
Totes dues	2,65%	29,20%	30,97%	34,51%
Altres	8,85%	5,31%	4,42%	0,88%
(NC)	7,08%	7,08%	5,31%	3,54%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Facultat de Dret

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	31,25%	16,25%	32,50%	15,00%
Castellà	46,25%	44,38%	22,50%	40,63%
Totes dues	11,88%	31,88%	38,13%	36,88%
Altres	3,13%	1,25%	1,25%	0%
(NC)	7,50%	6,25%	5,63%	7,50%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	30,87%	17,39%	33,91%	15,65%
Castellà	50,43%	46,96%	29,57%	44,35%
Totes dues	9,13%	28,70%	28,70%	32,61%
Altres	3,04%	0,87%	2,61%	0,43%
(NC)	6,52%	6,09%	5,22%	6,96%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Facultat d'Educació

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	46,49%	29,26%	45,49%	27,05%
Castellà	35,47%	29,26%	15,03%	25,85%
Totes dues	12,02%	33,47%	34,47%	42,69%
Altres	0,80%	0,20%	0,20%	0,40%
(NC)	5,21%	7,82%	4,81%	4,01%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Facultat de Psicologia

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	33,94%	18,35%	36,70%	18,35%
Castellà	44,95%	44,95%	22,02%	34,86%
Totes dues	13,76%	32,11%	36,70%	42,20%
Altres	3,67%	0%	0%	0%
(NC)	3,67%	4,59%	4,59%	4,59%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Facultat de Filosofia i Lletres

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	40,28%	31,94%	49,65%	31,60%
Castellà	36,81%	32,29%	17,01%	27,43%
Totes dues	10,07%	30,21%	27,43%	36,46%
Altres	4,86%	0,35%	0,69%	0,35%
(NC)	7,99%	5,21%	5,21%	4,17%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials

Llengua Àmbit	Família	Amics	Centre educatiu	Botigues
Català	31,33%	17,17%	38,20%	10,30%
Castellà	46,35%	48,07%	22,75%	49,79%
Totes dues	11,59%	28,76%	33,05%	33,48%
Altres	3,43%	0,43%	1,29%	0,86%
(NC)	7,30%	5,58%	4,72%	5,58%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB - Gabinet de Didàctica. Elaboració pròpia a partir de les dades del SEQUA.

1.3. La recerca en català. Ajuts sol·licitats i tesis doctorals

La Universitat de les Illes Balears, en col·laboració amb la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears, atorga cada any uns ajuts econòmics per ajudar a la redacció i correcció i a la realització de treballs de grau i tesis en llengua catalana, per als estudiants que no siguin del Departament de Filologia Catalana, on ja se suposa que és la llengua de treball.

Poden sol·licitar aquests ajuts els titulars universitaris que redactin i presentin, durant cada curs, el projecte de fi de carrera, l'antiga tesi de llicenciatura, la memòria d'investigació o la tesi doctoral en llengua catalana. Es tramiten els ajuts administrativament a través de l'àrea de dinamització del Servei Lingüístic.

El nombre de tesis presentades en totes les llengües (català, castellà i portuguès) segueix la tònica d'una variació cada dos anys, és a dir, un any sí un any no; les tesis pugen i baixen en el nombre de demandes, i oscil·len quasi sempre per sobre de la quarantena, excepte l'any punta de 2006-2006, que s'arribà a les 56.

El quadre general 7 de tesis presentades en català per cursos acadèmics, des del curs 1997-1998 fins al curs passat, és el següent:

Quadre 7. Tesis presentades i tesis en català (cursos 1997-1998 a 2007-2008)

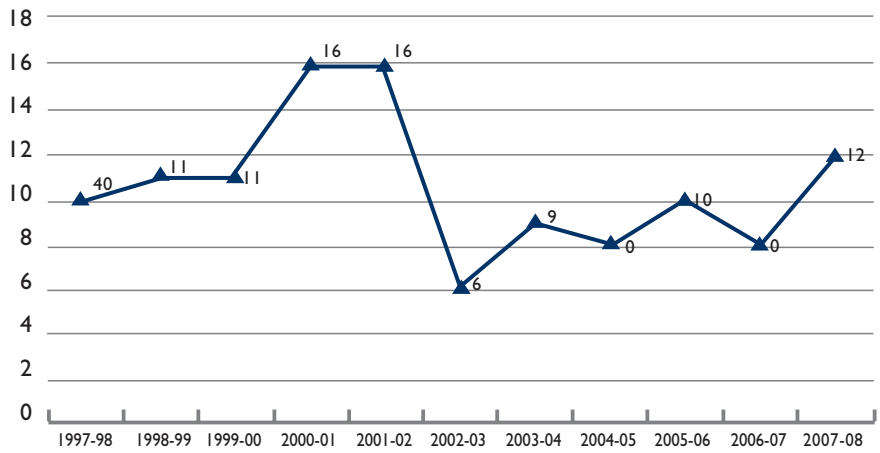
Curs	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Tesis presentades	28	37	43	50	40	42	36	45	56	49	43
En català	10	11	11	16	16	6	9	8	10	8	12

Font: Servei Lingüística de la UIB.

Les dades sobre el nombre de sol·licituds ens permeten veure de manera aproximada —ja que hi ha estudiants que poden no presentar una petició— l'evolució i la valoració que els estudiants i els futurs doctors tenen respecte a l'ús del català per a la recerca. Les tesis doctorals sofreixen una oscil·lació que va de les 10 del curs 1997-1998 a un màxim de 16 durant el cursos 2000-2001 i 2001-2002. El darrer curs 2007-2008 s'arribà a un augment de 12 sol·licituds després de cinc cursos consecutius anteriors de baixada. Es fa difícil esbrinar un motiu clar d'aquestes dades: pot ser que no tot l'alumnat se n'hagués assabentat; també, que progressivament hagi baixat, o també que l'ús del català per a la recerca hagi baixat en el seu ús directe. També el sistema de promoció universitària espanyol és un impediment per a l'ús del català a la recerca. En canvi, el nombre de projectes i de memòries es manté més o menys estable al llarg d'aquests cinc darrers cursos.

Per a més detalls, vegeu al gràfic 8 l'evolució de les tesis doctorals presentades en català durant aquesta darrera dècada.

Gràfic 8. Evolució de les tesis en català



Font: Servei Lingüístic de la UIB.

2. L'ÚS DEL CATALÀ A LA DOCÈNCIA PER PART DEL PROFESSORAT DE LA UIB (CURS 1999-2000 A 2007-2008)

Cada dos cursos acadèmics el Servei Lingüístic de la UIB realitza un qüestionari sobre l'ús del català per part del professorat universitari. El contingut de les preguntes és de caire qualitatiu i quantitatiu i permeten obtenir dades generals sobre aquest ús en diversos àmbits de l'actuació docent; tot i que les darreres dades ja han tingut una primera revisió a l'hora de tabular-les dins el procés de revisió que anunciàvem ja a l'Anuari 2006.

Durant el curs 2007-2008 l'equip d'enquestadors va realitzar 1.680 qüestionaris als 18 departaments d'aquesta universitat. Les dades que s'han recollit en cada un dels anys acadèmics pertanyen a assignatures anuals i del segon quadrimestre.

A continuació teniu la relació de qüestionaris realitzats al llarg de la dècada, des que s'iniciaren els qüestionaris:

1999-2000: no hi ha dades sobre els qüestionaris recollits.

2001-2002: 1.264 qüestionaris.

2003-2004: 727 qüestionaris.

2005-2006: 1.343 qüestionaris.

2007-2008: 1.680 qüestionaris.

El curs ja esmentat es varen realitzar més qüestionaris que mai, ja que es va passar dels 1.264 qüestionaris del curs 2001-2002 als 1.680 de 2007-2008. En part, aquest augment és degut a la creació de nous departaments: el Departament de Ciències de l'Educació o el Departament d'Economia i Empresa s'han desdoblat, i han sorgit el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació i el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, i per altra banda, el Departament d'Economia Aplicada i el Departament d'Economia de l'Empresa. Igualment cal tenir en compte que durant aquests anys han aparegut nous estudis, com Filologia Anglesa i Fisioteràpia. I també hi ha la decisió de tenir més dades concretes.

Per tal d'assegurar la fiabilitat en el tractament de les dades, els resultats dels qüestionaris han estat processats pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, al qual agraïm la seva col·laboració, amb la coordinació de l'àrea de dinamització del Servei Lingüístic.

Les dades del curs 2007-2008 ens permeten comprovar que un 51,67% del professorat fa classes en llengua catalana, un 44,11% en fa en llengua castellana, i un 2,38% en fa en llengües estrangeres. Hem de precisar que les dades esmentades i les que figuren en aquest article indiquen tendències majoritàries, segons el model de qüestionari. Com es podrà veure, l'ús de la llengua catalana a la docència ha augmentat un 1,5% respecte al curs 2005-2006. Mentre que l'ús del castellà es manté igual. En canvi, ens resulta estrany que l'ús de llengües estrangeres hagi disminuït en les explicacions respecte a l'estudi anterior.

L'instrument i els criteris metodològics

D'ençà que es posaren en marxa els qüestionaris sobre l'ús del català a la docència, el curs acadèmic 1999-2000, han estat gestionats per l'àrea de dinamització lingüística del Servei Lingüístic, que biennalment s'ha encarregat de seleccionar de 5 a 7 alumnes per fer d'enquestadors, els quals normalment han estat membres del Voluntariat Lingüístic de la UIB.

Per fer la seva tasca, aquests alumnes han estat convocats pel Servei Lingüístic a una reunió preparatòria en la qual els hem explicat la seva tasca i els hem assignats uns estudis dels quals s'han encarregat de formular els qüestionaris. Per dur a terme aquesta feina, els hem facilitat una llista en la qual cada assignatura està relacionada amb el seu codi de matrícula, amb el professorat que la imparteix, el departament al qual pertany, els grups en què es divideix i l'horari i el lloc en què es fan les classes. Totes aquestes dades han estat facilitades des del Centre de Tecnologies de la Informació de la UIB.

A partir d'aquesta informació, l'enquestador/a s'ha adreçat, com a mínim, a dos alumnes, als quals, per separat i individualment, ha plantejat les 6 preguntes següents:

1. En quina llengua fa les explicacions majoritàriament el professor / la professora?

2. En quina llengua escriu majoritàriament a la pissarra?

3. En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en català?

4. En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en espanyol?

5. En quina llengua presenta majoritàriament els materials de classe (fotocòpies, transparències, etc.)?

6. En quina llengua estan escrits majoritàriament els enunciats dels exàmens?

Les opcions que poden respondre els enquestats són català, espanyol i altres (llengües). En cas que els dos alumnes no hagin coincidit, s'ha demanat a una tercera persona per verificar la informació, o, fins i tot, a una quarta.

Les dades obtingudes s'han documentat en fulls òptics. Des del Servei Lingüístic se n'ha fet un seguiment en tot moment gràcies al qual s'han resolt els dubtes que han tingut les persones encarregades dels qüestionaris. Una vegada el Servei Lingüístic ha comprovat la informació, el Centre de Tecnologies de la Informació s'ha encarregat de processar les dades obtingudes. Després d'aquesta passa, la informació ha arribat a un tècnic del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA), que n'ha extret les dades i n'ha processat els resultats.

És la mateixa metodologia que segueixen altres universitats catalanes, com per exemple, la Universitat Autònoma de Barcelona.[3] Els qüestionaris acostumen a passar-se els mesos de març,

[3] Vegeu: Informe sobre l'ús de les llengües a la docència de la UAB (curs 2004-05). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Gabinet de Llengua Catalana, 2005. Pàg. 5.

abril i maig. Enguany és la cinquena vegada que s'aplica aquest sistema a la UIB, la primera volta va ser el curs 1999-2000, però enguany hi ha hagut alguns canvis de tabulació estadística. També, per primera vegada s'han tingut en compte a l'hora de la tabulació les seus universitàries de Menorca i Eivissa, per a l'obtenció de dades.

Cal dir que les enquestes, per estalvi de temps i per raons econòmiques, s'han passat només una vegada durant el curs acadèmic, a partir de les assignatures del segon quadrimestre i de les assignatures anuals, per la qual cosa queden excloses d'aquests qüestionaris les assignatures que només es donen el primer quadrimestre, que no destorben la mitjana de la mostra.

També el Servei Lingüístic ha treballat i treballa en una revisió del qüestionari per poder passar de percentatges estimats estadísticament a tabular a partir de percentatges reals d'ús.

2.1. Les variables sociolingüístiques a analitzar

Les dades dels qüestionaris tabulaven, fins al curs 2005-2006, quatre variables o aspectes sociolingüístics, referides a l'ús del català i altres llengües a la UIB:

1) L'ús general estimat per estudis (inclou explicacions, respostes a l'alumnat, ús de la pissarra, materials docents i formulació dels exàmens).

2) L'ús general per departaments.

Cal dir que aquests dos usos generals es determinen aplicant un criteri d'assignació de respostes al català o a l'espanyol a partir de quatre o més de les sis preguntes específiques contestades afirmativament. Criteri que a vegades dificulta la captació de la situació exacta en percentatges sobre l'ús del català o l'espanyol, al meu entendre, i que fa que les dades obtingudes s'hagin de considerar més com a estimatives que com a exactament reals, i que s'hagin de prendre, per tant, amb prudència.

3) Els usos específics per estudis. És a dir, el detall per percentatges de l'ús del català en diferents situacions d'ensenyament: explicacions del professor, llengua per escriure a la pissarra, llengua en què respon les preguntes, llengua del material docent que es proporciona i la llengua primera proporcionada per als enunciats dels exàmens.

4) Els usos específics detallats al punt anterior, però per departaments.

En l'actualitat, i seguint les observacions dels experts i del SEQUA, per assegurar una major fidelitat estadística i a causa dels canvis en els plans d'estudis, que no han permès la identificació dels codis de les assignatures assignats a uns estudis, només s'han pogut analitzar dos aspectes referits als departaments:

a) Usos totals per departaments i ítems.
b) Usos específics per departaments.

2.2. Usos lingüístics per departaments (curs 2007-2008)

Presentam més detalladament les dades dels usos lingüístics del professorat en la docència durant el curs passat 2007-2008, que és el primer curs que usa el SEQUA per a l'assessorament i el tractament estadístic.

2.2.0. Descripció de la mostra

Com ja hem dit abans, la mostra realitzada ha comprès emplenar 1.680 fitxes a partir del resum de les dades proporcionades per les entrevistes a 1.680 alumnes, que s'han passat després a un full òptic per a la seva tabulació.

S'ha intentat cercar una proporció d'alumnes entrevistats en funció del nombre d'alumnes i d'assignatures de cada departament, tot i que no sempre ha pogut ser possible al detall, ja que a vegades intervenen en estudis diferents que tenen assignatures disperses.

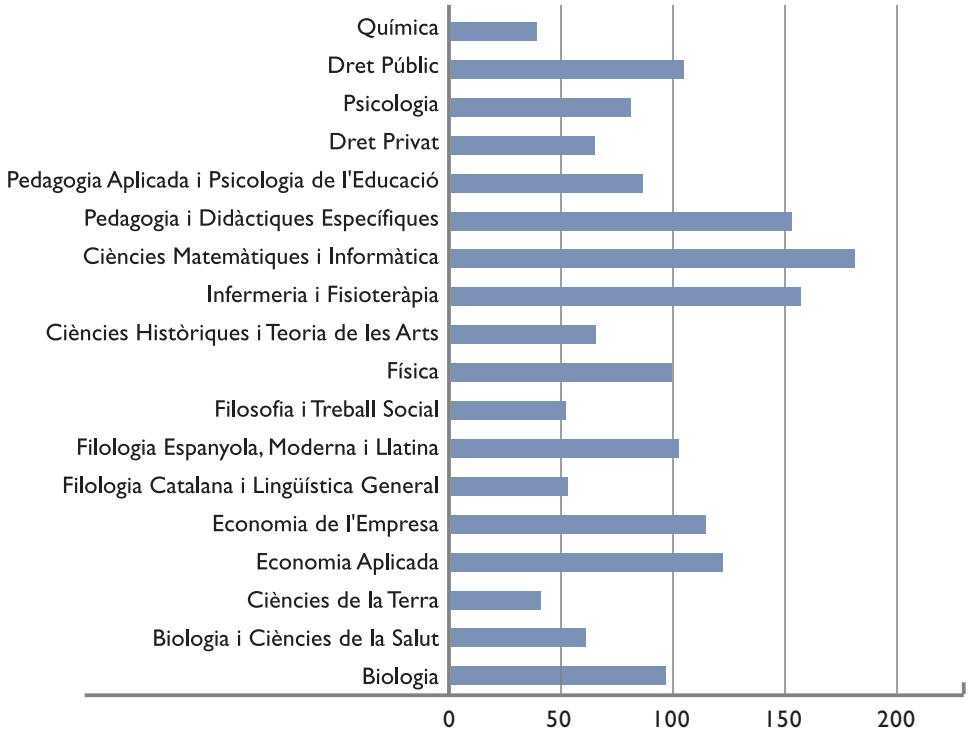
Quadre 9. Nombre d'enquestats per departaments

Departament	Nre. d'enquestes	Percentatge
Biologia	96	5,71%
Biologia i Ciències de la Salut	63	3,75%
Ciències de la Terra	40	2,38%
Economia Aplicada	125	7,44%
Economia de l'Empresa	114	6,79%
Filologia Catalana i Lingüística General	52	3,10%
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	102	6,07%
Filosofia i Treball Social	54	3,21%
Física	100	5,95%
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	64	3,81%
Infermeria i Fisioteràpia	157	9,35%
Matemàtiques i Informàtica	181	10,77%
Pedagogia i Didàctiques Específiques	152	9,05%
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	86	5,12%
Dret Privat	66	3,93%
Psicologia	82	4,88%
Dret Públic	106	6,31%
Química	40	2,38%
Total general	1680	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

El gràfic seria el següent:

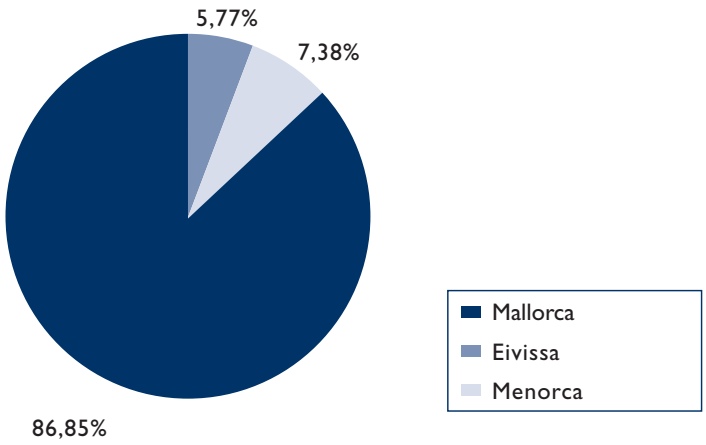
GRÀFIC 10. NOMBRE DE QÜESTIONARIS PER DEPARTAMENT



Distribució de les enquestes realitzades per illes

El 86,85% dels qüestionaris són sobre assignatures i professorat que impartia les classes a l'illa de Mallorca; el 7,38%, a l'illa de Menorca; i el 5,77%, a l'illa d'Eivissa, com mostra el gràfic 7.

GRÀFIC 11: PERCENTATGE DE QÜESTIONARIS REALITZATS PER ILLES



2.2.1. Usos totals per departaments i ítems

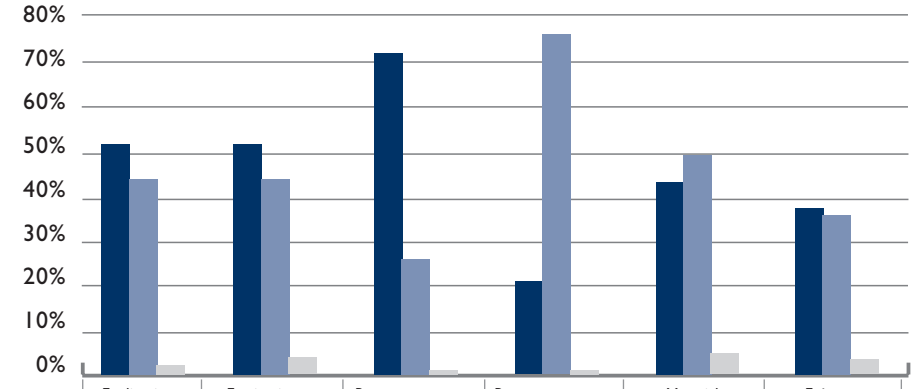
Presentam a continuació els totals indicatius per a cada un dels sis ítems de tots els departaments, per mitjana aritmètica.

Resumidament, majoritàriament (és a dir, de forma principal) l'ús del català a la docència a la UIB podem dir que aritmèticament és d'un 51,67% en les explicacions, d'un 51,31% en l'ús escrit a la pissarra, d'un 71,79% en les respostes quan es pregunta en català, que baixa a un 21,37% quan les preguntes es fan en castellà; els materials usats majoritàriament són en català en un 43,57% i els enunciats dels exàmens en un 38,15%.

Pel que fa a l'espanyol, és usat majoritàriament en un 44,11% en les explicacions, un 51,31% en escriure a la pissarra i un 26,37% per respondre a les preguntes de l'alumnat fetes en català, que quan és en castellà puja a un 76,85%. Els materials usats en castellà de manera majoritària representen un 49,40%, i en els enunciats dels exàmens, un 36%. L'aparició d'altres llengües només és d'un 2,38% en les explicacions, i puja a un 4,05% en escriure el professor a la pissarra i a un 5,30% a l'entrega de material. Pel que fa a les respostes quan es demana en català o castellà, és, en ambdós casos, d'un poc més d'un 1%.

El gràfic següent ho mostra més clarament.

GRÀFIC 12. CURS 2007-2008. TOTALS INDICATIUS PER ÍTEM (DE TOTS ELS DEPARTAMENTS, SEGONS MITJANA ARITMÈTICA)



	Explicacions	Escriu pissarra	Respon preguntes català	Respon preguntes espanyol	Materials	Exàmens
Català	51,67%	51,31%	71,79%	21,37%	43,57%	38,15%
Espanyol	44,11%	43,75%	26,37%	76,85%	49,40%	36,07%
Altres	2,38%	4,05%	1,07%	1,31%	5,30%	3,81%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Novembre 2008.

2.2.2. Dades per a cada un dels sis ítems concrets, per departaments. Curs 2008-2009

Vegem a continuació les dades per a cada un dels sis ítems analitzats. Per tal de no allargar massa l'extensió de l'article, només indicarem a efectes explicatius les dades dels dos departament més ben situats en l'ús del català i dels dos departaments amb menys ús a la docència.

Abreviatures emprades per identificar els divuit departaments:

Biologia	DBA	Ciències Històriques i Teoria de les Arts	DHA
Biologia i Ciències de la Salut	DBF	Infermeria i Fisioteràpia	DIN
Ciències de la Terra	DCT	Matemàtiques i Informàtica	DMI
Economia Aplicada	DEA	Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	DPA
Economia de l'Empresa	DEM	Pedagogia i Didàctiques Específiques	DPD
Filologia Catalana i Lingüística General	DFC	Dret Privat	DPR
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	DFE	Psicologia	DPS
Filosofia i Treball Social	DFL	Dret Públic	DPU
Física	DFS	Química	DQU

a) En quina llengua fa les explicacions majoritàriament el professor / la professora

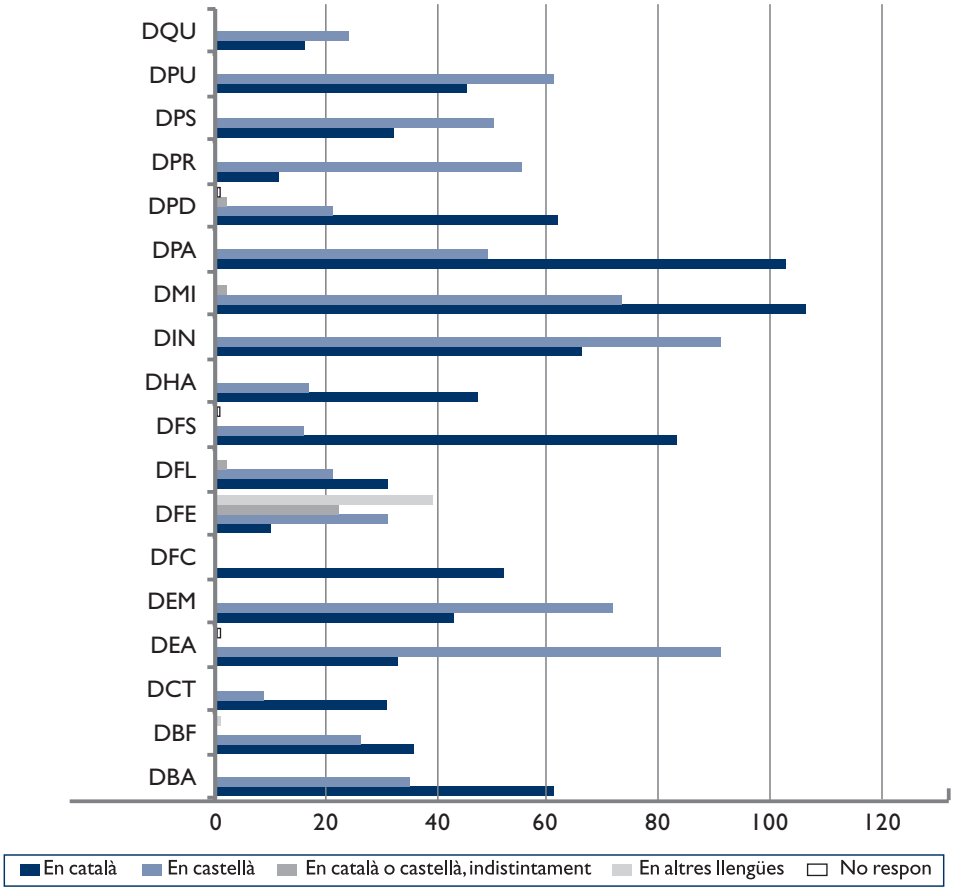
Els dos departaments amb més ús del català a la docència, a part del de Filologia Catalana i Lingüística General, són el de Física, amb un 83%, i el de Ciències de la Terra, amb un 77,5%. I els tres que menys ús en fan són el de Filologia Espanyola, com es pot suposar, amb un 9,8%, el de Dret Privat, amb un 16,67%, i el d'Economia Aplicada, amb un 26,4%.

Quadre 13. Llengua d'ús majoritàriament en les explicacions

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	63,54%	36,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DBF	57,14%	41,27%	0,00%	1,59%	0,00%	100,00%
DCT	77,50%	22,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DEA	26,40%	72,80%	0,00%	0,00%	0,80%	100,00%
DEM	37,72%	62,28%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFE	9,80%	30,39%	21,57%	38,24%	0,00%	100,00%
DFL	57,41%	38,89%	3,70%	0,00%	0,00%	100,00%
DFS	83,00%	16,00%	0,00%	0,00%	1,00%	100,00%
DHA	73,44%	26,56%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DIN	42,04%	57,96%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DMI	58,56%	40,33%	1,10%	0,00%	0,00%	100,00%
DPA	67,76%	32,24%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPD	72,09%	24,42%	2,33%	0,00%	1,16%	100,00%
DPR	16,67%	83,33%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPS	39,02%	60,98%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPU	42,45%	57,55%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DQU	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total general	51,67%	44,11%	1,67%	2,38%	0,18%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Novembre 2008.

GRÀFIC 14. LLENGUA EN QUÈ MAJORITÀRIAMENT FAN ELS EXPLICACIONS. CURS 2007-2008



Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Novembre 2008.

b) En quina llengua escriu majoritàriament a la pissarra

A part del Departament de Filologia Espanyola, que cau pel seu pes que usi el castellà com a llengua d'ús a la pissarra i a tot l'estudi, i per tant usi molt poc el català, els altres dos departaments on és minoritari el català són: Dret Privat, amb un 16,67%, i el Departament d'Economia Aplicada, amb un 28%. I els dos departaments més «normalitzats» serien el de Física i el de Ciències de la Terra, com a l'ítem anterior.

Quadre 15. Llengua d'ús a la pissarra

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	63,54%	36,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DBF	55,56%	41,27%	1,59%	1,59%	0,00%	100,00%
DCT	77,50%	22,50%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DEA	28,00%	70,40%	0,00%	0,00%	1,60%	100,00%
DEM	36,84%	62,28%	0,00%	0,00%	0,88%	100,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFE	2,94%	27,45%	5,88%	63,73%	0,00%	100,00%
DFL	55,56%	42,59%	1,85%	0,00%	0,00%	100,00%
DFS	83,00%	16,00%	0,00%	1,00%	0,00%	100,00%
DHA	70,31%	26,56%	0,00%	1,56%	1,56%	100,00%
DIN	42,04%	57,96%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DMI	59,67%	40,33%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPA	67,76%	32,24%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPD	74,42%	24,42%	0,00%	0,00%	1,16%	100,00%
DPR	16,67%	83,33%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPS	39,02%	60,98%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPU	42,45%	57,55%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DQU	40,00%	55,00%	2,50%	0,00%	2,50%	100,00%
Total general	51,31%	43,75%	0,54%	4,05%	0,36%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

c) En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en català

Pel que fa a l'ús oral del català per respondre a les preguntes de l'alumnat, els dos departaments amb més ús oral són: el Departament de Ciències de la Terra, amb un 90%, i el de Física, amb un 88%, seguit de prop pel de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, amb un 83%. Els dos departaments amb menys ús del català en les respostes orals, a part del Departament de Filologia Espanyola, són el d'Economia Aplicada, amb un 49,6% d'ús del català, que és l'ús superior de totes les respostes dels seus altres ítems, i el de Psicologia, amb un 53,66%.

El departament amb més ús d'una llengua estrangera és el de Filologia Espanyola, que engloba els estudis de Filologia Anglesa i Portuguesa, i té un 15,7% d'ús.

Quadre 16. Llengua en què majoritàriament es respon a les preguntes formulades en català

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	77,08%	21,88%	0,00%	0,00%	1,04%	100,00%
DBF	82,54%	15,87%	0,00%	1,59%	0,00%	100,00%
DCT	90,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DEA	49,60%	49,60%	0,00%	0,00%	0,80%	100,00%
DEM	78,07%	21,05%	0,00%	0,00%	0,88%	100,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFE	49,02%	33,33%	1,96%	15,69%	0,00%	100,00%
DFL	72,22%	24,07%	3,70%	0,00%	0,00%	100,00%
DFS	88,00%	11,00%	0,00%	1,00%	0,00%	100,00%
DHA	85,94%	14,06%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DIN	61,78%	38,22%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DMI	72,93%	26,52%	0,00%	0,00%	0,55%	100,00%
DPA	82,89%	17,11%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPD	81,40%	17,44%	0,00%	0,00%	1,16%	100,00%
DPR	56,06%	39,39%	0,00%	0,00%	4,55%	100,00%
DPS	53,66%	46,34%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPU	72,64%	26,42%	0,94%	0,00%	0,00%	100,00%
DQU	65,00%	35,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total general	71,79%	26,37%	0,30%	1,07%	0,48%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

d) En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en castellà

A part del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, que respon en un 96,15% en llengua catalana, possiblement perquè deuen ser assignatures d'un altre departament, els departaments que més usen el català en les preguntes en castellà són el de Ciències de la Terra, amb un 45%, el de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, amb un 42,76%, i el de Física, amb un 35%. En canvi, el Departament d'Infermeria i Fisioteràpia usa el castellà en un 99,36%, o sigui pràcticament sempre, el de Dret Privat, en un 93,94%, i el d'Economia Aplicada, en un 92%.

Quadre 17. Llengua en què majoritàriament es respon a les preguntes en castellà

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	27,08%	72,92%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DBF	15,87%	82,54%	0,00%	1,59%	0,00%	100,00%
DCT	45,00%	55,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DEA	7,20%	92,00%	0,00%	0,00%	0,80%	100,00%
DEM	11,40%	88,60%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFC	96,15%	1,92%	0,00%	0,00%	1,92%	100,00%
DFE	10,78%	66,67%	2,94%	19,61%	0,00%	100,00%
DFL	11,11%	88,89%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFS	35,00%	64,00%	0,00%	1,00%	0,00%	100,00%
DHA	9,38%	90,63%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DIN	0,64%	99,36%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DMI	25,97%	72,93%	1,10%	0,00%	0,00%	100,00%
DPA	42,76%	57,24%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPD	31,40%	67,44%	0,00%	0,00%	1,16%	100,00%
DPR	6,06%	93,94%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPS	29,27%	70,73%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPU	4,72%	95,28%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DQU	5,00%	95,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total general	21,37%	76,85%	0,30%	1,31%	0,18%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

e) En quina llengua presenta majoritàriament els materials de classe (fotocòpies, transparències, etc.)

La llengua majoritàriament emprada en la presentació de materials és la catalana al Departament de Física, amb un 79% —si no comptam el Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, per obvi, amb un 90,38%. El Departament de Ciències de la Terra torna a ser també dels que més usa el català en els materials, amb un 77,5%.

El Departament de Dret Privat, amb un 84,85%, és el que presenta més materials en castellà, suposam que reflex de la poca presència del català que hi ha en l'àmbit judicial, i per tant, de material

jurídic emprat en català. El segueix el Departament d'Economia Aplicada, amb un 77,6%. Per a més detalls, vegeu la taula 9.

Quadre 18. Llengua en què majoritàriament es presenten els materials de classe

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	59,38%	36,46%	3,13%	1,04%	0,00%	100,00%
DBF	38,10%	55,56%	0,00%	6,35%	0,00%	100,00%
DCT	77,50%	20,00%	0,00%	2,50%	0,00%	100,00%
DEA	21,60%	77,60%	0,00%	0,00%	0,80%	100,00%
DEM	30,70%	66,67%	2,63%	0,00%	0,00%	100,00%
DFC	90,38%	0,00%	5,77%	3,85%	0,00%	100,00%
DFE	0,98%	28,43%	1,96%	68,63%	0,00%	100,00%
DFL	25,93%	74,07%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DFS	79,00%	14,00%	3,00%	4,00%	0,00%	100,00%
DHA	17,19%	75,00%	0,00%	7,81%	0,00%	100,00%
DIN	35,67%	63,06%	0,00%	1,27%	0,00%	100,00%
DMI	60,77%	37,57%	1,66%	0,00%	0,00%	100,00%
DPA	69,08%	30,92%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPD	66,28%	31,40%	1,16%	0,00%	1,16%	100,00%
DPR	7,58%	84,85%	0,00%	0,00%	7,58%	100,00%
DPS	43,90%	56,10%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
DPU	20,75%	77,36%	0,94%	0,00%	0,94%	100,00%
DQU	37,50%	57,50%	0,00%	0,00%	5,00%	100,00%
Total general	43,57%	49,40%	1,13%	5,30%	0,60%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

f) En quina llengua estan escrits majoritàriament els enunciats dels exàmens

A part del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, torna a ser el Departament de Física el més normalitzat de la UIB, ja que usa el català en els exàmens en un 86%, seguit del de Ciències Matemàtiques i Informàtica. En canvi, el que usa més la llengua espanyola és el de Dret Privat, amb un 72,73%, seguit del Dret Públic, amb un 64,15%.

Quadre 19. Llengua en què majoritàriament estan escrits els enunciats dels exàmens

Departament	En català	En castellà	En català o castellà, indistintament	En altres llengües	No respon	Total general
DBA	51,04%	42,71%	0,00%	0,00%	6,25%	100,00%
DBF	15,87%	36,51%	9,52%	1,59%	36,51%	100,00%
DCT	40,00%	2,50%	0,00%	0,00%	57,50%	100,00%
DEA	17,60%	62,40%	4,00%	0,00%	16,00%	100,00%
DEM	30,70%	54,39%	2,63%	0,00%	12,28%	100,00%
DFC	94,23%	0,00%	0,00%	0,00%	5,77%	100,00%
DFE	6,86%	25,49%	0,00%	60,78%	6,86%	100,00%
DFL	27,78%	33,33%	0,00%	0,00%	38,89%	100,00%
DFS	86,00%	10,00%	0,00%	1,00%	3,00%	100,00%
DHA	42,19%	10,94%	46,88%	0,00%	0,00%	100,00%
DIN	21,02%	44,59%	29,30%	0,00%	5,10%	100,00%
DMI	61,88%	35,91%	1,10%	0,00%	1,10%	100,00%
DPA	23,03%	3,29%	1,97%	0,00%	71,71%	100,00%
DPD	70,93%	20,93%	1,16%	0,00%	6,98%	100,00%
DPR	12,12%	72,73%	7,58%	0,00%	7,58%	100,00%
DPS	46,34%	51,22%	1,22%	0,00%	1,22%	100,00%
DPU	20,75%	64,15%	12,26%	0,00%	2,83%	100,00%
DQU	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total general	38,15%	36,07%	6,85%	3,81%	15,12%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

2.2.3. Usos específics per departaments (curs 2007-2008)

A continuació presentam una taula amb les dades darreres que s'han fet i que pertanyen al curs 2007-2008. És una taula general (vegeu la taula 20), amb els usos dels sis ítems estudiats: la llengua de les explicacions, per escriure a la pissarra, si respon en català, si respon en castellà, la llengua del material de classe i la llengua de redacció dels enunciats dels exàmens.

A part del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, on per descomptat les respostes d'ús són del 100%, el Departament de Física, amb un 86% d'ús, i el Departament de Ciències de la Terra, amb un 77,50%, són els departaments on el professorat usa més el català. I el Departament de

Dret Privat, amb un 16,67%, i el Departament de Psicologia, amb un 39,02%, els que l'usen menys. On baixa més l'ús de la llengua catalana és en les respostes dels professors quan un alumne li fa les preguntes en espanyol. El departament amb més fidelitat lingüística al català és el de Ciències de la Terra, que respon en aquesta llengua en un 45%, seguit del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, amb un 31,4%.

Pel que fa a l'ús del material de classe en català, tornen a ser els departaments de Física i de Ciències de la Terra, amb un 79% i un 77,5%, respectivament, els que l'usen més.
Totes les dades restants es poden veure al quadre que ve a continuació.

Quadre 20. Usos específics per departaments. Curs 2007-2008

	Explicacions			Escriu Pissarra			Respon català			Respon espanyol			Material			Exàmens		
Departament	català	espanyol	altres	català	espanyol	altres	català	espanyol	altres	català	espanyol	altres	català	espanyol	altres	català	espanyol	altres
Biologia	63.54	36.46	0.00	63.54	36.46	0.00	77.08	21.88	0.00	27.08	72.92	0.00	59.38	36.46	1.04	51.04	42.71	0.00
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	57.14	41.27	1.59	55.56	41.27	1.59	82.54	15.87	1.59	15.87	82.54	1.59	38.10	55.56	6.35	15.87	36.51	1.59
Ciències de la Terra	77.50	22.50	0.00	77.50	22.50	0.00	90.00	10.00	0.00	45.00	55.00	0.00	77.50	20.00	2.50	40.00	2.50	0.00
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	73.44	26.56	0.00	70.31	26.56	0.00	85.94	14.06	0.00	9.38	90.63	0.00	17.19	75.00	7.81	42.19	10.94	0.00
Ciències Matemàtiques i Informàtica	58.56	40.33	0.00	59.67	40.33	0.00	72.93	26.52	0.00	25.97	72.93	0.00	60.77	37.57	0.00	61.88	35.91	0.00
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació *	67.76	32.24	0.00	67.76	32.24	0.00	82.89	17.11	0.00	42.76	57.24	0.00	69.08	30.92	0.00	23.03	3.29	0.00
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques *	72.09	24.42	0.00	74.42	24.42	0.00	81.40	17.44	0.00	31.40	67.44	0.00	66.28	31.40	0.00	70.93	20.93	0.00
Dret Privat	16.67	83.33	0.00	16.67	83.33	0.00	56.06	39.39	0.00	6.06	93.94	0.00	7.58	84.85	0.00	12.12	72.73	0.00
Dret Públic	42.45	57.55	0.00	42.45	57.55	0.00	72.64	26.42	0.00	4.72	95.28	0.00	20.75	77.36	0.00	20.75	64.15	0.00
Economia Aplicada	26.40	72.80	0.00	28.00	70.40	0.00	49.60	49.60	0.00	7.20	92.00	0.00	21.60	77.60	0.00	17.60	62.40	0.00
Economia de l'Empresa	37.72	62.28	0.00	36.84	62.28	0.00	78.07	21.05	0.00	11.40	88.60	0.00	30.70	66.67	0.00	30.70	54.39	0.00
Filologia Catalana i Lingüística General	100	0.00	0.00	100	0.00	0.00	100	0.00	0.00	96.15	1.92	0.00	90.38	0.00	3.85	94.23	0.00	0.00
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	9.80	30.39	38.24	2.94	27.45	5.88	49.02	33.33	15.69	10.78	66.67	19.61	0.98	28.43	68.63	6.86	25.49	60.78
Filosofia i Treball Social	57.41	38.89	0.00	55.56	42.59	1.85	72.22	24.07	0.00	11.11	88.89	0.00	25.93	74.07	0.00	27.78	33.33	0.00
Física	83.00	16.00	0.00	83.00	16.00	0.00	88.00	11.00	1.00	35.00	64.00	1.00	79.00	14.00	4.00	86.00	10.00	1.00
Infermeria i Fisioteràpia	42.04	57.96	0.00	42.04	57.96	0.00	61.78	38.22	0.00	0.64	99.36	0.00	35.67	63.06	1.27	21.02	44.59	0.00
Psicologia	39.02	60.98	0.00	39.02	60.98	0.00	53.66	46.34	0.00	29.27	70.73	0.00	43.90	56.10	0.00	46.34	51.22	0.00
Química	40.00	60.00	0.00	40.00	55.00	2.50	65.00	35.00	0.00	5.00	95.00	0.00	37.50	57.50	0.00	40.00	60.00	0.00
Total	**51.67**	**44.11**	**2.38**	**51.31**	**43.75**	**4.05**	**71.79**	**26.37**	**1.07**	**21.37**	**76.85**	**1.31**	**43.57**	**49.40**	**5.30**	**38.15**	**36.07**	**3.81**

* Formaven, abans, el Departament de Ciències de l'Educació

** La taula no reflecteix les respostes en blanc, ni el percentatge pertinent.

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Novembre 2008.

2.3. Resultats per illes en cada un dels sis ítems. Curs 2007-2008

Els 1.680 qüestionaris es distribuïren en: 97 per a Eivissa, 1.459 per a Mallorca i 124 per a Menorca. Els percentatges de les respostes de cada un dels sis ítems és el que presentam a continuació.

a) En quina llengua fa les explicacions majoritàriament el professor / la professora

Per illes, a Eivissa és on el professorat empra més el castellà com a llengua de les explicacions, amb un 58,76%, i en conseqüència, menys el català: en un 41,24%. En canvi, Menorca és l'illa on el professorat usa més la llengua catalana: un 55,65%, i Mallorca es troba en una posició intermèdia entre les tres illes, com podem veure al quadre.

Per tant, l'ús del català per illes és molt desigual, i podem dir que els resultats parcials, amb un 52,02% d'explicacions en català a l'illa de Mallorca, són més significatius, ja que la gran majoria dels cursos de la UIB, més d'un 82%, es fan en aquesta illa, i si només comptàssim aquesta, augmentaria el percentatge d'ús.

Quadre 21. Llengua d'explicació del professorat

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	41,24%	52,02%	55,65%	51,67%
En castellà	58,76%	43,11%	44,35%	44,11%
En català o castellà, indistintament	0,00%	1,92%	0,00%	1,67%
En altres llengües	0,00%	2,74%	0,00%	2,38%
No respon	0,00%	0,21%	0,00%	0,18%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

b) En quina llengua escriu majoritàriament a la pissarra

La mateixa tendència de l'ítem anterior segueix el professorat pel que fa a veure quan escriu a la pissarra: Menorca és on més s'usa el català: un 66,65%, i Eivissa on menys, amb un 40%. A l'illa de Mallorca s'empra la llengua catalana per escriure en un 51,68%. Per a més detalls, vegeu la taula 22.

Quadre 22. Llengua que empra el professorat per escriure a la pissarra

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	40,21%	51,68%	55,65%	51,31%
En castellà	57,73%	42,77%	44,35%	43,75%

En català o castellà, indistintament	0,00%	0,62%	0,00%	0,54%
En altres llengües	0,00%	4,66%	0,00%	4,05%
No respon	2,06%	0,27%	0,00%	0,36%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

c) En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en català

Seguint la tendència general dels ítems anteriors, el professorat que fa les classes a Menorca és el que respon més en català a les preguntes formulades en aquesta llengua, en un 82,26%, seguit del de l'illa de Mallorca, en un 71,21%.

Quadre 23. Llengua en què responen a les qüestions formulades en català

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	67,01%	71,21%	82,26%	71,79%
En castellà	30,93%	26,80%	17,74%	26,37%
En català o castellà, indistintament	0,00%	0,34%	0,00%	0,30%
En altres llengües	0,00%	1,23%	0,00%	1,07%
No respon	2,06%	0,41%	0,00%	0,48%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2089*. Palma: novembre 2008.

d) En quina llengua respon majoritàriament les qüestions que li formulen en castellà

És interessant veure el percentatge de l'anomenada fidelitat lingüística del professorat al català quan li formulen les preguntes orals en llengua castellana. Aquí, sorprenentment, s'inverteixen els percentatges, i són els professors de l'illa de Mallorca els que tenen un percentatge més alt: un 22,69%, seguit d'Eivissa amb un 21,37% i en darrer lloc l'illa de Menorca, amb un 9,68%.

Quadre 24. Llengua en què responen a les qüestions formulades en castellà (fidelitat lingüística)

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	16,49%	22,69%	9,68%	21,37%
En castellà	83,51%	75,26%	90,32%	76,85%
En català o castellà, indistintament	0,00%	0,34%	0,00%	0,30%

En altres llengües	0,00%	1,51%	0,00%	1,31%
No respon	0,00%	0,21%	0,00%	0,18%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

e) En quina llengua presenta majoritàriament els materials de classe (fotocòpies, transparències, etc.)

Pel que fa a la llengua dels materials de classe, l'illa de Menorca, amb un 57,26%, n'usa més, seguida aquí de l'illa d'Eivissa, amb un 44,33%, i després, la de Mallorca, amb un 42,36%. Tal volta podria ser perquè a l'illa de Mallorca es troben més a l'abast materials en altres llengües, per la dotació de les biblioteques i la seva antiguitat en la formació.

Quadre 25. Llengua dels materials a classe

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	44,33%	42,36%	57,26%	43,57%
En castellà	55,67%	49,55%	42,74%	49,40%
En català o castellà, indistintament	0,00%	1,30%	0,00%	1,13%
En altres llengües	0,00%	6,10%	0,00%	5,30%
No respon	0,00%	0,69%	0,00%	0,60%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

f) En quina llengua estan escrits majoritàriament els enunciats dels exàmens

Els enunciats dels exàmens en català són més usats a l'illa de Mallorca. Les dades de l'illa d'Eivissa són menys exactes, perquè hi ha quasi un 53% de no resposta. Vegeu la taula següent:

Quadre 26. Llengua majoritària usada als enunciats dels exàmens

	Eivissa	Mallorca	Menorca	Total general
En català	14,43%	40,03%	34,68%	38,15%
En castellà	28,87%	37,01%	30,65%	36,07%
En català o castellà, indistintament	4,12%	4,66%	34,68%	6,85%
En altres llengües	0,00%	4,39%	0,00%	3,81%
No respon	52,58%	13,91%	0,00%	15,12%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 2008-2009*. Palma: novembre 2008.

2.4. Evolució dels usos lingüístics per departaments (del curs 1999-2000 al 2007-2008)

Presentam sense gaires comentaris el gràfic general de l'evolució de l'ús del català de tots els departaments des del curs 1999-2000 fins al 2007-2008, a partir dels sis ítems del qüestionari, per tal de no entorpir la lectura de les dades, ja prou clares amb els gràfics, i perquè a l'Anuari de l'Educació 2006 ja foren analitzades amb detall.

Cal destacar que s'ha procedit a una nova revisió de les dades de tots els cinc cursos enquestats (del 1999-2000 al 2007-2008) per tal d'unificar les dades estadístiques tractades pel tècnic del SEQUA.

La font de totes les dades és *l'Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent dels professors/professores de la Universitat de les Illes Balears (curs 1999-2000, curs 12001-2001, curs 2003-2004, curs 2005-006, curs 2007-2008)*. Palma: Servei Lingüístic, octubre 2008.

Com que els gràfics són prou clars, no ens estendrem en excessives explicacions a l'entorn dels resultats, que han estat tractats estadísticament de nou d'acord amb el mateix sistema al llarg de les enquestes realitzades durant la dècada 1999-2008.

2.4.1. Llengua en què fan les explicacions majoritàriament els professors / les professores (cursos 1999-2000 a 2007-2008)

Si observam la taula 27, veiem com l'ús del català ha anat oscil·lant del 50% el curs 1999-2000 al 54,19% el curs 2001-2202, passant per les xifres més altes el curs 2003-2004, amb un 57,63%, que no s'ha tornat a aconseguir, ja que el curs 2005-2006 baixa a un 50,19% i puja un punt i mig el curs 2007-2008, amb un 51,67%.

Segurament és una dada preocupant i per reflexionar-hi profundament veure com l'ús del català durant la darrera dècada només ha avançat un 1,67%, que posa totalment en qüestió els atacs dels que diuen que l'ús del català a la UIB és excloent respecte a la llengua estatal: l'ús del castellà ha passat d'un 43,87% el curs 1999-2000 a un 44,11% a la darrera enquesta el curs 2007-2008, és a dir, ha augmentat lleugerament, però ha augmentat un 0,24%.

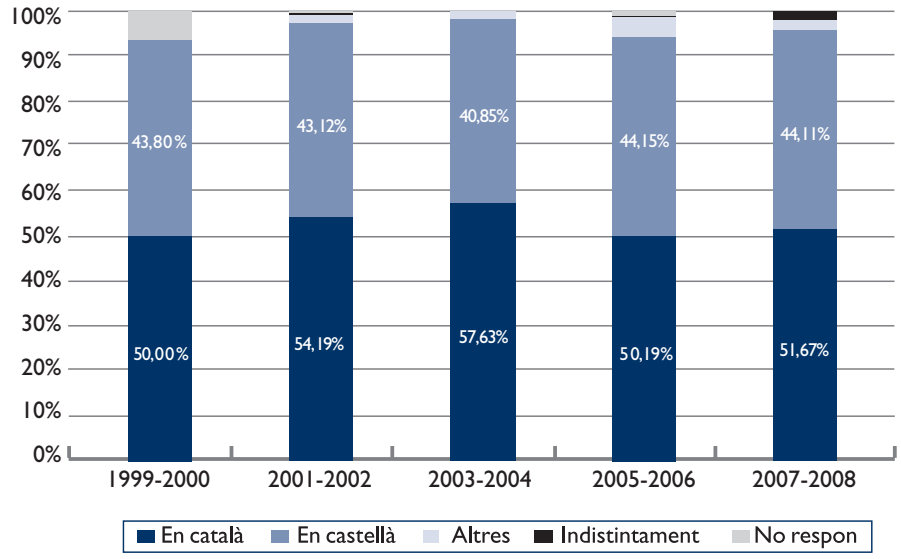
El 4% restant correspon a l'ús d'altres llengües com l'anglès, el francès, o el portuguès, que hi ha en determinades filologies, o també a l'ús indistint de català-castellà. Dins aquesta franja del 4% es trobaria, per tant, el percentatge d'ús d'altres llengües. Segurament, baix encara.

2.4.2. Llengua en què el professor / la professora escriu majoritàriament a la pissarra

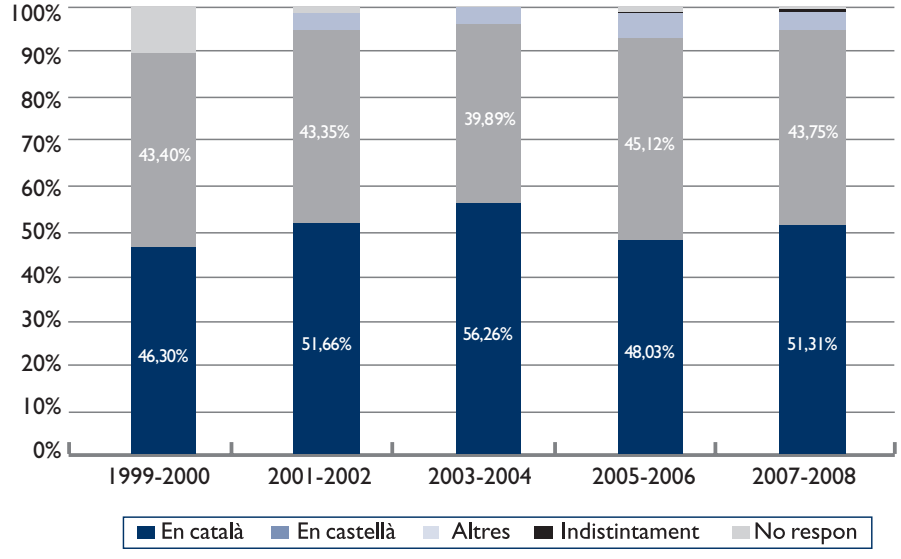
A llarg de la darrera dècada l'ús majoritari del català a la pissarra per part del professorat de la UIB s'ha mantingut estable, a l'entorn d'un 43%; així, com es pot veure a la taula 28, s'ha passat d'un 43,40% el curs 1999-2000 a un 43,75% el darrer curs estudiat, 2007-2008.

En canvi l'ús del castellà a la pissarra ha augmentat cinc punts, ja que ha passat del 46,3% el curs 1999-2000 a un 51,3% el curs 2007-2008.

Gràfic 27. Evolució general de l'ús del català i les altres llengües al llarg dels cursos 1999-2000 al 2007-2008



Gràfic 28. Llengua que usen els professors majoritàriament per escriure a la pissarra

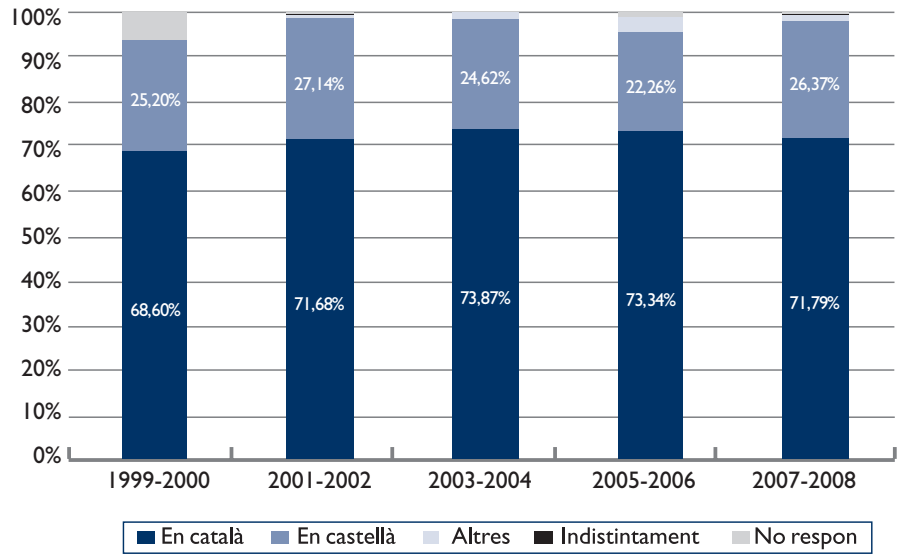


Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 1991-2000 a 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

2.4.3. Llengua en què el professor / la professora respon majoritàriament a les qüestions que li formulen en català

També el grau de resposta majoritàriament a les qüestions que l'alumnat fa en català es manté a l'entorn del 25-26%, mentre que l'ús del castellà a la pissarra oscil·la entre el 68,6% i el 71,8%. O sigui que quasi és tres vegades l'ús escrit del català, cosa que demostra la necessitat d'una formació en l'ús escrit del català a classe per part del professorat. Vegeu els detalls de l'evolució al quadre següent:

GRÀFIC 29. LLENGUA QUE USEN ELS PROFESSORS MAJORITÀRIAMENT PER RESPONDRE LES QÜESTIONS QUE ELS FORMULEN EN CATALÀ



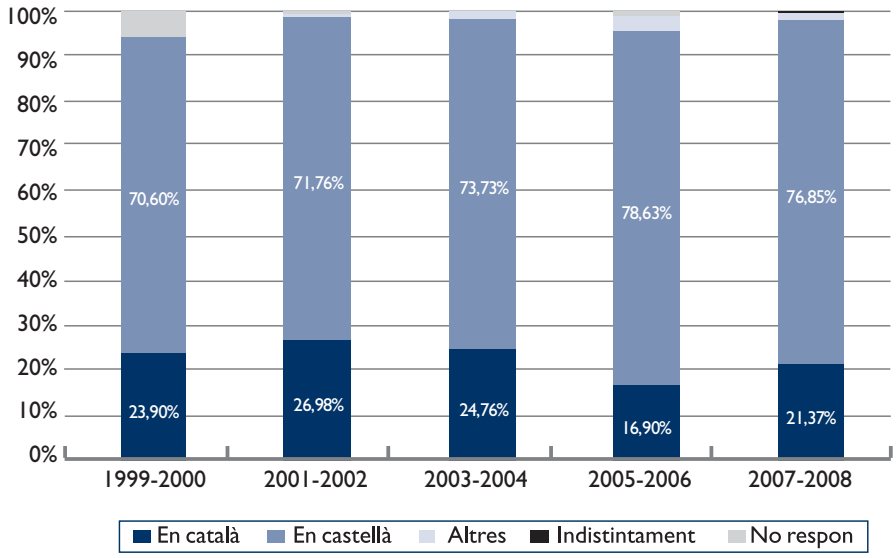
Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 1991-2000 a 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

2.4.4. Llengua en què el professor / la professora respon majoritàriament a les qüestions que li formulen en castellà

Per veure el que s'anomena el grau de fidelitat lingüística del professorat, es pregunta amb quina llengua respon quan li fan una pregunta en castellà, i aquí els percentatges s'inverteixen respecte a la resposta anterior, quan ho feien en català: en l'actualitat, només un 21,37% del professorat manté la llengua catalana. Percentatge que encara ha baixat un 2,6% els deu darrers anys, perquè el curs 1999-200 era d'un 23,9%.

Les respostes en castellà són de les dues terceres parts, o sigui d'un 70-65 el curs 1999-2000, a un 76,85% el darrer curs analitzat.

GRÀFIC 30. LLENGUA QUE USEN ELS PROFESSORS MAJORITÀRIAMENT PER RESPONDRE LES QÜESTIONS QUE ELS FORMULEN EN CASTELLÀ



Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 1991-2000 a 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

2.4.5. Llengua en què el professor / la professora presenta majoritàriament els materials de classe

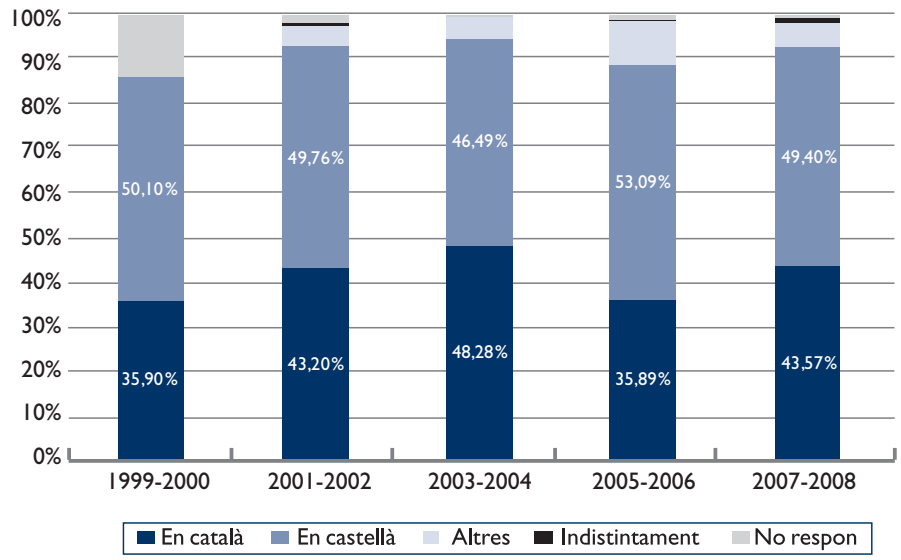
Pel que fa al material a classe presentat majoritàriament en català al llarg de la dècada estudiada, hi ha oscil·lacions: s'ha passat per un 35,9% el curs 1999-2000 i s'ha baixat a un 35,9% el curs 2005-2006, per tornar a pujar a un 43,57% el curs 2007-2008. Però l'ús de material en català és més baix que l'ús de material en castellà, que arriba al 49,4%, segurament afavorit pel mercat editorial de manuals i estudis en castellà.

L'ús de materials en altres llengües arriba el curs 2007-2008 a un 7%, com es desprèn de la taula que mostram a continuació:

2.4.6. Llengua en què estan escrits majoritàriament els enunciats dels exàmens

També l'ús dels exàmens en català per part del professorat de la UIB ha baixat al llarg d'aquesta dècada, ja que s'ha passat d'un 41,7% el curs 1999-2000 a un 38,15% el curs 2007-2008. També l'ús dels exàmens majoritàriament en castellà ha baixat a un 38,15% el darrer curs 2007-2008. Sembla que la presentació d'exàmens en castellà, que era d'un 60,39% el curs 2003-2004, ha pogut baixar per l'oferta de la traducció gratuïta dels exàmens al català per part del suport lingüístic del Pla lingüístic, que començà l'any 2004. També hi ha un percentatge d'un 3-4% d'exàmens redactats indistintament en les dues llengües.

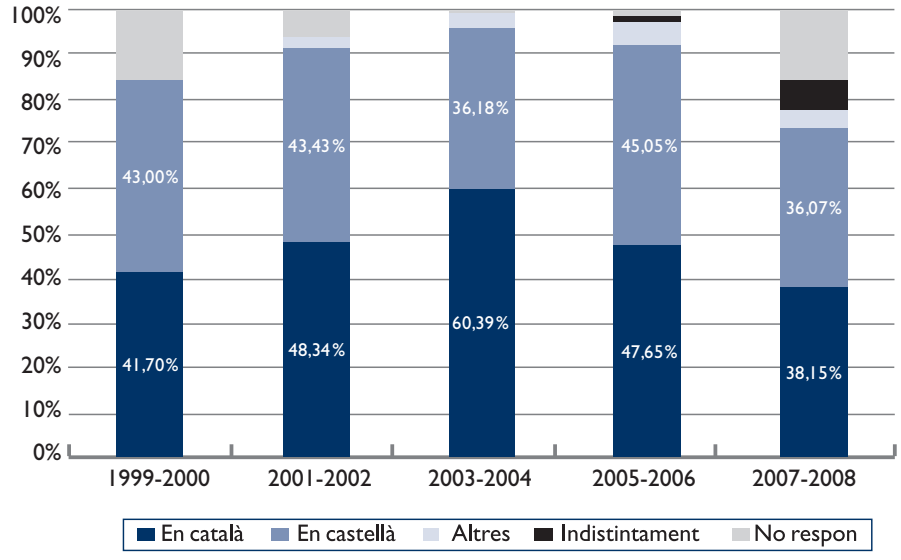
Gràfic 31. Llengua en què presenten els professors majoritàriament els materials de classe



Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 1991-2000 a 2007-2008*. Palma: novembre 2008.

Per a més detalls, vegeu el quadre adjunt.

Gràfic 32. Llengua en què estan escrits majoritàriament els enunciats dels exàmens



ANNEX ESTADÍSTIC AL PUNT 2.4

Presentam les taules amb els percentatges numèrics detallats per departaments respecte a l'ítem principal: en quina llengua fa les explicacions el professorat (curs 1999-2000 al 2007-2008). No ens estenem, per manca d'espai a l'article, respecte als altres cinc ítems restants (pissarra, respostes a les preguntes en català, en espanyol, als materials i als enunciats del exàmens), perquè les dades generals ja han estat estudiades al llarg del punt 2.4 i permeten veure les tendències generals.

QUADRE 33. LLENGUA EN ELS DIFERENTS DEPARTAMENTS DE LA UIB EN QUÈ FAN LES EXPLICACIONS MAJORITÀRIAMENT ELS PROFESSORS / LES PROFESSORES PER CURSOS ENQUESTATS DES DEL 1999-2000 AL 2007-2008

Curs 1999-2000

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DBA	46,70	53,30	0,00%	0,00%	0,00
DBF	40,00	60,00	0,00%	0,00%	0,00
DCE	78,20	15,00	0,00%	0,00%	6,80
DCT	77,80	22,20	0,00%	0,00%	0,00
DHA	67,40	30,20	0,00%	0,00%	2,40
DMI	67,60	29,70	0,00%	0,00%	2,70
DPR	6,10	90,90	0,00%	0,00%	3,00
DPU	22,20	72,20	0,00%	0,00%	5,60
DEE	36,20	57,70	0,00%	0,00%	6,10
DFC	81,00	14,30	0,00%	0,00%	4,70
DFE	13,80	72,40	0,00%	0,00%	13,80
DFL	48,70	46,20	0,00%	0,00%	5,10
DFS	70,60	17,60	0,00%	0,00%	11,80
DIN	33,30	61,10	0,00%	0,00%	5,60
DPS	42,90	54,30	0,00%	0,00%	2,80
DQU	29,60	70,40	0,00%	0,00%	0,00
Total general	50,00	43,80	0,00%	0,00%	6,20

Curs 2001-2002

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DBA	48,94%	51,06%	0,00%	0,00%	0,00%
DBF	40,00%	53,33%	6,67%	0,00%	0,00%
DCE	80,41%	18,92%	0,00%	0,00%	0,68%
DCT	73,77%	26,23%	0,00%	0,00%	0,00%

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DEE	42,51%	57,49%	0,00%	0,00%	0,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DFE	12,20%	60,98%	25,61%	1,22%	0,00%
DFL	65,45%	34,55%	0,00%	0,00%	0,00%
DFS	74,29%	22,86%	0,00%	2,86%	0,00%
DHA	64,29%	35,71%	0,00%	0,00%	0,00%
DIN	67,86%	32,14%	0,00%	0,00%	0,00%
DMI	74,56%	23,68%	0,88%	0,88%	0,00%
DPR	4,84%	90,32%	0,00%	0,00%	4,84%
DPS	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DPU	32,84%	67,16%	0,00%	0,00%	0,00%
DQU	28,79%	68,18%	0,00%	1,52%	1,52%
Total general	54,19%	43,12%	1,90%	0,40%	0,40%

Curs 2003-2004

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DBA	60,53%	39,47%	0,00%	0,00%	0,00%
DBF	38,10%	61,90%	0,00%	0,00%	0,00%
DCE	82,35%	17,65%	0,00%	0,00%	0,00%
DCT	78,26%	21,74%	0,00%	0,00%	0,00%
DEA	44,00%	56,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DEM	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DFE	14,81%	64,81%	18,52%	0,00%	1,85%
DFL	62,96%	37,04%	0,00%	0,00%	0,00%
DFS	76,27%	23,73%	0,00%	0,00%	0,00%
DHA	75,41%	24,59%	0,00%	0,00%	0,00%
DIN	77,27%	22,73%	0,00%	0,00%	0,00%
DMI	61,47%	38,53%	0,00%	0,00%	0,00%
DPR	12,50%	87,50%	0,00%	0,00%	0,00%
DPS	61,90%	38,10%	0,00%	0,00%	0,00%
DPU	44,44%	55,56%	0,00%	0,00%	0,00%
DQU	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total general	57,63%	40,85%	1,38%	0,00%	0,14%

Curs 2005-2006

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DBA	35,94%	60,94%	3,13%	0,00%	0,00%
DBF	46,51%	48,84%	4,65%	0,00%	0,00%
DCE	32,26%	67,74%	0,00%	0,00%	0,00%
DCT	58,82%	41,18%	0,00%	0,00%	0,00%
DEA	57,41%	39,81%	0,00%	0,00%	2,78%
DEM	53,85%	43,59%	0,00%	0,00%	2,56%
DFC	77,78%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%
DFE	67,24%	31,03%	1,72%	0,00%	0,00%
DFL	73,68%	26,32%	0,00%	0,00%	0,00%
DFS	60,87%	38,26%	0,87%	0,00%	0,00%
DHA	48,98%	51,02%	0,00%	0,00%	0,00%
DIN	35,97%	40,29%	23,74%	0,00%	0,00%
DMI	50,24%	42,44%	7,32%	0,00%	0,00%
DPR	50,00%	46,55%	0,00%	3,45%	0,00%
DPS	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DPU	51,28%	43,59%	0,00%	5,13%	0,00%
DQU	46,15%	48,72%	5,13%	0,00%	0,00%
Sense dep.	44,58%	50,60%	1,20%	0,00%	3,61%
Total general	50,19%	44,15%	4,32%	0,45%	0,89%

Curs 2007-2008

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DBA	63,54%	36,46%	0,00%	0,00%	0,00%
DBF	57,14%	41,27%	1,59%	0,00%	0,00%
DCT	77,50%	22,50%	0,00%	0,00%	0,00%
DEA	26,40%	72,80%	0,00%	0,00%	0,80%
DEM	37,72%	62,28%	0,00%	0,00%	0,00%
DFC	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
DFE	9,80%	30,39%	38,24%	21,57%	0,00%
DFL	57,41%	38,89%	0,00%	3,70%	0,00%
DFS	83,00%	16,00%	0,00%	0,00%	1,00%
DHA	73,44%	26,56%	0,00%	0,00%	0,00%
DIN	42,04%	57,96%	0,00%	0,00%	0,00%

Departament	Català	Castellà	Altres	Indistintament	No respon
DMI	58,56%	40,33%	0,00%	1,10%	0,00%
DPA	67,76%	32,24%	0,00%	0,00%	0,00%
DPD	72,09%	24,42%	0,00%	2,33%	1,16%
DPR	16,67%	83,33%	0,00%	0,00%	0,00%
DPS	39,02%	60,98%	0,00%	0,00%	0,00%
DPU	42,45%	57,55%	0,00%	0,00%	0,00%
DQU	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total general	51,67%	44,11%	2,38%	1,67%	0,18%

Font: Servei Lingüístic de la UIB. *Informe sobre l'evolució de l'ús del català referit a la tasca docent del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Curs 1991-2000 a 2007-2008*. Novembre 2008.

3. ACTUACIONS DEL SERVEI LINGÜÍSTIC (EN COL·LABORACIÓ AMB EL DESENVOLUPAMENT DEL PLA LINGÜÍSTIC DE LA UIB) PER AFAVORIR L'ÚS DEL CATALÀ A LA UIB. CURSOS 2006-2007 i 2007-2008

El Servei Lingüístic té encomanades les funcions següents:

a) Fer-se càrrec de la normalització de la llengua catalana en el marc de la Universitat de les Illes Balears.

b) Donar suport a la funció consultiva que en matèria de llengua té encarregada la UIB d'acord amb l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears. Sense perjudici de les competències que com a òrgan científic té assignades el Departament de Filologia Catalana i Lingüística General en les qüestions que afecten la fixació normativa i en la funció d'assessorament que l'Estatut i la llei de normalització atorguen a la Universitat, tal com diu l'Acord executiu del dia 25 de març de 2003 (FOU 220, de 20 de juny).

c) Facilitar als membres de la comunitat universitària la formació necessària en llengua catalana i l'aprenentatge de llengües modernes, i participar en els plans de formació lingüística desenvolupats per la Universitat.

d) Vetllar per la qualitat lingüística de les actuacions de la Universitat, proporcionar la correcció i traducció dels documents, científics i institucionals i, en general, donar resposta a qualsevol necessitat lingüística que sorgeixi a la vida universitària.

Cal dir que la política universitària del Servei Lingüístic en matèria de llengua és marcada pel Pla estratègic i pel Pla lingüístic, que aprova i marca el Consell de Direcció de la UIB i que es va començar a aplicar a partir de l'any 2003.

3.1. El Pla lingüístic (2003-2009)

L'any 2003 es va començar a dissenyar un Pla lingüístic per tal d'afavorir l'ús de la llengua catalana en el marc de la Universitat de les Illes Balears. El Pla inclou diversos apartats i camps d'actuació que depenen d'un vicerectorat: el que és responsable dels temes de llengua catalana (primer, el Vicerectorat d'Activitats Culturals, després el Vicerectorat d'Estudiants i a hores d'ara, el Vicerectorat de Projecció Cultural), en els quals ha col·laborat o que ha impulsat el Servei Lingüístic.

El Pla lingüístic diu a la seva introducció: «La Universitat és també —per no dir primordialment— un lloc de formació humanística, científica i solidària envers la societat en la qual es troba, les Illes Balears. Per tant, l'ús de la llengua catalana a la UIB no només ha de ser pel mandat legal, sinó com a forma de contribuir a la normalització de la societat i a l'increment de la seguretat lingüística legal i social dels catalanoparlants, i de fomentar la llengua com a factor de cohesió i, per tant, de solidaritat social.»

A partir del curs 2003-2004, per augmentar l'ús del català a la docència es va crear la figura de l'assessor de suport lingüístic, lligat al Vicerectorat de Projecció Cultural (que és el responsable des del març del 2007) i a l'àrea de dinamització lingüística del Servei Lingüístic. En l'actualitat hi treballen dues persones com a assessors de suport lingüístic.

Durant el període 2002-2009, el Pla lingüístic ha actuat per tal d'augmentar l'ús de la llengua catalana en la docència en quatre departaments de la Universitat de les Illes Balears. Aquests departaments són: el Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica, el de Psicologia, el de Filosofia i Treball Social, i el d'Infermeria i Fisioteràpia. Segons està programat, l'oferta s'ha d'anar estenent progressivament a altres departaments de la Universitat.

Les activitats que s'han dut a terme poden dividir-se en dos grans blocs:

a) Servei de correcció i traducció
Abraça la revisió i traducció del castellà al català de qualsevol tipus de material docent, per exemple: material elaborat per impartir les classes (apunts, presentacions de *Power Point*, etc.), programes d'assignatures, enunciats d'exàmens i algunes comunicacions puntuals.

En total, es calcula que s'han fet, aproximadament, 83 correccions i traduccions per al Departament de Psicologia i el d'Informàtica i Matemàtiques, i 90 per als dos departaments restants. Cal tenir en compte que aquest tipus de material pot variar molt en extensió; per això, es poden trobar des de programes d'assignatures molt breus fins a carpetes dels apunts de tot un curs.

b) Servei de formació
- Classes personalitzades. Classes adequades al nivell de cada un dels professors interessats, des del nivell A fins al nivell C, i en sessions d'una o dues hores setmanals (segons la disponibilitat horària). Es pot calcular que, en total, s'han atès les necessitats de 20 professors del Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica i del de Psicologia, i les de 10 professors del Departament d'Infermeria i Fisioteràpia i del de Filosofia i Treball Social.

- Recursos terminològics i bibliogràfics. S'ha proporcionat material perquè el professorat pugui arribar a assolir un major grau d'autonomia a l'hora de redactar textos, exàmens, etc. Per això, els hem donat a conèixer bibliografia específica de cada especialitat. Tanmateix, també cal destacar que s'han resolt consultes terminològiques puntuals.

Finalment, convé afegir que s'han ofert recursos bibliogràfics de llengua general que igualment ajuden a agilitar el procés de redacció. S'ha informat, per exemple, de l'existència de diccionaris de català en línia (DIEC, GDLC), de correctors de català, etc.

4. REFLEXIONS FINALS

a) Hi ha un desfasament d'un 20% entre la tria del català per part de l'alumnat com a llengua per realitzar les proves de la selectivitat i la impartició de les classes per part del professorat. Mentre el percentatge de tria del català com a llengua de la selectivitat per part de l'alumnat és més d'un 70%, l'oferta de classes en català només és del 51,3% en el seu conjunt, per tant, caldria augmentar l'oferta de la docència en català per adequar-se al percentatge d'elecció de llengua dels estudiants en la selectivitat.

b) És una dada preocupant i per reflexionar-hi profundament veure com l'ús del català durant la darrera dècada només ha avançat un 1,67%, cosa que posa totalment en qüestió els atacs dels que diuen que l'ús del català a la UIB és excloent respecte a la llengua estatal: l'ús del castellà ha passat d'un 43,87% el curs 1999-2000 a un 44,11% a la darrera enquesta, el curs 2007-2008, és a dir, ha augmentat lleugerament, però ha augmentat un 0,24%.

El 4% restant correspon a l'ús d'altres llengües com l'anglès, el francès, o el portuguès, que hi ha a determinades filologies i plans d'estudis, o també a l'ús indistint de català-castellà. Dins aquesta franja del 4% es trobaria, així, el percentatge d'ús d'altres llengües. Segurament, baix encara, de cara a l'espai europeu. Suposam que les dades sobre l'ús de llengües comunitàries, en especial de l'anglès, haurà augmentat, quan es realitzi el pròxim qüestionari el curs 2009-2010.

c) Conèixer la situació de l'ús de la llengua catalana als diferents departaments ens pot permetre oferir assessorament lingüístic especialitzat als seus membres, per afavorir el procés de normalització lingüística a la Universitat.

d) En l'aspecte metodològic, diríem que convé ajustar més el nombre de qüestionaris realitzats seguint el percentatges d'impartició d'assignatures, si les dades es poden obtenir, ja que la dispersió fa que algunes assignatures no estiguin exactament codificades. També caldrà tenir en compte la distribució per dos semestres separats de les assignatures dels plans d'estudis de grau, a partir del curs 2009-2010.

e) El repte de l'espai europeu d'educació superior, que comença aquest curs 2008-2009, i del qual ja parlàvem a l'anterior Anuari, de 2006, ens obliga a tenir en compte el paper del català en relació amb l'ús de les altres llengües, tant pel que fa a la llengua d'impartició dels postgraus

com dels màsters, per atorgar una presència destacada del català com a eina de cohesió i normalització lingüística.

Seguint les conclusions de la XIV Trobada de Serveis Lingüístics Universitaris (Palma, 3 i 4 de juny de 2004), caldria recomanar que:

«1. El català ha de ser la llengua d'ús normal en els estudis de grau. El multilingüisme que hi pugui haver a partir d'aquests estudis en el nou marc europeu universitari s'ha de gestionar sense perjudici de la llengua pròpia.

2. Els currículums dels estudiants han d'incloure el foment de les habilitats de comunicació oral i escrita en la llengua pròpia i en llengües estrangeres.

3. Els serveis lingüístics han de donar suport tècnic a les necessitats de l'EEES (intensificar les accions d'acolliment…) i les universitats els han de proveir dels recursos necessaris.

4. Les universitats han de tenir un pla de política lingüística, per poder donar compliment a aquests objectius, i els serveis lingüístics han de participar en la seva elaboració i execució.»

f) Cal continuar amb les relacions institucionals entre les universitats de la Xarxa Lluís Vives, i de manera especial, amb la Comissió de Llengua, pel que fa a la coordinació d'activitats, projectes, estudis i campanyes en defensa de la llengua catalana i la seva normalització lingüística.

g) Cal seguir fomentant l'ús del català a la recerca, i més quan les valoracions universitàries afavoreixen les revistes i recerques d'impacte en altres llengües, i per tant, el català té una presència mínima reconeguda en els barems de les valoracions de les comissions estatals.

h) Cal incloure en els estudis la formació lingüística en diverses llengües, especialment amb vista al desenvolupament de la convergència amb l'espai europeu d'ensenyament superior. Juntament amb l'anglès, que s'ha convertit en la llengua franca, cal no oblidar els contactes culturals que han tingut i tenen les Illes Balears amb els països de l'àrea lingüística romànica i els programes d'intercanvi establerts amb països francòfons o de parla italiana i portuguesa, per tant, aquestes llengües també haurien de seguir sent ben presents a la Universitat de les Illes Balears.

i) En conseqüència, cal desenvolupar encara més un pla de llengües, on el català tingui un paper bàsic en el cas del professorat i alumnat que en tingui un coneixement insuficient, especialment en l'ús escrit i oral de la seva matèria.

També l'anglès: pel que fa al coneixement declarat per l'alumnat que es matricula per primera vegada, només diu entendre'l un 1,38 sobre 3 punts (o sigui, poc). Sense oblidar les altres llengües europees presents entre l'alumnat d'ERASMUS i d'altres programes. Ni tampoc les llengües africanes (amb la presència d'alumnes del programa Averrois) i asiàtiques (hi ha un mercat amb un gran potencial econòmic i cultural, com pugui ser la Xina, l'Índia i el Japó).

Pensem que la demanda en català i anglès, especialment, pot ser important, ja que per a la matriculació a un màster —d'acord amb la legislació vigent, aprovada el 2009 per la UIB i la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears—, caldrà tenir a partir del curs 2009-20010 uns coneixements lingüístics corresponents a un grau C1 en llengua catalana i un B2 en llengua anglesa (d'acord amb la terminologia del Marc comú europeu de referència per a les llengües).

j) També s'haurà de consolidar un pla estratègic i un pla d'actuació lingüística en l'àmbit interior de la UIB per resoldre els reptes lingüístics.

Mallorca, juliol-agost de 2009

Agraïments

Volem agrair la col·laboració de totes les persones i institucions que han participat en l'obtenció d'aquestes dades, en especial de l'àrea de dinamització lingüística i del Servei Lingüístic del Gabinet de Didàctica, i del tècnic del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, com també el suport econòmic del Vicerectorat de Projecció Cultural, mitjançant el Pla lingüístic, per a la realització dels qüestionaris d'ús del català.

5. BIBLIOGRAFIA

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya - Universitat de les Illes Balears, 2006.

Avui (15 juliol 2009): «El 90% d'universitaris titllen de deficient l'oferta en anglès», pàg. 21. Barcelona.

Balears (17 juliol 2009): «Aprovats en llengües, però suspesos en matemàtiques», pàg. 12. Palma.

BASSA i MARTÍN, Ramon (1991): *El català a l'escola 1936/39-1985*. Barcelona: Llar del Llibre.

BASSA i MARTÍN, Ramon (2006): «L'ús del català a la docència i la recerca a la Universitat de les Illes Balears (cursos 1999-200 a 2005-2006)». A: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya - Universitat de les Illes Balears, pàg. 238-277.

Centre de Documentació en Sociolingüística de les Illes Balears. Dades estadístiques.
Palma: Universitat de les Illes Balears. http://www.uib.es/depart/dfc/gresib/selectivitat.htm (consulta: agost 2009).

CONSELL INSULAR DE MENORCA (2004). *Pla insular de normalització lingüística de Menorca*. Maó: Consell Insular de Menorca. Departament de Cultura i Educació.

MELIÀ, Joan (1997): *La llengua dels joves. Comportaments i representacions lingüístiques dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MELIÀ, Joan (2007): «L'ús del català a selectivitat 1992-2007». A: *Lluc*, 859 (setembre-octubre 2007), pàg. 3-7. Palma: L'Espurna Edicions.

SERVEI LINGÜÍSTIC (cursos 1999-2000 a 2007-2008). Palma: Universitat de les Illes Balears. Servei Lingüístic.
http://www.uib.cat/ca/infsobre/serveis/generals/slg/dinamitzacio/catuib/catdocuib.html
(consulta: juliol 2009).

VILLAVERDE i VIDAL, Joan-Albert (2005): «L'enquesta sociolingüística 2003. Principals resultats».
A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18 (2005), pàg. 63-96. Benicarló: Onada Edicions.

Característiques sociològiques dels alumnes universitaris de les Illes Balears. Curs 2008-2009

Lluís Ballester Brage

RESUM

El propòsit d'aquest article és oferir, necessàriament sintetitzat, el resultat d'una exhaustiva anàlisi sobre alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears en els últims anys. L'estudi, desenvolupat gràcies a la col·laboració de diversos organismes (SEQUA-UIB, UNED, UOC), analitza en detall els indicadors de bàsics i les variables de context dels darrers cinc anys a les Illes Balears.

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer, necesariamente sintetizado, el resultado de un exhaustivo análisis sobre el alumnado universitario de la comunidad autónoma de las Islas Baleares en los últimos años. El estudio, desarrollado gracias a la colaboración de diversos organismos (SEQUA-UIB, UNED, UOC), analiza en detalle los indicadores básicos y las variables de contexto de los últimos cinco años en las Islas Baleares.

EMMARCAMENT: UN SISTEMA UNIVERSITARI EN PROCÉS DE CANVI

El creixement intens de l'escolarització universitària els últims trenta anys anys ha contribuït a corregir el dèficit històric educatiu espanyol. De fet, l'increment del nivell educatiu de la població espanyola és, potser, un dels canvis més profunds que ha experimentat la nostra societat (Ballester 2006). Aquest creixement global procedeix, sobretot, de l'augment del nombre de titulats universitaris. El sistema universitari espanyol està format per setanta-set universitats: cinquanta de públiques i vint-i-set de privades. Actualment, cinc (una de pública i quatre de privades) estan configurades com a universitats no presencials; i, d'aquestes, el curs 2008/2009 només han impartit docència dues de privades (UDIMA i UOC) i una de pública (UNED). El sistema es completa amb dues universitats especials que només imparteixen programes especialitzats de postgrau (màster i doctorat): la Universitat Internacional Menéndez Pelayo i la Internacional d'Andalusia.

El gener de 2008, segons dades de l'INE, a Espanya havia 45.448.471 persones; en el tram d'edat d'entre divuit i vint-i-quatre anys, la població era de 3.733.330 joves. Amb aquestes dades, podríem dir que a Espanya hi ha 1,7 universitats per cada milió de persones, una xifra semblant a la dels països del nostre entorn. L'any 2009 hi ha una Universitat per cada 48.500 joves en edat universitària i cada universitat té una mitjana de 19.500 estudiants matriculats. Des d'aquesta perspectiva, la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb una única universitat presencial, la UIB, pot ser considerada una comunitat amb un sistema universitari de dimensions reduïdes, tenint en compte el seu patrimoni, finançament, demanda, etc. En aquest article, n'analitzarem únicament un dels components: els alumnes presents a les Illes Balears i a partir de les dades disponibles.

Si fem una comparació amb comunitats que tenen una població semblant a la de les Illes Balears, podem comprovar que la conclusió anterior és consistent:

Comunitat	Població 2008[1]	Població 18-24 anys[2]	Alumnes universitaris 2008/2009	Universitaris x cada 100 joves[3]
Aragó	1.297.581	97.460	31.018	31,83
Astúries	1.059.136	74.693	26.330	35,25
Illes Balears	1.045.008	96.372	13.552	14,06
Extremadura	1.078.908	98.691	22.687	22,99
Múrcia	1.411.623	129.391	37.636	29,09
Total Estat	45.448.471	3.733.330	1.205.062	32,28

Font: Dades del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU 2008) i d'elaboració pròpia.

A la taula anterior, podem observar que el percentatge de joves universitaris de les Balears és inferior al d'altres comunitats de dimensions similars. El percentatge d'alumnes universitaris de les Illes Balears és la meitat del de tot l'Estat i dista en quasi nou punts percentuals d'Extremadura, que és la següent comunitat amb menys alumnes de les considerades. En qualsevol cas, les dades d'estudiants només inclouen els alumnes de les universitats presencials que cursen estudis a la pròpia comunitat. Pel que fa a aquests càlculs, actualment el 69% dels estudiants de primer i segon cicle tenen menys de vint-i-cinc anys. El 15,5% tenen més de trenta anys, i són quasi el doble d'estudiants que fa deu anys es mantenien a la Universitat. Aquests resultats mostren dos fets: d'una banda, que cada vegada són més habituals els universitaris que compaginen estudis i feina, i que això els obliga a romandre més temps en sistema universitari; i, de l'altra, la importància creixent que de cada vegada té la formació continuada al llarg de la vida.

VARIABLES MÉS RELLEVANTS DELS ALUMNES UNIVERSITARIS

Ampliar l'accés a l'educació per a tots els ciutadans i millorar la igualtat d'oportunitats són dues accions que estan integrades en els objectius dels sistemes universitaris, ja que l'educació té una importància indubtable en el creixement econòmic i social i una gran capacitat redistributiva. Actualment, l'accés a l'educació superior a Espanya és el més equitatiu dels vuit països considerats per l'OCDE (OCDE 2008). Segons dades de 2004, Espanya era el país amb més mobilitat intergeneracional, amb un 40 per 100 d'estudiants universitaris, els pares dels quals eren treballadors manuals. A més, a Espanya, Irlanda i als Països Baixos el percentatge d'estudiants amb pares treballadors manuals és semblant al d'aquests, pel que fa al total de la població activa. L'evolució espanyola en aquest sentit ha estat molt pronunciada les últimes dècades. L'any 2000, només un 8,3% de fills de pares que tenen estudis primaris o de nivell inferior es mantenien en el mateix nivell que els pares i un 37,4% arribava a estudis universitaris, quan el 1975 aquestes proporcions eren d'un 77% i un 10,7%, respectivament.

[1] Població a 1 de gener de 2008.
[2] Es tracta d'un indicador orientatiu que no pretén representar un percentatge de la població jove, perquè hi ha alumnes de més de vint-i-quatre anys, sinó una referència que ajuda a estimar la importància relativa dels alumnes en relació amb un paràmetre poblacional del territori.
[3] Alumnes de grau, a les universitats presencials, segons dades del curs 2008/2009.

No obstant això, el nivell educatiu dels pares continua exercint una influència important sobre el nivell de qualificació dels fills, de manera que la mobilitat social ascendent, derivada de l'educació, no és tan elevada com seria desitjable. L'accés als estudis universitaris és obstaculitzat, en el cas dels col·lectius de renda més baixa i nivell d'estudis inferiors, per barreres de tipus econòmic, obstacles socioculturals (desinformació, necessitat d'integrar-se en el mercat de treball...), però també per impediments de tipus acadèmic, és a dir, de superació de nivells educatius previs, ja que està demostrat que el nivell educatiu dels pares té incidència sobre el comportament dels fills i els resultats educatius. Una situació de crisi com l'actual, com que encara dificulta més l'accés al mercat de treball, pot significar un augment de la demanda d'estudis, però, a causa de la necessitat de captar ingressos, pot frenar més la permanència dels alumnes a la Universitat.

L'educació superior a Espanya, els dos últims decennis (1985/1986 a 2005/2006), ha registrat canvis significatius, que s'han caracteritzat per una clara ampliació de l'oferta universitària, internacionalització i diversificació. El curs 2008/2009, a les universitats espanyoles han coexistit nivells formatius diferents: estudis de primer i segon cicle, estudis de grau (que s'han començat a impartir aquest any acadèmic 2008/2009), màsters oficials (que s'han començat a impartir el curs 2006/2007 i, per tant, ja fa tres cursos que s'ofereixen) i programes de doctorat (tant els regulats pel RD 778/1998 com els nous, regulats pel RD 56/2005 i 1393/2007).

El curs 2008/2009 l'oferta docent de les universitats ha estat, en les universitats públiques presencials, de 260.113 places el 1r curs, distribuïdes entre 2.606 ensenyaments (sense incloure-hi les universitats privades i les no presencials). S'autoritzen a impartir 163 graus universitaris nous a trenta-tres universitats, dissenyats segons les directrius que marca l'Espai Europeu d'Educació Superior, 2.021 màsters oficials i 989 programes de doctorat, també en el marc de l'EEES. Els últims anys, el nombre d'estudiants de primer i segon cicle disminueix i, el curs 2008/2009, ha estat d'1.389.394. L'última dècada, el descens d'universitaris de primer i segon cicle ha estat d'un 11,8%, i ha estat provocat pel descens poblacional que hi ha en els trams d'edat dels universitaris, és a dir, entre els joves de divuit a vint-i-quatre anys, un descens que ha arribat a un 20,2% aquesta dècada. Aquest descens és explicat, principalment, perquè hi ha menys volum de les generacions en edat d'accedir a la Universitat, ja que l'evolució de les taxes netes d'escolarització universitària des del curs 1996/1997 s'ha mantingut estable o en lleuger descens.

El descens de la demanda es repeteix en totes les branques d'ensenyaments, excepte en la de Ciències de la Salut, que registra un creixement sostingut i moderat d'alumnes durant tot el període; no obstant això, la intensitat i data d'inici d'aquesta reducció varien segons de quina branca d'ensenyament es tracti. Cal ressenyar el descens del nombre d'alumnes d'Humanitats en tot el període, però especialment des de finals dels anys noranta, i també en Ciències Experimentals i en Ciències Socials i Jurídiques, però només a partir del curs 2000/2001. La caiguda del nombre d'estudiants matriculats en les titulacions tècniques apareix l'any 2002/2003.

Si centram l'atenció concretament 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 13.552 alumnes el curs 2008/2009, enfront als 13.895 del curs anterior. És una reducció d'un 2,47% del nombre d'alumnes i torna a les xifres del curs 2005/2006 i també a la disminució iniciada els cursos

2005/2006 i 2006/2007 (vegeu la taula 1). A la UNED, aquest darrer curs, hi ha hagut 4.962 alumnes matriculats, 1.232 més que l'any acadèmic anterior (vegeu la taula 6); i la UOC, 1.367 persones en total; les xifres de la UNES i les de la UOC completen el nombre d'alumnes universitaris residents a les Illes (vegeu la taula 8). Finalment, hem de tenir en compte els 972 alumnes que estudien a altres universitats de l'Estat. En total, 20.853 alumnes de les Balears segueixen estudis universitaris de primer i segon cicle. A continuació, comentarem amb més detall aquestes dades.

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

Curs acadèmic	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Nombre d'alumnes	13.812	13.859	13.507	13.352	13.895	13.552
% (2003 base 100)	100,00	100,34	97,79	96,67	100,60	98,12

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse).
Data: Dades el 18-05-2009.
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB.

Per a l'anàlisi, ens centrarem de manera preferent en les dades de la UIB. La justificació d'aquesta decisió és evident: és l'única Universitat pública presencial, concentra quasi el 65% del total d'alumnes de les Illes que segueixen estudis universitaris de primer i segon cicle en modalitats presencials o no, a les illes i a la resta de l'Estat.

La Universitat de les Illes Balears (UIB) imparteix quaranta-nou títols oficials, dinou dels quals corresponen a llicenciatures o enginyeries superiors (cicle llarg), vint a diplomatures, arquitectura tècnica o enginyeries tècniques (cicle curt) i deu a titulacions pròpies de la UIB. Si l'oferta de la UNED i de la UOC és no presencial, la de la UIB no podem dir que sigui únicament presencial, ja que inclou un model semipresencial molt desenvolupat: és el programa Campus Extens i una titulació completa a distància d'Educació Social.

Segons la branca de coneixement, no observam canvis significatius respecte del curs anterior. Pel que fa a la demanda de nou ingrés, comprovam que els cinc tipus d'estudis que tenen més alumnes són: Mestre, que, en les ofertes de la UIB i de l'Escola Alberta Giménez, han tingut 713 alumnes; en segon lloc, els estudis d'Empresarials, els quals, en les dues modalitats, han tingut 489 alumnes, i, en tercer lloc, els de Turisme, que, en tres opcions (Escola Felipe Moreno, Consell d'Eivissa i UIB), han tingut 252 alumnes nous. A continuació, els estudis de Salut, amb l'opció d'Infermeria i de Fisioteràpia, arriben també a 252 alumnes i els de Dret, a 212 (vegeu la taula 2). En total, aquests cinc grans grups d'estudis formen el 51,5% dels alumnes de la UIB.

Pel que fa a les dades estatals (CCU 2008), la meitat dels estudiants universitaris (50,6%) cursen estudis en alguna titulació de la branca de Ciències Socials i Jurídiques; el 25%, en Ensenyaments Tècnics; el 9%, en Humanitats; el 8,8%, en Ciències de la Salut, i, el 6,6%, en Ciències Experimentals.

Taula 2. Evolució per estudis de l'alumnat de nou ingrés a la UIB

Estudi	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	% (2005 base 100)
Administració i Direcció d'Empreses	170	221	230	254	149,41
Arquitectura Tècnica	89	85	78	89	100,00
Biologia	101	103	88	113	111,88
Bioquímica	16	15	12	12	75,00
Ciències Empresarials	238	249	256	235	98,74
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)	50	41	34	30	60,00
Diploma universitari en Geografia Física	1	2	1	1	100,00
Diploma universitari en Geografia Humana	2			1	
Diploma universitari en Geografia Regional	14	19	25		
Diploma universitari en Geologia	3	1			
Diploma universitari en Història de l'Art	20	9	11	3	15,00
Diploma universitari en Història de les Illes Balears		3	2	7	
Diploma universitari en Literatura Catalana	6	1		1	
Direcció Hotelera Internacional	53	55	57		
Dret	171	160	181	212	123,98
Economia	77	76	79	81	105,19
Educació Social	90	89	115	106	117,78
Enginyeria Informàtica	44	44	39	25	56,82
Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat d'Hortofructicultura i Jardineria	42	40	32	29	69,05
Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica	24	31	20	30	125,00
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	80	92	73	77	96,25
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	53	54	59	48	90,57
Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial	66	57	68	60	90,91
Filologia Anglesa	43	50	62	68	158,14
Filologia Catalana	18	21	19	26	144,44
Filologia Hispànica	21	23	27	22	104,76
Filosofia	28	31	29	38	135,71
Física	21	27	21	10	47,62
Fisioteràpia	83	77	79	74	89,16
Geografia	25	34	31	23	92,00
Graduat en Estudis Immobiliaris	1			0	
Graduat en Seguretat i Ciències Policials	119	107	74	48	40,34
Història	55	49	54	60	109,09

Estudi	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	% (2005 base 100)
Història de l'Art	60	38	59	47	78,33
Infermeria	161	141	186	178	110,56
Itinerari d'especialització en Psicologia Clínica i de la Salut			47	7	
Matemàtiques	21	27	18	14	66,67
Mestre. Educació Especial	105	96	42	46	43,81
Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez)	42	33	37	24	57,14
Mestre. Educació Física	73	68	68	63	86,30
Mestre. Educació Física (Alberta Giménez)	74	44	46	54	72,97
Mestre. Educació Infantil	75	69	110	132	176,00
Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez)	127	154	123	147	115,75
Mestre. Educació Musical	52	55	53	46	88,46
Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez)	13	8	14	17	130,77
Mestre. Educació Primària	51	36	37	44	86,27
Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez)	18	26	48	69	383,33
Mestre. Llengua Estrangera	59	53	53	52	88,14
Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez)	18	39	30	19	105,56
Pedagogia	103	93	123	116	112,62
Periodisme	48	44	34	26	54,17
Psicologia	97	101	116	110	113,40
Psicopedagogia	30	36	32	28	93,33
Química	26	26	40	34	130,77
Relacions Internacionals	166	221	213	233	140,36
Relacions Laborals	86	74	85	77	89,53
Treball Social	89	90	105	106	119,10
Turisme	202	177	170	175	86,63
Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera	51	46	70	44	86,27
Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)	105	37	37	33	31,43
TOTAL	**3.776**	**3.698**	**3.852**	**3.724**	98,62

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse).
Data: Dades el 21-05-2009
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB.

EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA ELS DARRERS ANYS

Els cursos que van del 2002 a 2005, la matrícula no havia aturat d'augmentar. Aquesta tendència es va invertir el curs 2005/2006 i tornà a disminuir el 2006/2007 de manera moderada (vegeu la taula 2). Aquesta tendència ha canviat els cursos 2007/2008 i 2008/2009, i ha recuperat els nivells

de matrícula nova del curs 2003/2005. Per volum de demanda, destaquen els estudis de Mestre d'Educació Infantil, d'Educació Primària, d'Infermeria i de Fisioteràpia, que registren valors que dupliquen clarament l'oferta de places de la UIB.

Segons la durada dels estudis, la demanda de carreres de cicle llarg es manté constant, mentre que les de primer cicle redueixen la capacitat de captar alumnes (vegeu el quadre resum següent). Quant als estudis de segon cicle, augmenta la demanda amb relació al curs 2007/2008 un 22% (de 226 a 275), tot i que no és suficient per cobrir l'oferta de places.

QUADRE RESUM MATRÍCULA NOU INGRÉS

	2007/2008	2008/2009	2007/2008 base 100
Diplomatures	2.181	2.065	94,68
Enginyeries i Arquitectura tècniques	252	244	96,83
Llicenciatures i Enginyeria	1.419	1.415	99,72
TOTAL	3.852	3.724	96,68

Les tendències a tot l'Estat han estat molt semblants a les de la UIB: han tingut un descens moderat, però sostingut, respecte dels cursos de final dels anys noranta. Comparant amb Catalunya, també podem confirmar que, el curs 2008/2009, continua el descens del nombre d'alumnes del sistema universitari català (presencial, sense incloure-hi la UOC). Com ja passà en cursos anteriors, la taxa de creixement anual acumulativa del sistema universitari català ha estat negativa, una vegada més, amb l'1,4%. Com podem observar, l'estancament relatiu de les dades de nova matrícula de la UIB és més destacat a partir de les comparacions. En qualsevol cas, pel que fa a la UIB, les dades del darrer curs confirmen una tendència a mantenir el nombre d'alumnes: no té pèrdues apreciables, però tampoc no aconsegueix captar-ne més. Els darrers anys, el nombre d'alumnes matriculats ha augmentat a poques universitats: sobretot a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), atès que el funcionament i configuració com a universitats no presencials han motivat un creixement apreciable en comparació amb l'alumnat de la UIB els darrers cursos. Els darrers anys, tant la UNED com la UOC han augmentat la matrícula, ja que donen resposta a una manera nova de seguir els estudis universitaris: permeten compatibilitzar els estudis i la feina, la qual cosa dilata els processos de formació, i permet aumentar l'oferta d'estudis amb més facilitat que a les universitats presencials. Probablement, la flexibilitat horària que permeten aquestes ofertes i la possibilitat de creixement no limitada per les instal·lacions ni per la dotació de personal acadèmic per impartir classes presencials han facilitat que de cada vegada tinguin més alumnes. També s'ha mantingut la sortida de les Illes Balears per cursar estudis superiors.

La **ràtio de cobertura** —raó entre la matrícula de nou ingrés i l'oferta de places— per al conjunt del sistema universitari espanyol el curs 2008/2009, posa de manifest que ofereix més places de les que es cobreixen: per cada cent places ofertes, catorze queden vacants. No obstant això, cal assenyalar que la taxa de cobertura ha millorat els últims quatre anys en vuit punts percentuals, gràcies que la contracció de l'oferta (8,4%) ha estat superior a la reducció de la

matrícula (3,4%) en aquests últims cursos. A les Balears, s'ha passat d'una raó de cobertura del 79,9% el curs 2004/2005 al 76,8% el 2007/2008. És a dir, passam de 20,1 places sense cobrir a 23,2; mentre que al conjunt de l'Estat s'ha passat del 81,2% el 2004/2005 al 84,3% el 2007/2008. És evident que la distribució per estudis és clarament diferent: n'hi ha que tenen sobredemanda (Infermeria o Fisioteràpia, per exemple) i d'altres que no arriben a cobrir l'oferta potencial (especialment els estudis d'Humanitats) (MCI 2008).

La **distribució per sexe** (vegeu la taula 3) a la UIB, pel que fa a la matrícula del curs 2008/2009, és del 60,50% de dones i d'un 39,50% d'homes. El percentatge de dones a la UIB continua sent superior en quasi sis punts a la mitjana de les universitats espanyoles aquest mateix curs (54,7%), segons les dades del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU 2008, 16). 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. La diferència 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 aleshores 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), comprovam que per cada 100 alumnes dones, només hi ha 65,29 homes (el curs 2003/04: 71,82) (vegeu la taula 3).

Taula 3. Evolució de l'alumnat de nou ingrés a la UIB*

2003-04			2004-05			2005-06		
Dona	Home	Total	Dona	Home	Total	Dona	Home	Total
2.285	1.641	**3.926**	2.325	1.512	**3.837**	2.289	1.487	**3.776**
58,20	41,80	**100,00**	60,59	39,41	**100,00**	60,62	39,38	**100,00**

Taxa de masculinitat	Taxa de masculinitat	Taxa de masculinitat
71,82	65,03	64,96

2006-07			2007-08			2008-09		
Dona	Home	Total	Dona	Home	Total	Dona	Home	Total
2.235	1.463	**3.698**	2.336	1.516	**3852**	2.250	1.469	**3.719**
60,44	39,56	**100,00**	60,64	39,36	**100,00**	60,50	39,50	**100,00**

Taxa de masculinitat	Taxa de masculinitat	Taxa de masculinitat
65,46	64,90	65,29

Taula 4. Nombre d'estudiants per sexe i estudis

Any acadèmic	2005-2006		Taxa de masculinitat	2006-2007		2007-2008		2008-2009		Taxa de masculinitat	Diferència T.Masc 2008-09 i 2005-06
Sexe	Dona	Home		Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home		
Administració i Direcció d'Empreses	364	321	88,19	405	345	411	341	443	349	78,78	-9,41
Arquitectura Tècnica	99	208	210,10	115	234	123	253	131	264	201,53	-8,57
Biologia	285	176	61,75	276	171	275	174	296	168	56,76	-5,00
Bioquímica	25	11	44,00	18	14	20	8	16	10	62,50	18,50
Ciències Empresarials	713	677	94,95	701	617	700	596	663	559	84,31	-10,64
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)	25	25	100,00	44	40	53	51	54	61	112,96	12,96
Diploma universitari en Geografia Física	1		0,00		2		2	0	1		
Diploma universitari en Geografia Humana		2						0	1		
Diploma universitari en Geografia Regional	5	9	180,00	7	13	5	21	0	0		
Diploma universitari en Geologia	2	1	50,00		2		1	0	1		
Diploma universitari en Història de l'Art	12	8	66,67	9	2	11	2	5	0	0,00	-66,67
Diploma universitari en Història de les Illes Balears				1	2		3	5	3	60,00	60,00
Diploma universitari en Literatura Catalana	5	1	20,00	2				1	0	0,00	-20,00
Direcció Hotelera Internacional	136	143	105,15	146	126	144	116	0	0		
Dret	455	336	73,85	448	328	460	324	495	349	70,51	-3,34
Economia	196	191	97,45	187	188	174	186	168	182	108,33	10,88
Educació Social	229	36	15,72	249	37	266	39	270	52	19,26	3,54
Enginyeria Informàtica	22	112	509,09	21	132	15	120	11	115	1045,45	536,36
Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat d'Hortofructicultura i Jardineria	30	91	303,33	37	95	41	95	41	103	251,22	-52,11
Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica	30	164	546,67	26	134	21	107	16	106	662,50	115,83
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	66	334	506,06	63	324	44	274	32	244	762,50	256,44
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	23	246	1069,57	22	218	13	211	16	185	1156,25	86,68

Any acadèmic	2005-2006		Taxa de masculinitat	2006-2007		2007-2008		2008-2009		Taxa de masculinitat	Diferència T.Masc 2008-09 i 2005-06
Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial	26	174	669,23	26	176	26	193	25	195	780,00	110,77
Filologia Anglesa	148	33	22,30	146	34	158	44	170	55	32,35	10,06
Filologia Catalana	74	20	27,03	72	23	71	18	74	29	39,19	12,16
Filologia Hispànica	83	34	40,96	78	30	81	33	63	24	38,10	-2,87
Filosofia	64	88	137,50	72	76	76	87	75	81	108,00	-29,50
Física	29	86	296,55	36	86	30	75	25	70	280,00	-16,55
Fisioteràpia	200	84	42,00	193	79	171	90	158	94	59,49	17,49
Geografia	47	76	161,70	45	86	41	89	41	88	214,63	52,93
Graduat en Estudis Immobiliaris	6	9	150,00	6	7	3	3	0	2		
Graduat en Seguretat i Ciències Policials	15	104	693,33	19	156	23	172	23	138	600,00	-93,33
Història	98	135	137,76	97	127	77	124	83	127	153,01	15,26
Història de l'Art	221	59	26,70	189	45	180	54	169	48	28,40	1,71
Infermeria	463	74	15,98	448	83	470	92	479	93	19,42	3,43
Itinerari d'especialització en Psicologia Clínica i de la Salut						38	9	23	3	13,04	13,04
Matemàtiques	28	45	160,71	34	45	31	38	32	33	103,13	-57,59
Mestre. Educació Especial	218	30	13,76	241	32	207	26	177	24	13,56	-0,20
Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez)	109	17	15,60	96	13	98	12	86	11	12,79	-2,81
Mestre. Educació Física	138	149	107,97	147	147	131	137	117	111	94,87	-13,10
Mestre. Educació Física (Alberta Giménez)	62	120	193,55	56	105	54	114	46	127	276,09	82,54
Mestre. Educació Infantil	264	7	2,65	244	6	284	6	330	11	3,33	0,68
Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez)	325	17	5,23	397	24	423	24	467	23	4,93	-0,31
Mestre. Educació Musical	104	48	46,15	102	40	97	54	89	66	74,16	28,00
Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez)	22	8	36,36	18	8	25	11	29	17	58,62	22,26
Mestre. Educació Primària	158	28	17,72	145	23	140	24	135	26	19,26	1,54
Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez)	63	16	25,40	66	20	88	20	123	30	24,39	-1,01

Any acadèmic	2005-2006		Taxa de masculinitat	2006-2007		2007-2008		2008-2009		Taxa de masculinitat	Diferència T.Masc 2008-09 i 2005-06
Mestre. Llengua Estrangera	173	32	18,50	170	35	194	30	170	32	18,82	0,33
Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez)	30	5	16,67	47	8	49	7	49	5	10,20	-6,46
Pedagogia	328	59	17,99	332	55	355	68	351	74	21,08	3,09
Periodisme	31	17	54,84	58	29	68	36	79	46	58,23	3,39
Psicologia	380	94	24,74	396	98	400	111	405	113	27,90	3,16
Psicopedagogia	98	13	13,27	78	13	82	11	67	16	23,88	10,62
Química	99	86	86,87	89	79	95	81	91	75	82,42	-4,45
Relacions Internacionals	116	52	44,83	149	75	146	68	172	64	37,21	-7,62
Relacions Laborals	312	195	62,50	288	146	262	133	253	125	49,41	-13,09
Títol Superior de Turisme	9	12	133,33	5	6	2	1				
Treball Social	308	50	16,23	300	62	312	61	322	71	22,05	5,82
Turisme	498	350	70,28	481	329	455	318	435	316	72,64	2,36
Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera	95	50	52,63	91	52	102	57	80	49	61,25	8,62
Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)	149	85	57,05	95	49	75	44	61	49	80,33	23,28
TOTAL	**8314**	**5653**	**67,99**	**8329**	**5531**	**8396**	**5499**	**8236**	**5316**	**64,55**	**-3,45**
Percentatge per sexe	59,53	40,47		60,09	39,91	60,42	39,58	60,77	39,23		

Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse).
Data: Dades el 21-05-2009.
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB i elaboració pròpia

Per branques d'ensenyament, aquesta distribució té, malgrat això, resultats molt dispars: a les enginyeries i arquitectura tècniques són majoritaris els homes (en algunes carreres, la TM és superior a 500 homes per cada 100 dones), una dada que es reprodueix en el sistema universitari espanyol en un percentatge molt elevat. A l'extrem oposat s'hi situen una sèrie de branques: els estudis de d'Educació Social (TM: 19,26), Pedagogia (TM: 21,08), Treball Social (TM: 22,05), Infermeria (TM: 19,42), Psicologia (TM: 27,90), totes les carreres educatives (excepte l'especialitat d'Educació Física) i les filologies (36,5).

Els avanços educatius dels últims anys han estat acompanyats de més equiparació entre ambdós sexes, gràcies al procés de substitució d'unes cohorts d'edat amb nivell formatiu inferior i en les quals les diferències entre sexe són molt marcades per d'altres de més joves i molt més formades. La presència majoritària de dones entre els alumnes universitaris també té una traducció en els resultats de graduació de la darrera dècada. Segons l'Informe del CES 3/2003, *La situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española* (CES 2003), els primers anys del segle XXI s'observava ja un predomini clar de les graduades universitàries. Actualment, les dones són el 60,9% dels graduats de l'Estat i el 64,4% de la UIB, la qual cosa podria indicar més rendiment acadèmic de les dones, associat a una taxa d'abandonament inferior a la dels homes.

Per finalitzar la caracterització dels alumnes universitaris, volem fixar-nos en una variable que de cada vegada és més rellevant: **fer feina i estudiar alhora**. Les dades estatals mostren que ha augmentat el nombre d'alumnes que també fan feina. Segons les dades del Consejo de Coordinación Universitaria (2008), el curs 2006/2007, un 67,4% dels estudiants universitari no compaginaven feina i estudis; un 32,6% feia feina i estudiava; un 6,9% estudiava i feia feina, però la jornada laboral era de menys de quinze hores setmanals, i un 25,7% estudiava i feia una jornada de més de quinze hores setmanals. Les dades dels alumnes de la UIB són molt més destacades: un 35,6% d'alumnes fa feina i estudia el mateix any acadèmic.

La **distribució territorial** respon a lògiques diverses, entre les quals podem destacar-ne dues de rellevants: la distància respecte del campus de la UIB des de la població de residència (mesurada no per quilòmetres, sinó per les distàncies isòcrones, és a dir, pel temps de desplaçament) i la capacitat d'inserció ràpida en el mercat de treball. Totes dues influeixen en sentit invers: com més llarga és la distància, menys alumnes; com més capacitat d'inserció laboral, menys alumnes, però hi ha més factors. En qualsevol cas, descrivim cinc fets característics (vegeu la taula 5).

1. La meitat dels alumnes procedeixen de Palma (un 47,84%), una proporció que sobrerepresenta la importància que té aquesta població, ja que a Palma hi viu un 31,96% de la població que té entre divuit i vint-i-quatre anys de la CAIB.[4] La relació entre els alumnes de la UIB i els joves de les Illes d'entre divuit i vint-i-quatre anys és d'un 14,06%, mentre que a Palma és d'un 21,39%.[5] Malgrat tot, els alumnes universitaris empadronats a Palma s'han reduït un 4,5% i han passat del 52,33% (2004/2005) a un 47,84% del total d'alumnes matriculats a les Illes el darrer any acadèmic.

[4] La població que té entre divuit i vint-i-quatre anys de Palma, dia 1 de gener de 2008, era de 30.798 persones. La de les Illes Balears, de 96.372.
[5] Ja hem dit que aquest indicador és només orientatiu.

2. La presència d'alumnes de Menorca i d'Eivissa i Formentera és molt baixa, amb 426 i 534 alumnes, respectivament; és a dir, un 3,09% i un 3,88% de tots els alumnes de les Illes. Un 6,87% de la població Menorca se situa en la franja d'edat d'entre divuit i vint-i-quatre anys, i Eivissa i Formentera tenen un 10,93% d'aquesta població. Les tres illes tenen una relació molt baixa entre els alumnes i els seus joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys, amb un 6,43% a Menorca i un 5,07% a Eivissa i Formentera.[6]

3. Els municipis més expansius quant a població de la darrera dècada i amb mercats de treball més dinàmics tenen menys alumnes a la UIB, excepte Calvià, on han un esforç important per estimular la matriculació. Els municipis de Mallorca amb més de 5.000 habitants i menys alumnes proporcionalment són: Son Servera (0,99% d'alumnes de la UIB; 1,02% de joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys de la CAIB); Capdepera (0,68% d'alumnes de la UIB; 0,94% de joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys de la CAIB); Alcúdia (1,36% d'alumnes de la UIB; 1,54% de joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys de la CAIB). En tots aquests casos, més proporció de població jove que d'alumnes a la UIB.

4. Els municipis que tenen més alumnes, proporcionalment, són de diversos tipus, però molts són propers a Palma (Bunyola, Esporles, Valldemossa, Santa Maria del Camí o Marratxí).

5. Els grans municipis de Mallorca mantenen nivells mitjans elevats respecte de la seva població jove (Marratxí: 5,5% d'alumnes i 2,4% de joves; Inca té un 2,9% d'alumnes de la UIB, mentre que només té un 2,4% de joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys; Manacor: 3,48% d'alumnes i 3,04% de joves; Llucmajor: 3,10% d'alumnes i 2,38% de joves; Calvià: 4,78% d'alumnes i 3,81% de joves). En tots aquests casos, més proporció d'alumnes a la UIB que de població jove.

Com podem comprovar, la distribució no és casual, sinó que s'explica per la distància respecte de Palma, per la concentració de població jove en grans municipis i, especialment, per la pròpia dinàmica del mercat de treball de la zona.

Taula 5. Nombre d'alumnes a la UIB per estudi, any acadèmic i municipi de residència

Validesa de les dades:del dia 01-06-2009 fins al dia 07-06-2009

	Any acadèmic 2004-05		Any acadèmic 2005-06	Any acadèmic 2006-07	Any acadèmic 2007-08	Any acadèmic 2008-09	
Municipi	Nombre d'alumnes	%	Nombre d'alumnes	Nombre d'alumnes	Nombre d'alumnes	Nombre d'alumnes	%
MALLORCA							
Alaró	96	0,69%	92	91	92	100	0,73%
Alcúdia	156	1,13%	172	192	200	188	1,36%
Algaida	67	0,48%	71	71	74	70	0,51%

[6] Menorca, dia 1 de gener de 2008, tenia 6.625 joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys; mentre que Eivissa i Formentera tenien 10.537 joves.

Andratx	79	0,57%	82	98	101	121	0,88%
Ariany	8	0,06%	8	9	6	5	0,04%
Artà	92	0,66%	97	83	88	93	0,68%
Banyalbufar	8	0,06%	7	4	5	15	0,11%
Binissalem	88	0,63%	117	113	124	119	0,86%
Búger	14	0,10%	13	13	11	14	0,10%
Bunyola	144	1,04%	147	146	137	137	0,99%
Calvià	650	4,69%	627	652	665	658	4,78%
Campanet	55	0,40%	51	49	40	46	0,33%
Campos	120	0,87%	134	130	129	137	0,99%
Capdepera	71	0,51%	84	84	93	93	0,68%
Consell	61	0,44%	59	59	60	65	0,47%
Costitx	14	0,10%	10	15	14	18	0,13%
Deià	4	0,03%	2	1	4	6	0,04%
Escorca		0,00%	1	1	2	5	0,04%
Esporles	122	0,88%	119	125	112	99	0,72%
Estellencs	4	0,03%	6	6	10	8	0,06%
Felanitx	231	1,67%	235	214	201	204	1,48%
Fornalutx	8	0,06%	10	9	10	7	0,05%
Inca	371	2,68%	386	388	393	399	2,90%
Lloret de Vistalegre	24	0,17%	23	22	23	21	0,15%
Lloseta	97	0,70%	92	97	93	92	0,67%
Llubí	32	0,23%	40	37	31	29	0,21%
Llucmajor	403	2,91%	411	406	416	427	3,10%
Manacor	414	2,99%	405	424	462	479	3,48%
Mancor de la Vall	13	0,09%	19	19	19	20	0,15%
Maria de la Salut	27	0,19%	25	24	26	28	0,20%
Marratxí	657	4,74%	667	669	727	757	5,50%
Montuïri	36	0,26%	39	42	48	43	0,31%
Muro	72	0,52%	77	82	85	79	0,57%
Palma	7252	52,33%	6.984	6771	6710	6589	47,84%
Petra	40	0,29%	42	37	39	46	0,33%
Pollença	175	1,26%	197	221	209	230	1,67%
Porreres	53	0,38%	55	62	60	65	0,47%
Puigpunyent	26	0,19%	28	24	24	30	0,22%
sa Pobla	184	1,33%	179	186	162	153	1,11%
Sant Antoni de Portmany	80	0,58%	79	90	82	90	0,65%

Sant Joan	22	0,16%	26	26	27	22	0,16%
Sant Llorenç des Cardassar	66	0,48%	69	65	71	72	0,52%
Santa Eugènia	17	0,12%	20	17	15	15	0,11%
Santa Margalida	109	0,79%	108	118	129	117	0,85%
Santa Maria del Camí	112	0,81%	123	117	100	103	0,75%
Santanyí	120	0,87%	120	128	142	136	0,99%
Selva	48	0,35%	51	48	55	58	0,42%
Sencelles	32	0,23%	31	41	31	32	0,23%
ses Salines	48	0,35%	48	36	37	34	0,25%
Sineu	39	0,28%	42	50	47	46	0,33%
Sóller	201	1,45%	189	188	189	178	1,29%
Son Servera	105	0,76%	103	116	135	136	0,99%
Valldemossa	39	0,28%	41	39	36	38	0,28%
Vilafranca de Bonany	33	0,24%	33	39	36	42	0,30%
	13.039	94,08%	**12.896**	**12.794**	**12.837**	**12.814**	93,03%
MENORCA							
Alaior	37	0,27%	43	47	47	42	0,30%
Ciutadella de Menorca	143	1,03%	144	150	165	159	1,15%
es Castell	37	0,27%	34	39	40	39	0,28%
es Mercadal	16	0,12%	15	11	16	21	0,15%
es Migjorn Gran	10	0,07%	8	8	7	11	0,08%
Ferreries	38	0,27%	40	43	38	32	0,23%
Maó	116	0,84%	117	107	98	101	0,73%
Sant Lluís	19	0,14%	26	29	25	21	0,15%
	416	3,00%	**427**	**434**	**436**	**426**	3,09%
EIVISSA I FORMENTERA							
Eivissa	392	2,83%	401	384	368	313	2,27%
Sant Joan de Labritja	11	0,08%	16	15	15	16	0,12%
Sant Josep de sa Talaia	39	0,28%	37	53	68	73	0,53%
Santa Eulària des Riu	84	0,61%	103	108	117	114	0,83%
Formentera	15	0,11%	16	19	14	18	0,13%
	541	3,90%	**573**	**579**	**582**	**534**	3,88%
Altres municipis	0	0,00%	0	0	40	0	0,00%
TOTAL (Nota 1)	**13.859**	**100,00%**	**13.896**	**13.807**	**13.895**	**13.774**	**100,00%**

Nota 1: Hi ha petites variacions en els totals, relacionats amb el moment d'establiment de les dades de matrícula.
Font: Base de dades de la UIB (DataWareHouse).
Data: Dades totals de matrícula 2008-2009.
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB i elaboració pròpia

ALUMNES QUE ESTUDIEN FORA DE LES ILLES BALEARS

De tots els alumnes que s'examinen de les proves d'accés a la UIB, un percentatge molt significatiu es trasllada a una altra universitat de l'Estat. El curs 2008/2009, 972 alumnes varen fer el trasllat. Aquest volum d'alumnes que tria altres universitats presencials de l'Estat es manté pràcticament igual respecte del curs 2006/2007, ja que, aquest curs, 930 varen demanar trasllat d'expedient.

Les universitats en les quals cursen els estudis es concentren a Barcelona (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma, Universitat Politècnica, Universitat Pompeu Fabra), amb un 49,65% del total d'alumnes que directament es matriculen a universitats de fora de les Balears, i a Madrid (Universidad Complutense, Universidad Politécnica), amb més d'un 22%. Les segueixen, amb molta distància, altres ciutats, com València o Granada. Aquestes destinacions de referència són les mateixes que les del curs 2005/2006.

Els factors que influeixen en el trasllat geogràfic són diversos, però hi ha un factor molt destacat i també un conjunt de factors associats diversos.

El factor més important és que a l'oferta de les Balears (UIB, UNED, UOC) hi manquen alguns estudis, com ara Medecina, Belles Arts, Arquitectura, Farmàcia, Llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física, Enginyeria Industrial, etc. En total, més d'un 50% de tots els qui estudien fora, han triat carreres que no s'ofereixen les Balears i destaquen, especialment, les sanitàries.

Els altres factors associats són molt diversos: el prestigi d'altres universitats; la tradició familiar de cursar els estudis a una universitat pública o privada determinada; la presència de familiars a les ciutats on es traslladen els alumnes, la qual cosa facilita la instal·lació dels alumnes no residents a Palma; la garantia de seguir els estudis en castellà (tot i que l'oferta d'universitats catalanes o valencianes capta més del 50% de tots els alumnes que estudien fora de les Illes Balears), etc. La importància d'aquests factors és impossible d'estimar actualment; només un estudi detallat pot millorar el coneixement que tenim d'aquests temes.

LA UNED I LA UOC A LES ILLES BALEARS

La UNED ha tingut una certa transformació els darrers anys: ha millorat l'adaptació a les tecnologies de la informació i les instal·lacions que té a les Illes. La seva oferta es concreta en trenta titulacions, a les quals estan matriculats 4.962 alumnes; predominen els inscrits a Dret (538 matriculats el 2008/2009) i Psicologia (411), que han augmentat de manera sostinguda els darrers anys acadèmics. Les dades sobre l'evolució de la matriculació són de cada vegada més positives. Les dades ajustades, ofertes aquest any acadèmic per la seu de la UNED a les Illes, milloren la fiabilitat de les dimensions de la matrícula. Els avantatges que ofereix la UNED són importants perquè possibiliten molta flexibilitat, però encara no podem saber quina taxa d'èxit té, i aquest és, precisament, el punt més dèbil de l'oferta d'estudis superiors a distància (vegeu les taules 6 i 7).

Les dades dels estudis de doctorat i formació continuada han millorat clarament la percepció de la importància de la UNED. Pel que fa als estudis de postgrau, la importància de la UNED ha augmentat considerablement: hi té 4.036 alumnes matriculats i, a més, 52 estan matriculats a diversos estudis de doctorat (vegeu la taula 6).

Taula 6. Alumnat de la UNED a les Illes per sexe, 2008-09

	Home	Dona	Total	Taxa de masculinitat
Accès majors de 25 anys	524	483	1.008	108
Dret	279	258	538	108
Història	154	111	266	138
Filología Hispànica	35	59	95	58
Filología Anglesa	21	120	142	17
Pedagogia	12	71	84	17
Educació Social	61	324	386	19
Psicopedagogia	17	78	96	21
Psicologia	98	312	411	31
Filosofia	27	37	65	72
Antropologia Social i Cultural	85	128	214	66
Ciencias Polítiques	50	50	101	100
Sociologia	33	26	60	127
Traball Social	91	214	306	42
Economia	39	35	75	112
Diplomatura en C. Empresarials	91	103	195	88
Administració i Direcció d'Empresas	80	41	122	194
Turisme	77	165	243	47
Ciencies Físicas	24	3	28	669
Ciencias Matemàticas	20	8	29	244
Ciencias Químiques	22	3	26	669
Ciencias Ambientals	49	59	109	81
Enginyeria Industrial	57	4	62	1.328
Enginyeria Téc. Industrial. Especialitat en Electricitat	51	0	51	
Enginyeria Téc. Industrial (Electrònica Industrial)	33	5	39	669
Enginyeria Téc. Industrial (Mecànica)	54	8	63	614
Enginyeria Téc. en Informàtica de Sistemes	74	2	77	3.233
Enginyeria Tèc. en Informàtica de Gestió	51	10	62	488
Enginyeria Informática	9	0	9	
Total	2.231	2.730	4.962	81
Doctorat	38	13	52	284
Posgraus	1.816	2.219	4.036	81

Font: Dades de la UNED.
Elaboració pròpia

Taula 7. Alumnat de la UNED per illes 2008-09

	Mallorca	Menorca	Eivissa	Total	%
Accès majors de 25 anys	764	64	180	1.008	20,31
Dret	409	56	73	538	10,84
Història	218	19	29	266	5,36
Filología Hispànica	73	10	12	95	1,91
Filología Anglesa	102	12	28	142	2,86
Pedagogia	72	7	5	84	1,69
Educació Social	267	67	52	386	7,78
Psicopedagogia	77	3	16	96	1,93
Psicologia	331	36	44	411	8,28
Filosofia	51	10	4	65	1,31
Antropologia Social i Cultural	176	24	14	214	4,31
Ciencias Polítiques	86	10	5	101	2,04
Sociologia	45	5	10	60	1,21
Traball Social	247	28	31	306	6,17
Economia	62	8	5	75	1,51
Diplomatura en C. Empresarials	165	13	17	195	3,93
Administració i Direcció d'Empresas	93	13	16	122	2,46
Turisme	203	23	17	243	4,90
Ciencies Físicas	21	2	5	28	0,56
Ciencias Matemàticas	24	3	2	29	0,58
Ciencias Químiques	24	1	1	26	0,52
Ciencias Ambientals	82	10	17	109	2,20
Enginyeria Industrial	47	5	10	62	1,25
Enginyeria Téc. Industrial. Especialitat en Electricitat	44	2	5	51	1,03
Enginyeria Téc. Industrial (Electrònica Industrial)	33	3	3	39	0,79
Enginyeria Téc. Industrial (Mecànica)	53	3	7	63	1,27
Enginyeria Téc. en Informàtica de Sistemes	68	3	6	77	1,55
Enginyeria Tèc. en Informàtica de Gestió	57	2	3	62	1,25
Enginyeria Informática	7	1	1	9	0,18
Total	3.901	443	618	4.962	100,00
Doctorat	39	6	7	52	
Posgraus	3.050	471	515	4.036	

Font: Dades de la UNED.
Elaboració pròpia

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) té una oferta d'estudis en procés d'ampliació (vegeu la taula 8). Als estudis de primer i segon cicle —actualment, en procés de canvi— hi ha 1.367 alumnes; el curs 2007/2008 ha ampliat la matrícula amb cinquanta alumnes nous (1.307 alumnes de les Illes).

Pel que fa als estudis de postgrau de la UOC, tenen una importància relativa mínima, ja que té quaranta-quatre alumnes de doctorat o màster matriculats.

Taula 8. Alumnat de la UOC de les Illes per sexe, 2008-09

1r Cicle

Oferta	Matriculats	Home	Dona	Taxa de masculinitat
Ciències empresarials	239	130	109	119,27
Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió	94	75	19	394,74
Enginyeria Tècnica Informàtica de Sistemes	94	83	11	754,55
Turisme	55	20	35	57,14
Enginyeria Tècnica. Esp. Telemàtica	22	18	4	450,00

1r i 2n Cicle

	Matriculats	Home	Dona	Taxa de masculinitat
Dret	147	84	63	133,33
Humanitats	90	45	45	100,00
Filologia catalana	40	16	24	66,67
Psicologia	134	28	106	26,42

Només de 2n Cicle

	Matriculats	Home	Dona	Taxa de masculinitat
Psicopedagogia	111	19	92	20,65
Administració i Direcció d'Empreses	45	29	16	181,25
Documentació	29	4	25	16,00
Enginyeria Informàtica	59	49	10	490,00
Ciències Polítiques i de l'Administració	26	8	18	44,44
Ciències del Treball	80	35	45	77,78
Investigació i Tècniques de Mercat	19	11	8	137,50
Comunicació Àudiovisual	37	15	22	68,18
Estudis d'Àsia Oriental	17	10	7	142,86
Publicitat i Relacions Públiques	29	6	23	26,09
TOTAL homologades de 1r i 2n cicle	1.367	685	682	100,44

3r Cicle

	Matriculats	Home	Dona	Taxa de masculinitat
Doctorat en Societat de la Informació i el Coneixement	2	1	1	100,00
Màster en Societat de la Informació i el Coneixement	7	3	4	75,00
Màster en Educació i TIC (e-learning)	6	0	6	0,00
Màster en Programari lliure	16	8	8	100,00
Títol propi de Graduat Multimèdia	13	6	7	85,71

Font: Dades de la UOC.
Elaboració pròpia

MOBILITAT DELS ALUMNES UNIVERSITARIS

La importància de promoure la mobilitat dels estudiants i d'eliminar-hi els obstacles ha estat posada de manifest per les institucions europees en nombroses ocasions, i actualment és una part essencial en la creació de l'EEES. Malgrat els instruments europeus que s'han posat en marxa (ECTS,[7] suplement europeu al títol[8] i nova estructuració dels ensenyaments universitaris[9]), encara hi ha factors desincentivadors de la mobilitat,[10] la qual cosa dificulta que s'assoleixi l'objectiu europeu d'aconseguir la mobilitat internacional d'estudiants. Les estratègies nacionals per afavorir-la són insuficients i el programa europeu més rellevant (Erasmus) és el suport principal a l'estratègia de mobilitat, però encara s'ha de millorar molt.

El curs 2006/2007 participaren 124 alumnes de les Illes en el Programa Erasmus; mentre que, a tot l'Estat, eren 22.322. Actualment, el nombre d'estudiants europeus que trien una Universitat espanyola per estudiar en el context d'aquest programa és superior al dels espanyols que surten a estudiar a fora. El curs 2006/2007 entraren a la UIB 128 alumnes, mentre que a les universitats espanyoles hi havia 27.356 estudiants d'Erasmus europeus (vegeu la taula 9). Tant pel que fa als alumnes de les Illes que surten a altres països com pels que arriben a aquí d'altres països, la UIB ocupa el darrer lloc de totes les comunitats autònomes. A les Illes Balears arriben 9,56 alumnes estrangers per cada 1.000 alumnes, mentre que la mitjana de l'Estat són 22,7 per cada 1.000 alumnes. Els estudiants de les Balears que surten a altres països representen un 9,26 per cada 1.000 alumnes, mentre la mitjana de l'Estat són 18,52 per cada 1.000 alumnes. Així, comprovam que la UIB encara ha de treballar intensament en la internacionalització dels seus alumnes.

Taula 9. Nombre d'estudiants per comunitats autònomes (univ presencials) i estudiants participants a Erasmus, 2007-08

Comunitat	Nbre. Alumnes de grau 2007-08	Estudiants d'altres països a Espanya 2006-07	Alumnes Erasmus estrangers per 1000 alumnes (arriben)	Estudiants d'Espanya a altres països 2006-07	Alumnes Erasmus espanyols per 1000 alumnes (parteixen)
Andalucía	225212	5059	22,46	3506	15,57
Aragón	31.018	752	24,24	722	23,28
Astúrias	26.330	470	17,85	358	13,60
Illes Balears	13.394	128	9,56	124	9,26
Canarias	43.792	760	17,35	585	13,36
Cantabria	10.434	232	22,24	191	18,31
Castilla León	80.437	2.440	30,33	1.801	22,39

[7] Reial Decret 1125/2003
[8] Reial Decret 1044/2003
[9] Reial Decret 55/2005
[10] Impediments legals i administratius, finançament de les universitats insuficient i el problema del reconeixement de les qualificacions (Kok 2004).

Castilla-La Mancha	26.662	359	13,46	516	19,35
Catalunya	174.181	4.249	24,39	3.156	18,12
Extremadura	22.687	274	12,08	321	14,15
Galicia	67.840	1.219	17,97	1.258	18,54
Madrid	231.535	4.959	21,42	4.486	19,38
Múrcia	37.636	579	15,38	563	14,96
Navarra	15.817	253	16,00	509	32,18
País Vasco	53.931	827	15,33	981	18,19
La Rioja	6.176	69	11,17	69	11,17
València	137.980	4.727	34,26	3.176	23,02
Total	1.205.062	27.356	22,70	22.322	18,52

Comunitat	Alumnes Erasmus estrangers per 1000 alumnes (arriben)	Nbre d'ordre	Comunitat	Alumnes Erasmus espanyols per 1000 alumnes (parteixen)	Nbre d'ordre
València	34,26	1	Navarra	32,18	1
Castilla León	30,33	2	Aragón	23,28	2
Catalunya	24,39	3	València	23,02	3
Aragón	24,24	4	Castilla León	22,39	4
Andalucía	22,46	5	Madrid	19,38	5
Cantabria	22,24	6	Castilla-La Mancha	19,35	6
Madrid	21,42	7	Galicia	18,54	7
Galicia	17,97	8	Cantabria	18,31	8
Astúrias	17,85	9	País Vasco	18,19	9
Canarias	17,35	10	Catalunya	18,12	10
Navarra	16,00	11	Andalucía	15,57	11
Múrcia	15,38	12	Múrcia	14,96	12
País Vasco	15,33	13	Extremadura	14,15	13
Castilla-La Mancha	13,46	14	Astúrias	13,60	14
Extremadura	12,08	15	Canarias	13,36	15
La Rioja	11,17	16	La Rioja	11,17	16
Illes Balears	9,56	17	Illes Balears	9,26	17

Font: Dades Consejo de Coordinación Universitaria (CCU, 2008) i elaboració pròpia

ESTUDIS DE TERCER GRAU I INVESTIGACIÓ A LA UIB

En aquest darrer apartat, pel que fa als estudis de postgrau, la UIB té l'oferta més estructurada, comparativament de més qualitat i amb resultats millors a les Illes Balears; és a dir, la UNED i la UOC encara no ofereixen estudis comparables. La matrícula dels cursos de doctorat, en el curs 2008/2009, ha estat de 596 alumnes, que representen un descens d'un 7,5% respecte del curs anterior. Aquest nombre d'alumnes s'ha mantingut de manera significativa, sempre amb més de 450 alumnes els darrers anys. En qualsevol cas, la tendència, des del curs 2005/2006, ha estat caracteritzada per l'increment moderat dels alumnes de doctorat, concretament un 30,42% (vegeu la taula 10).

A les Illes, els estudiants de màsters oficials passaren de ser 105 el 2006/2007, a 365 el 2007/2008, és a dir, es multiplicà per 3,5 els dos anys de vigència. Hem de tenir present que també el nombre de màsters oficials es va multiplicar quasi per 3 en aquest període, i passà de 8 màsters autoritzats el curs 2006/2007 a 23, el 2007/2008.

Pel que fa a les dades estatals, els estudiants de màsters oficials s'han duplicat: el curs 2006/2007 s'hi varen matricular 16.731 estudiants i el 2007/2008 varen ser 33.021, si bé és veritat que el nombre de màsters oficials també es va duplicar en aquest període: de 952 màsters autoritzats el curs 2006/2007 a 1.775 el curs 2007/2008. En doctorat, el curs 2008/2009 han coexistit programes regulats per decrets diversos. La majoria dels estudiants de doctorat estan matriculats en els programes regulats pel RD 778/1998. En total, el curs 2007/2008 hi va haver 77.654 estudiants de doctorat, és a dir, s'ha mantingut també l'increment de matrícula.

Segons la branca de coneixement, a la UIB, l'equilibri és notable, malgrat això, els doctorats de caire humanístic —filologies, Història, etc.— (29,3%) i de Ciències de la Salut i Psicologia (18,96%) són els que concentren més estudiants, seguits pels de Ciències de l'Educació, Dret, Economia i Ciències Experimentals, que captaren entre un 16% i un 17% del total. De manera més detallada, veiem que la desigualtat per programes de doctorat és apreciable, ja que n'hi ha que tenen més de quaranta alumnes (Biologia, Educació —investigació i innovació—, Ciències Mèdiques Bàsiques, Història i Història de l'Art) i d'altres que en tenen pocs (vegeu la taula 10). En qualsevol cas, no és tan important el volum d'alumnes com la qualitat dels estudis, mesurada per les mencions de qualitat atorgades per l'ANECA i pel nombre de tesis aprovades: només el darrer curs s'han presentat i han aprovat vint-i-quatre tesis (vegeu la taula 11).

L'estudi de 2009, titulat *La calidad de las universidades en España* (CES de la comunitat de Madrid), analitza trenta-dues variables agrupades en deu factors: recursos humans, mitjans informàtics, llibres per alumne, tesis, patents, projectes d'I+D, etc. La majoria de les dades, recollides el curs 2006/2007, han estat facilitades per la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) a l'equip d'investigadors, que està encapçalat pel catedràtic d'Economia Aplicada, Mikel Buesa. La Universitat de les Illes Balears parteix com la número 31 de la llista de 47 universitats públiques analitzades. Té un 58, sobre 100 punts, en docència i en investigació. L'informe arrodoneix els resultats al 100% i presenta la Universitat Politècnica de València com a model, amb 100 punts, per mesurar la resta. En el segon lloc s'hi situa la Universitat de Santiago de Compostel·la, amb 14,9 punts de diferència. A partir d'aquesta, les diferències a la llista són més reduïts (Buesa 2009).

Taula 10. Nombre d'estudiants matriculats als programes de doctorat a la UIB

		2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	% (2005 base 100)
1	OAB Programa de doctorat de Microbiologia Ambiental i Biotecnologia (Palma)			10	5	
2	OBF Programa de doctorat de Biologia Fonamental (Palma)	3	7	2	3	100,00
3	OBI Programa de doctorat de Biologia (Palma)	43	49	46	45	104,65
4	OCE Programa de doctorat de Ciències de l'Educació (Palma)	41	42	15	4	9,76
5	OCM Programa de doctorat de Ciències Marines (Palma)	18	13	14	9	50,00
6	OCT Programa doctorat en Crisi de la Modernitat (Palma)	16	29	13	9	56,25
7	ODP Programa de doctorat de Dret Privat (Palma)	24	29	22	25	104,17
8	ODT Programa de doctorat de Dret Privat i de Dret Públic i de Dret del Turisme (Palma)			2	4	
9	ODU Programa de doctorat de Dret Públic (Palma)	15	22	19	26	**173,33**
10	OEA Programa de doctorat d'Educació Ambiental (Palma)	4	1	9	8	200,00
11	OEE Programa de doctorat d'Economia i Empresa (Palma)	17	17	7	9	52,94
12	OEI Programa de Doctorat Interuniversitari de: Educació inclusiva i atenció soc (Palma)			2	4	
13	OEL Programa de doctorat interuniversitari d'Enginyeria Electrònica (Palma)			6	5	
14	OEM Programa de doctorat d'Economia de l'Empresa (Palma)			18	24	
15	OFC Programa de doctorat de Filologia Catalana i Lingüística General (Palma)	10	16	11	10	100,00
16	OFE Programa de doctorat de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (Palma)	7	6		1	
17	OFI Programa de doctorat de Física (Palma)	29	10	8	6	20,69
18	OFL Programa de doctorat de Filosofia (Palma)	14	15	6	6	42,86
19	OGB Programa de Globalització Econòmica i Benestar Social (Palma)			4	8	
20	OGE Programa de doctorat de Geografia (Palma)	20	32	33	34	**170,00**
21	OHA Programa de doctorat d'Història-Història de l'Art (Palma)			40	47	
22	OHL Programa de doctorat Història de la Literarura i Literatura Comparada (Palma)			10	19	
23	OIH Perspectives Metodològiques de la Investigació Històrica i Historicoartísti (Palma)	14	19	13	12	85,71
24	OII Programa de doctorat en Investigació i Innovació en Educació (Palma)			104	59	
25	OIM Programa de doctorat sobre Informàtica i Matemàtiques (Palma)				2	

		2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	% (2005 base 100)
26	OIN Programa de doctorat d'Informàtica (Palma)	12	20	19	20	**166,67**
27	OIS Prog. doctorat interuniversitari d'Infermeria i Salut Internacional (Palma)	2	3	4	5	**250,00**
28	OLL Programa de doctorat en Llengües i Lingüística Aplicada (Palma)			17	18	
29	OMA Programa de doctorat de Matemàtiques (Palma)	5	3	2		0,00
30	OMB Programa de doctorat de Ciències Mèdiques Bàsiques (Palma)	36	71	79	73	**202,78**
31	OMO Programa de doctorat de Nutrició Molecular (Palma)	2	2	2	1	50,00
32	ONH Programa de doctorat interuniversitari de Nutrició Humana (Palma)	17	20	12	10	58,82
33	ONM Programa de doctorat de Nutrició i Metabolisme (Palma)	17	10	10	6	35,29
34	OOH Programa de doctorat Interuniversitari en Primats i l'Origen de l'Home (Palma)			3		
35	OPM Programa de doctorat Interuniversitari de Biologia de Plantes Mediterrànies (Palma)			13	11	
36	OPS Programa de doctorat de Psicologia (Palma)	40	49	40	35	87,50
37	OQA Tecnologia i Qualitat dels aliments (Palma)		2			
38	OQF Programa de doctorat en Química Orgànica en la Indústria Quimicofarmacèutica (Palma)	2	1	1	1	50,00
39	OQU Programa de doctorat de Química (Palma)	18	4			0,00
40	OSJ Programa de doctorat Sistema de Justícia Penal (Palma)	1	2	2	1	100,00
41	OST Programa de doctorat Societat, Territori i Medi Ambient (Palma)	0	4	5	5	
42	OTA Programa de doctorat interuniversitari en Tecnologia Educativa (Palma)	30	48	19	25	83,33
43	OTM Programa de doctorat internacional d'Economia del Turisme i Medi Ambient (Palma)			2	1	
		457	546	644	596	**130,42**
					0,925465839	

Font: Base de dades de la UIB (Àgora).
Data: Dades a 21-05-2009
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB

Taula 11. Tesis doctorals llegides

Any acadèmic	Nombre de tesis llegides i superades											
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Doctorat												
Doctor en Biologia	3	6	4	4	7	1	3		1			
Doctor en Bioquímica	1			2	2	1						
Doctor en Ciències de l'Educació	1	1	6	9	2	1	3	1		3		1
Doctor en Dret	4	3										
Doctor en Economia	5			1								
Doctor en Filologia Catalana			1						1	1		
Doctor en Filologia Hispànica		2										
Doctor en Filosofia		2		1						1		
Doctor en Física	2	1	5	1	4	1	1		1			
Doctor en Geografia	1	1										
Doctor en Història	2	2		1		2						
Doctor en Història de l'Art		1										
Doctor en Informàtica	3	2	3	7	6	2			2			
Doctor en Medicina i Cirurgia	1		2	1	5							
Doctor en Psicologia	1	2	1	5	3		1					
Doctor en Química	1	3	3	7	2				1			
Doctor per la Universitat de les Illes Balears		2	12	11	17	29	34	39	43	46	30	23
Total	25	28	37	50	48	37	42	40	49	51	30	24

Font: Base de dades de la UIB (Àgora).
Data: Dades a 21-05-2009
Elaboració: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB

La UIB puntua malament en les variables considerades a l'índex general de docència (Universitat: 40 de 47, amb 27,22 punts de 100, encara que la primera Universitat només arriba a 54,14 punts). Aquest resultat no és especialment preocupant, quan revisam els indicadors considerats, que estan agrupats en cinc factors: dimensions de les universitats, recursos humans, dotació de recursos, esforç bibliogràfic i resultats dels doctorats (nombre de tesis).

La puntuació de la UIB millora molt en l'índex general d'investigació (posicició 22, amb 36,65 punts; la primera Universitat arriba a 55,95 punts). Els indicadors d'aquest índex són els recursos financers obtinguts per a la investigació, els resultats d'investigació, mesurats per les patents i les tesis doctorals per doctor, els projectes d'I+D competitiva, i nivell d'èxit dels estudiants del doctorat, el nivell acadèmic dels investigadors i les publicacions ISI de les Universitats. L'informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2008) coincideix en aquesta bona valoració de la UIB pel que fa a investigació: la UIB (amb 70,19 articles ISI cada cent professors a temps complet; al voltant de 1.600 publicacions per any, 700 de les quals són presentats en revistes internacionals de prestigi) figura com el quart centre públic que relativament produeix més, per sobre d'universitats com la Pompeu Fabra de Barcelona o la Carlos III de Madrid.

INDICADORS DE RESULTATS

En aquest darrer apartat revisam breument les dades disponibles sobre els resultats dels alumnes universitaris. El rendiment acadèmic corresponent al curs 2007/2008, mesurat a partir de la taxa de rendiment, és del 68,9%, dada lleugerament superior a la del curs 2006/2007 (67,6%). De la mateixa manera, es mantenen diferències importants pel que fa a centres, amb xifres que oscil·len entre el màxim de les diplomatures de Salut i Mestre (superiors al 90%) i els mínims de diversos estudis de ciències. Segons la branca de coneixement, l'evolució d'aquest indicador evidencia una recuperació lleugera en tots els àmbits, especialment en les Ciències (superen el 65%), les Ciències Socials i Jurídiques (superen el 69%) i les Ciències Humanes (superen el 85%). La taxa d'èxit el curs 2007/2008 se situà en un 90,3%, un punt superior a la del 2006/2007.

Segons les dades del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU 2008), els resultats a la UIB són els que han evolucionat de manera més rellevant els darrers deu anys, entre 1996/1997 i 2006/2007. Només hi ha dues universitats que han augmentat per sobre del 31% el nombre de graduats universitaris en aquest període: la UIB, amb un 63,7% i la UNED, amb un 63,4% de graduats. Pel que fa a la UIB, la creació d'estudis nous i el creixement que han tingut aquests anys explica clarament aquest canvi. La majoria de comunitats han reduït el nombre de titulats en el mateix període, des d'un 1,9% de reducció de graduats a Astúries fins a un 24,5% de Navarra o un 25,1% de reducció a Aragó. La mitjana de l'Estat és d'un 1,8% de reducció de graduats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L. (2006). «Modernització social i canvi educatiu a les Illes Balears. El nivell educatiu augmenta». A: March, M. (dir.) (2006). *Anuari de l'educació de les Illes Balears, 2006*. Palma. Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 446-468.

Buesa, M. (dir.) (2009). *La calidad de las universidades en España*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

CCU (2008). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Secretaría de Estado de Universidades, Ministerio de Ciencia e Innovación.

CES (2003). La situación de las mujeres en la realidad *sociolaboral* española. Informe del CES 3/2003. Madrid, Consejo Económico y Social.

Cifre [et al.] (2006). Les competències genèriques i els titulats universitaris a les Illes Balears. Palma: Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica, UIB.

Kok, Wim (2004). *Facing the challenge. The Lisbon Strategy for growth and employment. Report from the High Level Group*. Distribució a: <http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html>.

MCI (2008). Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las universidades públicas y privadas. Curso 2004/2005 y 2007/2008. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.

OCDE (2008). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS*. Distribució a: <www.oecd.org>.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa

Susana Salas Planas,
Mica Garau López,
Mar Muñoz Hernández

Tècnics d'Intervenció Socioeducativa
· Antònia Maria Julià Sagreras
· Susana Salas Planas
· M. Ángeles Villalba Moya
· Jaume Font i March
· Carlota Socias Puyol
· Mica Garau López
· Xisca Cardell
· Mar Muñoz Hernández

Coordinadors del programa
· Servei d'Atenció a la Diversitat (Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat) de la Consellera d'Educació i Cultura
· Fundació Institut Socioeducatiu s'Estel. Conselleria d'Afers Socials Promoció i Immigració

Relació de centres que han participat en el programa
· IES Politècnic
· IES Juníper Serra
· IES Quartó de Portmany
· IES Can Peu Blanc (Sa Pobla)
· IES Felanitx (Felanitx)
· IES Cap de Llevant
· IES Josep Sureda i Blanes
· IES Calvià (Santa Ponça, Calvià)

RESUM

En aquest article presentam el Programa experimental per a la millora de la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un Tècnic d'Intervenció Socioeducativa (TISE).

Actualment, els centres educatius tenen unes necessitats noves per a les quals requereixen professionals especialitzats, i, per aquest motiu, ha estat creada la figura del Tècnic d'Intervenció Socioeducativa. La seva funció és preventiva, de col·laboració amb els equips directius, educatius i amb els Serveis Socials per integrar tots els alumnes i fer el seguiment d'aquells que tenen risc de patir exclusió social, a més de col·laborar per facilitar la relació entre el centre escolar i les famílies. Els centres educatius de cada vegada tenen una realitat més complexa, amb situacions de conflicte juvenil, de xoc i interacció culturals que generen tensions i problemes de convivència, i que, per tant, requereixen nous sistemes d'intervenció.

RESUMEN

En este artículo presentamos el Programa experimental para la mejora de la convivencia en los centros educativos de secundaria mediante la inclusión de la figura profesional de un Técnico de Intervención Socioeducativa (T.I.S.E.).

Actualmente, los centros educativos tienen nuevas necesidades que implican la inclusión de nuevos profesionales. De aquí viene la creación de la figura del técnico de intervención socioeducativa. Su función es preventiva, colaboradora con los equipos de dirección, educativos y con los servicios sociales, para la integración de todos los alumnos y para el seguimiento de aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social, a la vez que pretende ser facilitadora de la relación entre el centro escolar y las familias. Es un hecho que los centros educativos presentan una realidad cada vez más compleja con situaciones de conflicto juvenil, de choque e interacción cultural que generan tensiones y conflictos de convivencia que requieren nuevas formas de intervención.

JUSTIFICACIÓ

Des que es creà la diplomatura d'Educació Social, a través del Reial decret 1420/1991 de 30 d'agost, algunes universitats i associacions professionals han col·laborat en la configuració del saber, del saber fer i del saber estar d'estudiants i de professionals d'Educació Social.

El món universitari i el professional han caminat junts i en col·laboració constant per configurar una professió que doni resposta a les necessitats que la societat actual planteja i exigeix.

Estam immersos en una societat en què, amb més freqüència del que seria desitjable, es generen unes situacions en els centres d'ensenyament que no permeten assolir els objectius formatius establerts, si no hi participen professionals que aportin visions noves que puguin satisfer les demandes i necessitats de la comunitat educativa.

La immigració creixent, les noves realitats familiars, les necessitats socials emergents i els canvis socials i culturals posen de manifest que són necessaris agents dinamitzadors de la realitat educativa i social que sorgeix en els centres educatius.

El debat sobre la participació o no de l'educador social en el sistema escolar no és nou. Gertrud Baümer, seguidor de disciplina de Nohl, considerava que l'educació social era una activitat que s'havia de desenvolupar «fora de la família i de l'escola [...], com una tasca educativa social i estatal, en tant que es realitzava fora de l'escola».[1] A. Petrus (1995) defensa que la responsabilitat de l'acció escolar no ha de ser una competència de l'educació. Diu: «si l'educació social pretén que l'individu sigui capaç de comprendre el seu entorn social, polític, econòmic i cultural i integrar-s'hi de manera adequada, no hi ha cap dubte que es tracta d'una acció pedagògica intencional i reglada, tot i que, com hem vist, només accidentalment escolar». A. J. Colom (1987, 15-34) afirma que l'escola, en tant que és espai d'educació i de socialització, ha de ser objecte d'anàlisi per part de la Pedagogia Social. Segons M. X. March (2008),«no es tracta d'introduir la figura professional de l'educador social en el context escolar, sinó de fer possible que es duguin a terme programes de col·laboració entre la institució escolar i els educadors socials».

Nosaltres consideram que, avui en dia, les demandes socials i educatives de la comunitat educativa en general necessiten un conjunt d'agents multidisciplinaris que ajudin a donar una resposta satisfactòria a aquesta realitat complexa i canviant, perquè es concretin unes altres relacions entre el món educatiu i el social. Per aconseguir-ho és necessària la intervenció socioeducativa, perquè hi aporti estratègies per assolir un nivell més elevat de socialització, unes competències socials que ens permetin viure en la diversitat i l'heterogeneïtat. En definitiva, adquirir conductes prosocials que ens permetin viure més bé i en pau.

Som molts professors i professionals que hem reivindicat que és necessari aplicar programes d'intervenció socioeducativa en els centres d'ensenyament públic.

A les Illes Balears, aquests darrers anys la Universitat de les Illes Balears, a través del Departament d'Educació, ha col·laborat amb l'Associació Professional d'Educadors Socials (APESIB), en un primer moment, i amb el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials (CEESIB), posteriorment. Algunes de les activitats que han dut a terme de manera conjunta han estat la coparticipació en el disseny dels plans d'estudis de la diplomatura d'Educació Social, l'organització de quatre jornades de debat i reflexió, etc.

El curs 2007/2008, el CEESIB i la UIB-ICE oferiren el primer Postgrau d'Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador i Educadora Social en els Centres Educatius. Com que tingué molt èxit, el març de 2009 començaren el segon postgrau.

El desembre de 2008 començà un procés a través d'un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Amb l'objectiu de millorar la convivència escolar en els centres educatius de secundària, aplicaren un programa experimental (Programa per a la millora de la convivència escolar) a vuit IES de les Illes Balears.

[1] Citat per: QUINTANA, J. M. (1984). *Op. cit.*, pàg. 8

La Fundació Institut Socioeducatiu s'Estel és l'entitat encarregada de seleccionar i contractar els professionals. Set educadores i educadors socials i una treballadora social, sota la denominació de Tècnic d'Intervenció Socioeducativa (TISE) i amb un contracte d'obra i servei, són els encarregats de dissenyar i aplicar el programa, que començaren a executar, de manera experimental, el 7 de gener i el conclogueren, en la primera fase, el 30 de juny de 2009. El programa serà represa el primer dia del curs 2009/2010 per poder completar la implementació del curs escolar.

Amb la inclusió dels TISE en els centres d'educació secundària pretenem aportar solucions a problemes de la nostra societat que estiguin orientades al futur: hem d'intentar canviar les actituds dels professionals, potenciar la inclusió social i incorporar la intervenció socioeducativa com a element diferenciador.

Aquesta concreció ha estat possible gràcies que persones i institucions estan convençudes que la intervenció socioeducativa en els instituts d'ensenyament secundari és possible i necessària.

PROGRAMES SEMBLANTS A ALTRES COMUNITATS AUTÒNOMES

A més de les Illes Balears, hi ha altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol que també han incorporat l'educador social als centres educatius. Concretament, a Extremadura, Andalusia i Castella-la Manxa ja fa temps que valoren la necessitat de tractar les problemàtiques i la demanda socioeducativa de l'alumnat a partir d'un enfocament més interdisciplinari, en el qual l'educador social fa d'intermediari entre el centre, els alumnes, les famílies i l'entorn comunitari.

A Extremadura, la iniciativa ja està consolidada i cada centre de secundària disposa d'un educador social. Aquest professional, que, quant a organització, depèn de l'equip directiu, duu a terme la seva tasca de manera coordinada amb els professionals del centre i els recursos externs.

Les funcions de l'educador social estan molt en la línia del programa que ha estat desenvolupat enguany a les Illes Balears. Principalment, han fet feina en programes per reduir l'absentisme i millorar la convivència, prevenció i intervenció amb els alumnes que tenen indicadors de risc i llurs famílies; formar els pares i mares; instruir els alumnes en temes de gènere, habilitats socials, drogues, etc. Aquestes tasques s'han dut a terme de manera coordinada amb els equips directius dels centres, departaments d'orientació, tutors, serveis socials i altres agents implicats.

L'experiència a Andalusia, encara que és més recent, també segueix el mateix camí i es consolida poc a poc. A Castella-la Manxa, no tots els centres disposen d'un educador social, però poden demanar-ne un. Amb un informe favorable de la Inspecció Educativa, poden incorporar un educador social que faci feina de manera coordinada amb els tutors i l'orientador en tots els aspectes relacionats amb situacions de risc: absentisme, conflictivitat al centre, etc.

A Catalunya, l'educador social fa feina amb els centres a través de programes i projectes, i amb una coordinació molt estreta entre els centres educatius, els serveis socials i altres entitats. Els projectes específics que desenvolupen estan relacionats amb l'absentisme, la mediació escolar, la gestió de

beques i matrícules, i la seva tramitació, al principi del curs escolar, aules d'integració, comissions socials, etc. Encara que els centres no hagin incorporat la figura de l'educador social, les línies d'intervenció són més o menys les mateixes.

Al País Basc, destaca l'experiència de les comunitats d'aprenentatge, en les quals l'educador social és molt important, ja que activa la participació de les famílies, dinamitza la coordinació comunitària i és un agent actiu en la dinamització de les aules, etc.

A Aragó, concretament a Saragossa, els educadors formen part del Projecte d'integració d'espais escolars (PIEE), que desenvolupen els centres d'educació infantil, primària i secundària. Amb aquest projecte fan intervenció socioeducativa amb els alumnes que tenen problemes d'integració social.

Totes aquestes experiències, tant les dels centres que compten amb la figura de l'educador social com les que són dutes a terme des de fora, constaten que hi ha un àmbit d'intervenció en el qual de cada vegada és més necessari que equips més interprofessionals i multidisciplinaris apliquin projectes i programes en l'educació formal.

EXPERIÈNCIA D EL TISE

L'escola té un paper socialitzador i educatiu molt important. És, per si mateixa, un recurs comunitari bàsic per a la societat i, per això, és necessari que els centres educatius siguin espais oberts i facilitadors de processos socials a tots els nivells, tant des de dins cap a fora com des de fora cap a dins.

Si —com hem dit abans— una de les finalitats principals de l'escola és socialitzar, no pot desenvolupar aquesta funció sense tenir en compte qüestions essencials, com ara: conèixer de manera profunda els alumnes, saber quines necessitats i inquietuds tenen, de quin context sociofamiliar provenen i a quin entorn social pertanyen.

L'experiència pilot que el curs escolar 2008/2009 s'ha dut a terme a les Illes Balears —que ha consistit a introduir la figura del TISE (Tècnic d'Intervenció Socioeducativa) als IES com a figura professional nova— ha posat de manifest que els centres de secundària el necessiten i que han de canviar la manera d'enfocar l'educació, no solament quant a continguts, sinó des d'un punt de vista més ampli, «socioeducatiu». Per això, creiem que és imprescindible dotar els IES de professionals formats que tinguin experiència en l'àmbit social, per crear uns perfils professionals que estiguin enfocats en la prevenció i la intervenció socioeducativa com a bilateralitat inseparable; l'escola ha de ser un centre de formació integral dels alumnes.

L'equip TISE hem fet feina en aquesta línia i hem definit les àrees de treball segons la singularitat de cada IES i de l'alumnat. N'hem recollit les primeres dades, que ens han permès extreure'n les primeres hipòtesis i els primers pronòstics. Amb aquestes dades, ens hem plantejat uns primers objectius generals que hem de treballar i que ens han permès perfilar les funcions en les quals els TISE han intervingut durant aquest curs. Aquests ítems fixaran el punt de partida per al curs 2009/2010 ja d'una manera més sistemàtica.

En sis mesos de feina intensa hem elaborat un primer diagnòstic de l'estat de la convivència als centres de secundària mitjançant l'observació i les dades que hi hem recollit. Ha quedat clar que hi ha aspectes clau en el sistema educatiu que han de ser el punt de partida per a qualsevol intervenció. És el que podríem anomenar «intervenció tridimensional», ja que concebem l'alumne i la seva educació com un tot, en què els aspectes socials, educatius i familiars són inseparables.

En aquest aspecte, l'equip TISE ha dut a terme una funció d'eix vertebrador amb tots ets agents que participen, d'una manera o una altra, en el procés socioeducatiu dels alumnes; hem fet de suport en àrees socioeducatives que han necessitat la nostra intervenció; hem fet de suport per al Departament d'Orientació; hem participat en l'elaboració de propostes i hem treballat des de la prevenció i la reorientació. La nostra tasca ha tingut un índex d'incidència i de satisfacció elevat per part de la comunitat educativa.

L'encàrrec era clar: «millorar de la convivència escolar», però era complex de perfilar; per on havíem de començar?, quines prioritats hi havia?

Les demandes d'intervenció inicials que vàrem rebre l'equip TISE per part dels equips directius i dels departaments d'orientació, a més de les nostres propostes, feren que aquesta experiència professional fos molt engrescadora. Hi havia molta feina per fer, però no sabíem per on havíem de començar. Calia, per tant, dissenyar unes àrees bàsiques des de les quals sorgissin la resta d'intervencions.

Amb aquesta complexitat de definició de funcions, a més de les característiques i particularitats de cada IES, consideràrem que no tots els projectes d'intervenció podien ser iguals. Per tant, definírem unes àrees de treball per a cada un dels IES; podríem dir que elaboràrem projectes específics dins el que seria el projecte marc que ens fixava les línies generals.

En aquest sentit, cal afegir que la coordinació i l'intercanvi d'experiències ha estat possible gràcies a les reunions de coordinació que hem mantingut amb tots els TISE de les Illes Balears al CEP Palma, on fèiem una posada en comú de les experiències i dels encàrrecs rebuts.

També hem fet reunions generals, en les quals han participat tots els departaments d'orientació i directors dels centres, cosa que també ens ha permès recollir impressions i perfilar amb més profunditat el projecte, ja que volíem que fos tan participatiu i col·laborador com fos possible.

Finalment, hem d'afegir que també convocàrem els inspectors d'educació dels IES que participaven en el projecte perquè en tot moment disposassin de la informació i poguessin aportar visions més enriquidores al projecte.

Gràcies a aquesta fluïdesa contínua d'informació, hem pogut tenir una coordinació molt bona i també un bon intercanvi d'informació durant el procés.

Per tant, hem trobat que cada territori i cada IES té uns alumnes amb un perfil i uns equips que tenen un estil de treball i unes prioritats determinats. Nosaltres ens hi hem adaptat tant com hem

pogut, però també hem intentat oferir-los punts de vista i estils d'intervenció nous, sempre tenint en compte que ha estat una experiència pilot i que, per tant, calia anar perfilant-la a partir de les experiències.

Així mateix, hem hagut de presentar a tota la comunitat educativa els continguts i objectius inicials de la nostra intervenció, ja que l'educador social encara no és una figura coneguda pels professors ni pels alumnes. També hem exposat un recurs nou al sistema organitzatiu de centre i li hem ofert; ha estat una tasca complexa, però enriquidora.

En aquesta línia, i gràcies a l'àmplia experiència de l'equip TISE en el món social, hem intentat transmetre a la comunitat educativa que la nostra funció és multidisciplinària: de prevenció, intervenció i seguiment. Vàrem haver d'explicar que el nostre encàrrec no solament era tractar aquells casos disruptius i de risc, sinó que estava adreçat a tots els alumnes.

Podríem dir que la nostra primera intervenció va ser purament informativa, tant per als alumnes com per als professors: els vàrem explicar que la nostra feina encabia l'oportunitat que, davant certes situacions disruptives, els oferíssim uns altres punts de vista i enfocaments per tractar-les. Els oferiríem una visió més socioeducativa i, per tant, reparadora.

Teníem clar que tota la nostra feina des del principi havia de ser conjunta i en col·laboració estreta amb el Departament d'Orientació i l'equip directiu. Érem conscients que no podia irrompre la figura del professional TISE sense que hi hagués una supervisió inicial; primer de tot, havíem de conèixer el funcionament intern d'un IES, dels equips, programes i alumnes... Havia de ser una tasca d'observació, de recollida d'informació i també de petites intervencions, però sense grans expectatives.

Al marge d'aquest punt de partida, podem parlar de fases diferents:

- Primera fase. Vàrem fer uns primers encàrrecs que ens varen permetre elaborar propostes d'intervenció des d'un vessant preventiu; per exemple, començàrem projectes de mediació escolar amb el Departament d'Orientació i alguns tutors (presentació del projecte i formació d'alumnes mediadors) que enfocàrem a tots els alumnes de l'IES.

- Segona fase. Ens demanaren que féssim una intervenció més concreta i específica amb grups d'alumnes. Per tant, havíem de fer un seguiment més intens i treballar aspectes d'habilitats socials i de motivació acadèmica.

- Tercera fase. Férem un treball individual més concret amb alumnes i famílies, seguint un protocol de derivació de l'equip directiu, el Departament d'Orientació o l'educador dels Serveis Socials.

- Quarta fase. Va ser molt important la feina en l'àrea comunitària, que també va tenir molta incidència en la de tot l'equip TISE, ja que va ser molt necessari estimular-la pràcticament a tots els IES. En aquest aspecte, potenciàrem les relacions entre els IES i els recursos de l'entorn, i creàrem canals d'informació i de derivació per poder elaborar un circuit fluït i articular tota la informació a través del treball en xarxa.

En aquest sentit, cal parlar de la feina estreta que hem fet tots els TISE amb els centres municipals de Serveis Socials, tant amb els alumnes amb expedient, com amb aquells que no en tenien, però que eren susceptibles d'estar en situació de risc. Creiem que aquest punt és clau i, per això, continuàrem creant protocols de coordinació i intercanviant informació.

La prevenció i la intervenció anticipada, moltes vegades lligada a un bon seguiment i coordinació, fan que es puguin evitar mals pitjors.

Finalment, a aquest treball en xarxa cal afegir-hi que la figura del TISE va tenir molt bona acollida per part dels pares. Podríem dir que tots aquells contactes que vàrem dur a terme varen tenir un grau de satisfacció i col·laboració elevat.

Ha quedat ben palès que els pares agraeixen el suport i l'acompanyament que varen rebre en les situacions en què sentien que estaven desbordats. Està ben clar que els pares tenen una gran responsabilitat, però moltes vegades estan desesperats perquè es veuen incapaços de posar límits als fills. Això és un repte per als TISE: crear espais de col·laboració amb famílies, estimular la participació en la coeducació dels fills, tant a l'escola com a fora.

La mobilitat d'actuació ens permet formar part dels equips dels IES, però també tenim flexibilitat per poder treballar fora, amb els pares, els Serveis Socials, entitats de la comunitat, etc. Això, juntament amb una bona coordinació amb tots els agents, ens permet fer molta feina i, per tant, cal aprofitar-ho.

Amb aquests exemples de la feina que hem fet aquest curs volem deixar palès que hem creat nous canals de col·laboració molt estrets i hem reforçat els que ja existien i funcionaven. Hem estimulat els canals participació activa dels alumnes dins l'IES i n'hem creat d'altres d'informació, que recullen totes les propostes lúdiques de la comunitat i les apropen més als alumnes i als recursos.

Només ens cal dir que, com a filosofia i pedagogia compartida amb el sistema educatiu, tenim present la concepció processal de l'aprenentatge amb globalitat i l'entenem, i ho hem posat de manifest amb aquesta experiència pilot. Hem detectat que és necessari que tots els agents que treballen des dels centres i amb els centres s'hi impliquin més per poder generar una consciència de comunitat educativa i social. D'aquesta manera, es promourà i desenvoluparà la tasca educativa a tots els nivells: formals, no formals, lúdics i de lleure.

Estem davant una concepció nova de l'IES: amb la incorporació del TISE obrim la responsabilitat de cada centre a crear un clima de convivència positiu, en què els alumnes puguin desenvolupar relacions positives i constructives entre els grups d'iguals i amb les figures adultes com a referent. Hem de tenir clar que els centres educatius són un espai idoni per a la prevenció, atès que els nins, nines i joves hi passen un període clau de l'aprenentatge. L'escolarització obligatòria permet accedir als alumnes, a les famílies i, de fet, a tota la comunitat des d'una posició legitimada socialment. Per tant, ho hem d'aprofitar.

És un repte professional ple d'il·lusions i tenim ganes de fer feina en aquesta línia.

EL PROGRAMA EXPERIMENTAL PER MILLORAR LA CONVIVÈNCIA EN ELS CENTRES EDUCATIUS

La figura professional d'un Tècnic d'Intervenció Socioeducativa

Els centres educatius tenen necessitats noves i, per tant, han de disposar de professionals especialitzats; per això, s'ha creat la figura del Tècnic d'Intervenció Socioeducativa. Té una funció preventiva, col·laboradora amb els equips directius, educatius i amb els serveis socials per integrar tots els alumnes i per fer el seguiment dels qui estan en risc d'exclusió social; alhora, el TIS pretén ser un professional que faciliti la relació entre el centre escolar i les famílies.

És un fet que els centres educatius acullen una realitat cada cop més complexa, amb situacions de conflicte juvenil, de xoc i interacció cultural. Aquesta realitat genera tensions i conflictes de convivència que requereixen noves formes d'abordatge. Per això, és necessari que els centres educatius i les famílies col·laborin, especialment en aquells casos en què la situació familiar afecta de manera inadequada el desenvolupament dels alumnes.

Avançar en la prevenció del conflicte en l'àmbit educatiu

La Conselleria d'Educació i Cultura, juntament amb la d'Afers Socials, Promoció i Immigració, han considerat que és necessari desplegar aquest programa experimental, ja que permetrà avançar en la prevenció del conflicte en l'àmbit educatiu i, a més, hi implicaran les famílies i els serveis socials comunitaris.

Ambdues conselleries, conscients d'aquesta situació, han començat a aplicar el programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària. Per això, han introduït un Tècnic d'Intervenció Social en els centres educatius, figura que ha de permetre adoptar les mesures adequades per fer front als problemes plantejats.

Objectius del programa

El programa proposat es concreta en la introducció d'un tècnic en intervenció social als centres educatius i, per tant, ha de poder adoptar les mesures adequades per fer front als problemes plantejats. Els objectius del programa són:

- Millorar la convivència en els centres d'educació secundària mitjançant la inclusió de la figura professional de l'educador social.

- Reforçar la col·laboració entre els centres educatius i les famílies, especialment en els casos en què la situació familiar perjudiqui o entorpeixi el desenvolupament de l'alumne.

- Aprofitar els recursos comunitaris de l'indret on està ubicat el centre per ajudar a prevenir situacions de conflicte i resoldre-les.

Les funcions dels tècnics d'intervenció socioeducativa

- Participar en l'elaboració de propostes de relació entre el centre educatiu i l'entorn social, i col·laborar en la seva implementació.

- Prevenir les situacions de conflicte als centres i potenciar-hi la convivència.

- Establir vincles amb l'alumnat en situació de risc, i incidir tant en l'horari lectiu (esplai i activitats complementàries) com en el no lectiu.

- Fer el seguiment de les situacions d'absentisme escolar en col·laboració amb els serveis socials municipals, educadors de serveis socials, el policia tutor, el Departament d'Orientació, l'equip directiu i el tutor de cada grup.

- Fer el seguiment d'aquells casos que presenten problemes de convivència i integració social, en coordinació amb l'equip directiu del centre, l'equip educatiu i els serveis socials municipals.

- Dur a terme actuacions que reforcin la implicació educativa de les famílies d'alumnes que es consideri que estan en situació de risc.

- Col·laborar en activitats de formació de pares i mares d'alumnes que estan en situació de risc.

- Col·laborar en la programació, realització i dinamització d'activitats extraescolars, tant en el centre com en altres espais comunitaris.

- Altres funcions que l'equip directiu del centre li pugui encarregar per afavorir la convivència i la integració de tots els alumnes.

Implantació del programa

Criteris per seleccionar els centres.

Per poder participar en el programa vàrem donar prioritat als centres que complissin els requisits següents:

- Disposar d'un pla de convivència que afavorís la inclusió de tots els alumnes.

- Presentar un programa per integrar aquesta figura professional en el seu pla d'actuacions.

- Comptar amb el suport del Consell Escolar i amb el compromís de l'Ajuntament per aplicar aquest programa.

- Que el centre estigués ubicat a zones o barris on hi hagués més incidència de la problemàtica infantil i juvenil.

- Tenir experiències o propostes d'obrir el centre en horari no lectiu per poder acollir activitats socioeducatives.

- Presentar indicadors significatius, com ara el percentatge d'alumnes que tingués necessitats específiques de suport educatiu, el d'alumnes amb absentisme, entre d'altres (alumnes que participassin en programes d'intervenció socioeducativa —PISE o ALTER—, nombre de grups d'ESO, etc.).

Hem desenvolupat l'experiència pilot a un centre de Menorca, un d'Eivissa i a sis de Mallorca, tres dels quals són de Palma (un de cada zona escolar A, B, C) i els altres tres, dels pobles.

Els sis centres d'educació secundària de Mallorca han estat: IES Politècnic, IES Juníper Serra, IES Josep Sureda i Blanes, IES Can Peu Blanc, IES Calvià i IES Felanitx; el de Menorca va ser l'IES Cap de Llevant, i el d'Eivissa, l'IES Quartó de Portmany.

Un tècnic de la Conselleria d'Educació i Cultura i un altre de la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració seran els encarregats de coordinar aquest programa.

CONCRECIÓ DEL PROGRAMA MARC

1. OBJECTIU GENERAL

Millorar la convivència al centre.

2. OBJECTIUS ESPECÍFICS

- Ajudar en el procés de socialització i desenvolupament personal dels alumnes del centre.

- Gestionar la relació entre l'individu i l'entorn, la família, l'escola, els companys i els recursos comunitaris.

- Donar suport als professors en qüestions socioeducatives per millorar la feina directa amb els alumnes i llurs famílies.

3. POBLACIÓ SUSCEPTIBLE DE COMPTAR AMB LA INTERVENCIÓ DEL TISE

Comunitat educativa:
- Equip directiu
- Professors
- Alumnes (ESO, diferenciam l'etapa obligatòria de la no obligatòria)
- Personal no docent
- APIMAS

- Famílies

Comunitat de l'entorn social:

- Serveis socials comunitaris i específics
- Serveis culturals
- Serveis d'oci i de temps lliure
- Serveis sanitaris i sociosanitaris
- Justícia juvenil
- Cossos de Seguretat de l'Estat
- Policia tutor
- Consells insulars
- Fiscalia de Menors

4. NIVELLS D'ACTUACIÓ

1. Individual
2. Familiar
3. Comunitat educativa
4. Comunitat de l'entorn social

4.1. Actuacions, intervencions individuals

- Fer el seguiment de les situacions d'absentisme escolar i treballar conjuntament amb tots els professionals que intervenen en la prevenció de l'absentisme escolar i en el seguiment.

- Fer el seguiment, en coordinació amb l'equip directiu del centre, el Departament d'Orientació, l'equip educatiu i els Serveis Socials, d'aquells casos que presenten problemes de convivència i integració social.

- Treballar el vincle entre l'alumne i el centre.

- Implicar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.

- Col·laborar en els plans d'acollida i integració d'alumnes nous.

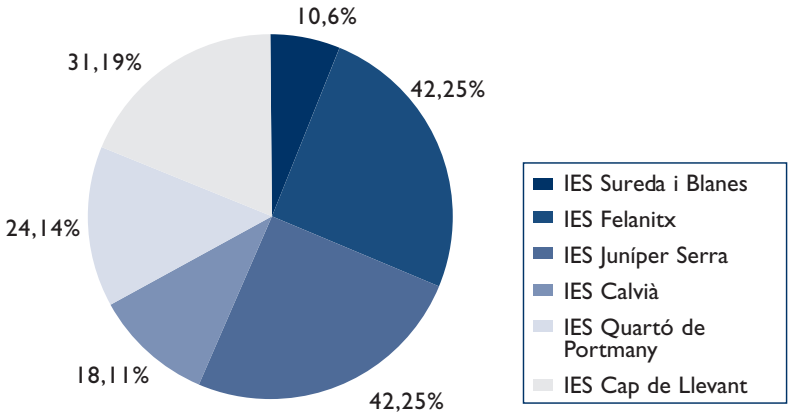
- Elaborar propostes d'alternatives a les «expulsions» i a l'aplicació de mesures disciplinàries.

- Acompanyament educatiu dels alumnes, juntament amb el tutor i altres professionals que hi estiguin implicats.

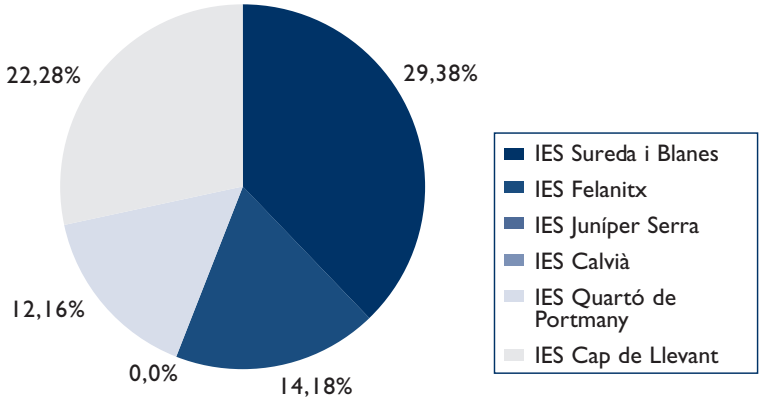
- Motivar l'alumne perquè segueixi aprenentatges que li serveixin per gestionar situacions de conflicte i violència.

Avaluació

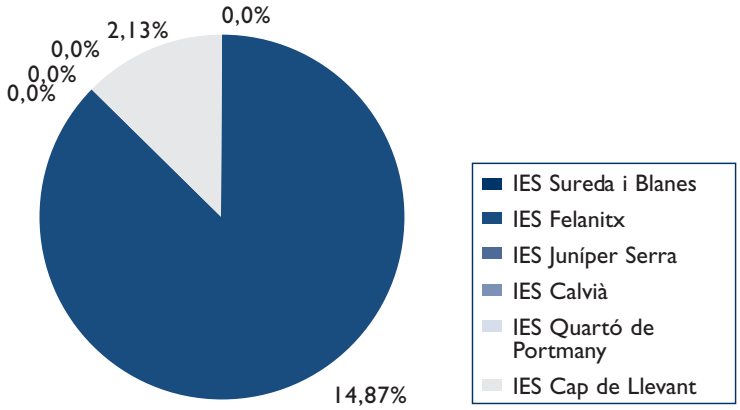
GRÀFIC 1: SEGUIMENT DE CASOS



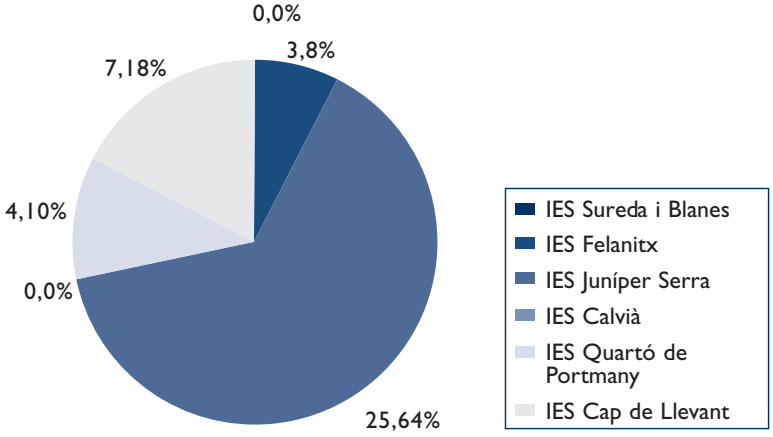
GRÀFIC 2: CONTRACTES DE FEINA



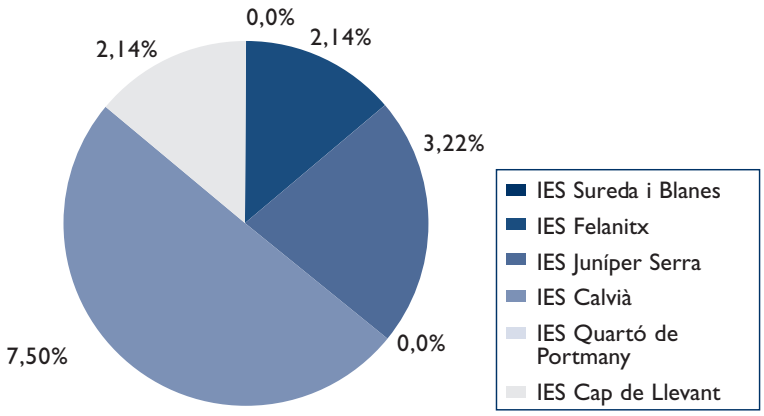
GRÀFIC 3: MEDIACIÓ ENTRE EL PROFESSOR I ELS ALUMNES



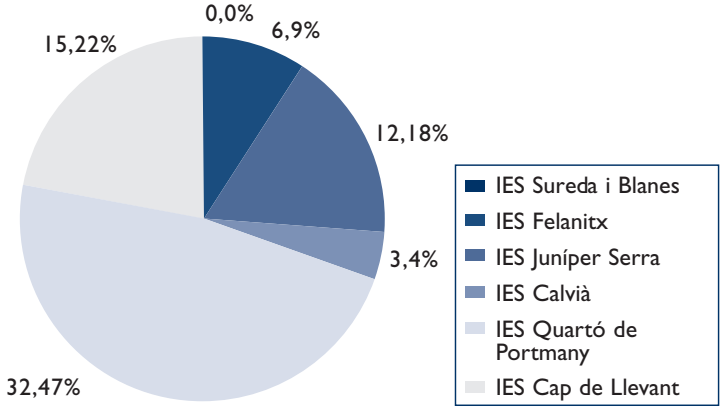
GRÀFIC 4: MEDIACIÓ ENTRE ELS ALUMNES



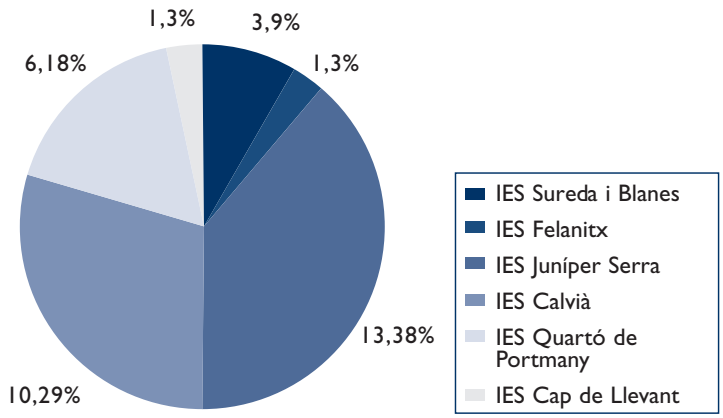
Gràfic 5: Visites domiciliàries



Gràfic 6: Seguiment posterior a la intervenció



GRÀFIC 7: ACOMPANYAMENT DELS ALUMNES

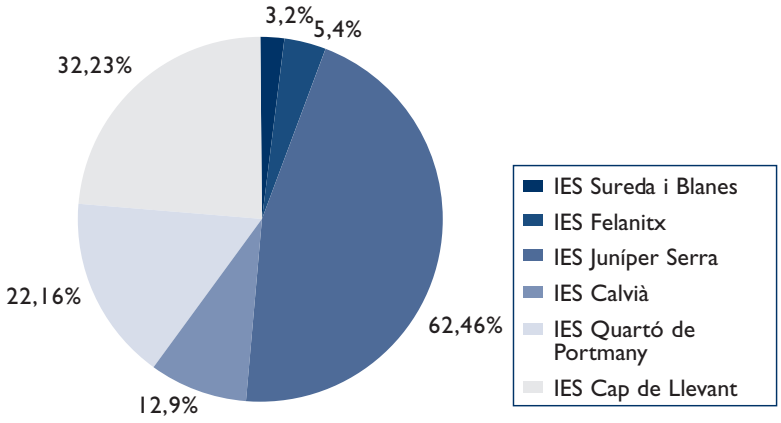


4.2. Actuacions, intervencions familiars

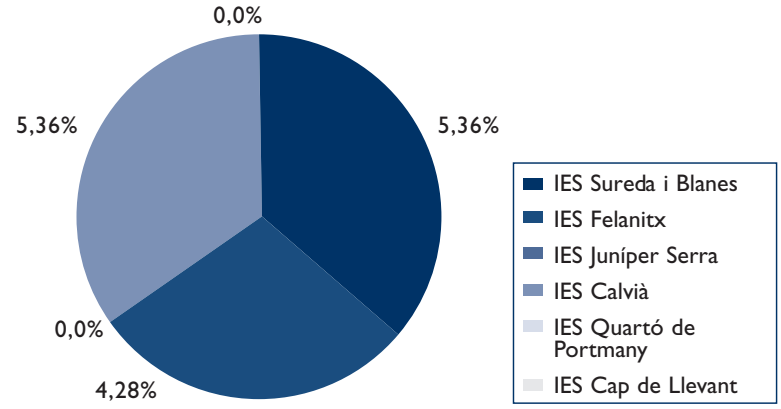
- Intervenció familiar amb els alumnes que estiguin en situació de risc i/o d'exclusió social.
- Treballar conjuntament amb tots els professionals que intervenen amb les famílies per aconseguir que s'hi impliquin i que hi participin.
- Col·laborar en activitats de formació de pares i mares d'alumnes que estan en situació de risc.
- Fomentar la implicació i la participació de les famílies en la vida del centre, en el funcionament i en les activitats que s'hi duen a terme.
- Impulsar el treball conjunt amb les famílies i els Serveis Socials.
- Estimular la implicació i la participació de les famílies mitjançant projectes de suport i cooperació.

Avaluació

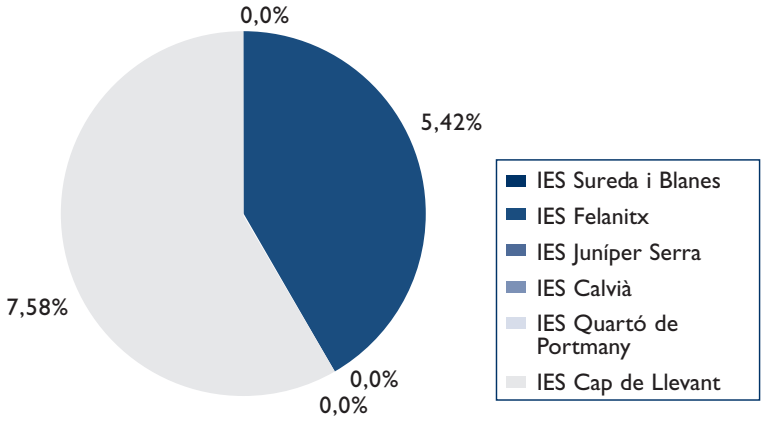
GRÀFIC 8: ENTREVISTES FAMILIARS



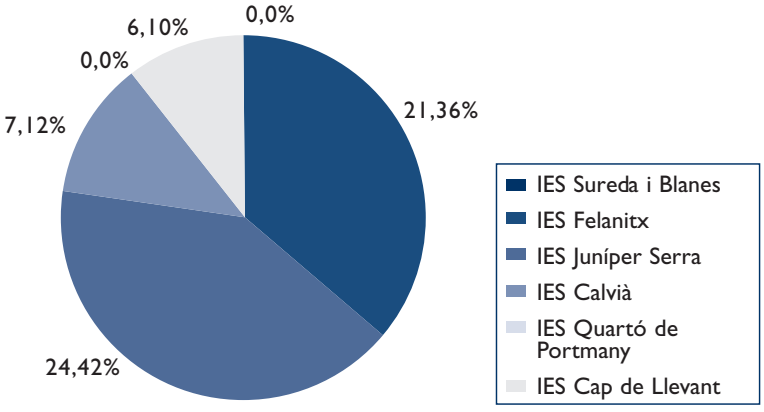
GRÀFIC 9: REUNIONS COL·LECTIVES AMB PARES I MARES



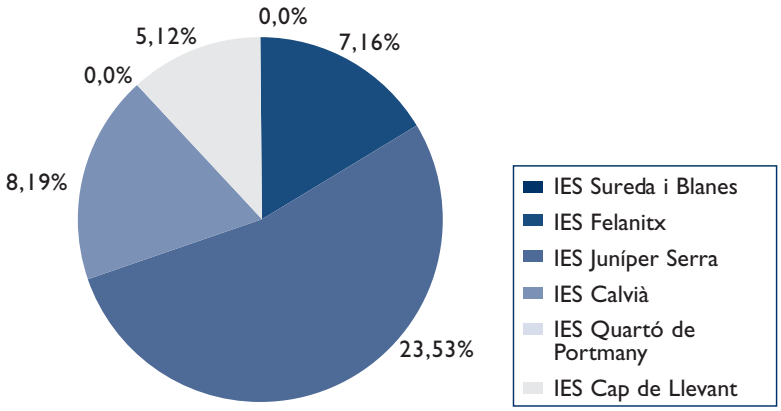
GRÀFIC 10: TALLERS DE FAMÍLIES



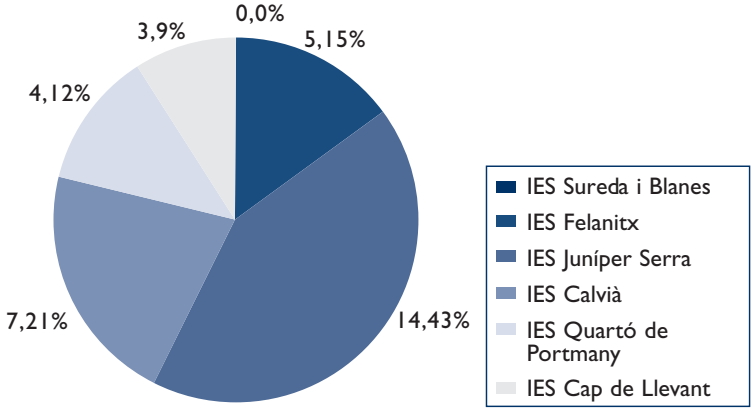
GRÀFIC 11: SEGUIMENT FAMILIAR, EXPULSIONS I CONDUCTES DISRUPTIVES



GRÀFIC 12: PREVENCIÓ DE L'ABSENTISME



GRÀFIC 13: SEGUIMENT DE LES EXPULSIONS

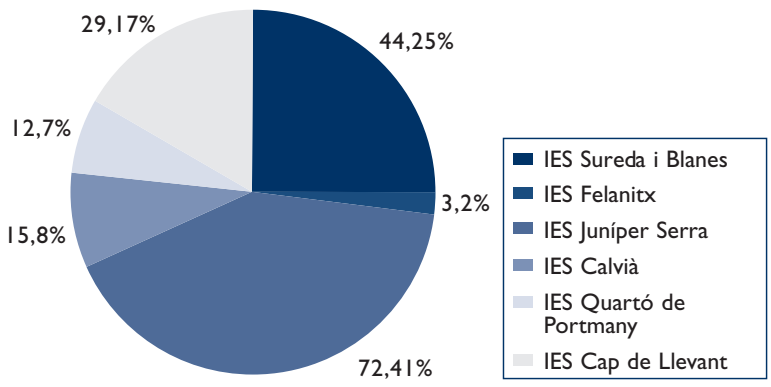


4. 3. Actuacions, intervenció en la comunitat educativa

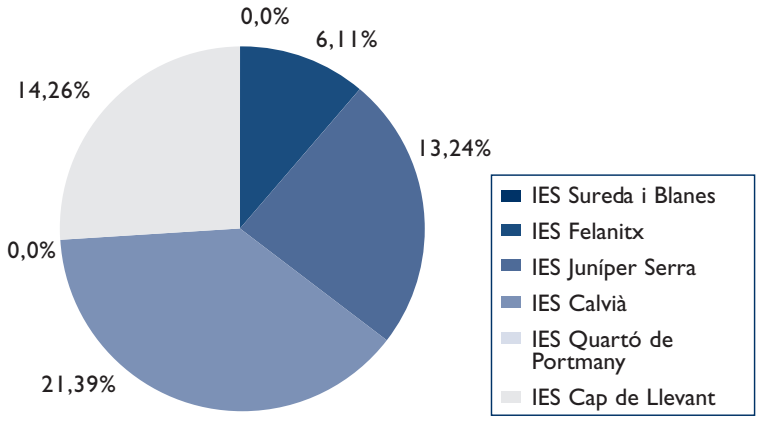
- Prevenir les situacions de conflicte i potenciar la convivència al centre.
- Donar suport a l'acció tutorial per arribar a treballar aspectes socioeducatius i sociofamiliars, complementant i reforçant la tasca duta a terme pel Departament d'Orientació i els tutors.
- Facilitar habilitats i estratègies per tractar les normes de convivència i els conflictes des d'un enfocament mediacional.
- Reforçar la coordinació entre l'equip directiu i el Departament d'Orientació.
- Col·laborar amb el Departament d'Orientació, els tutors i els professors que ho sol·licitin perquè incorporin en les programacions d'aula els continguts següents:
- Programes de millora de les habilitats socials i comunicatives
- Resolució i mediació de conflictes
- Dur a terme actuacions preventives que incideixin en la millora del clima de l'IES.
- Disposar d'un espai i d'un horari d'atenció, o establir els canals de derivació, consulta o demanda d'intervenció del TISE per part dels alumnes i professors del centre.

Avaluació

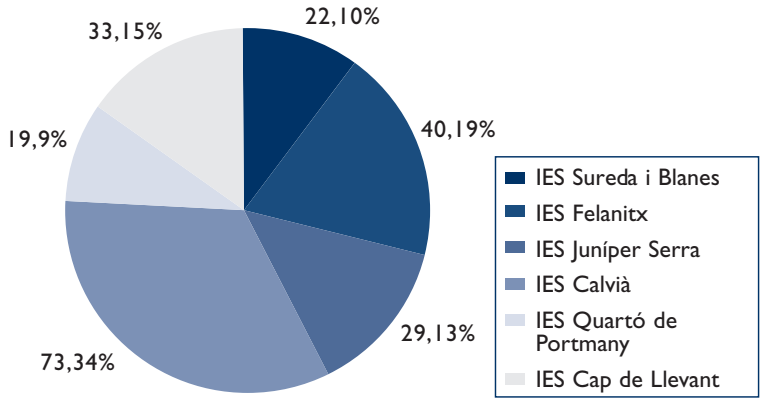
GRÀFIC 14: EQUIP DIRECTIU



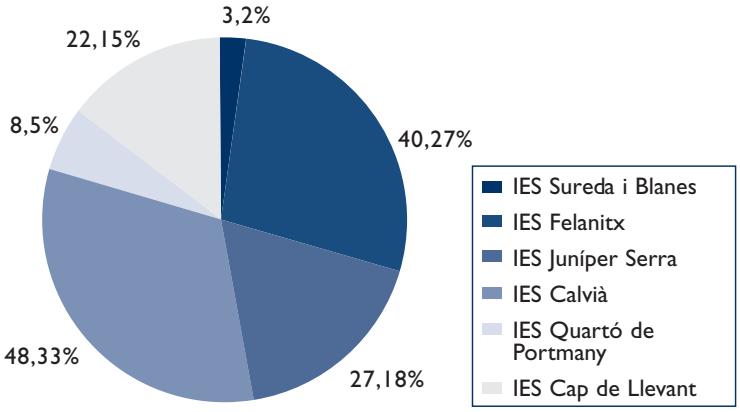
Gràfic 15: Equip educatiu



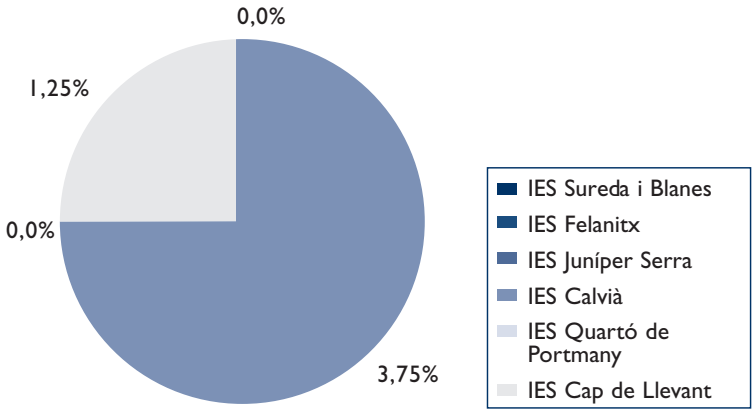
Gràfic 16: Reunions de tutors (suport al PAT)



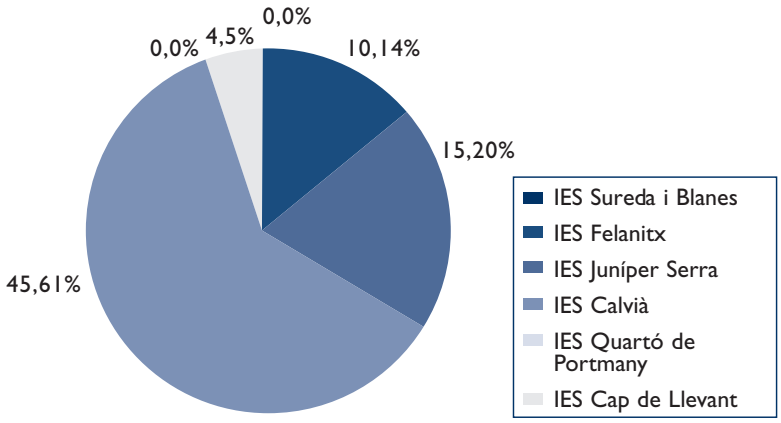
Gràfic 17: Departament d'orientació



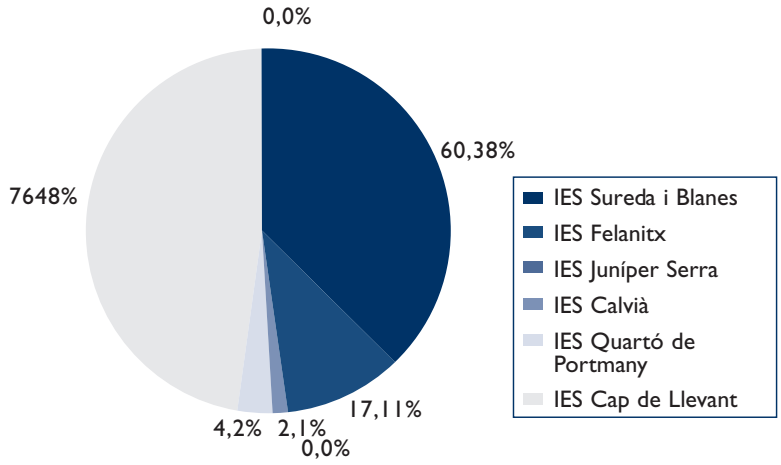
Gràfic 18: Inspecció



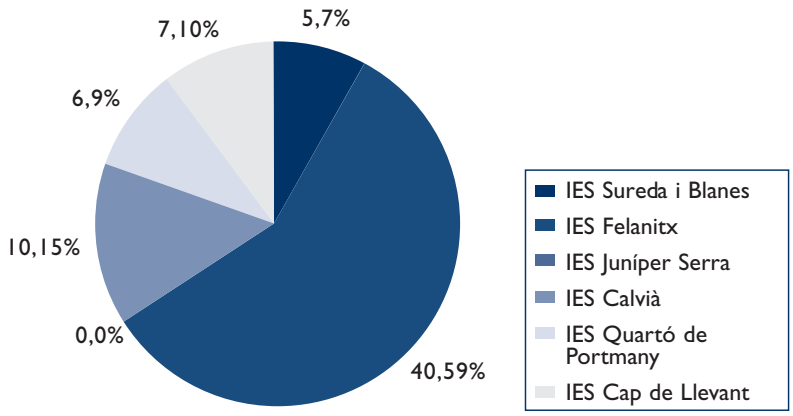
GRÀFIC 19: COL·LABORACIÓ PROJECTES AD



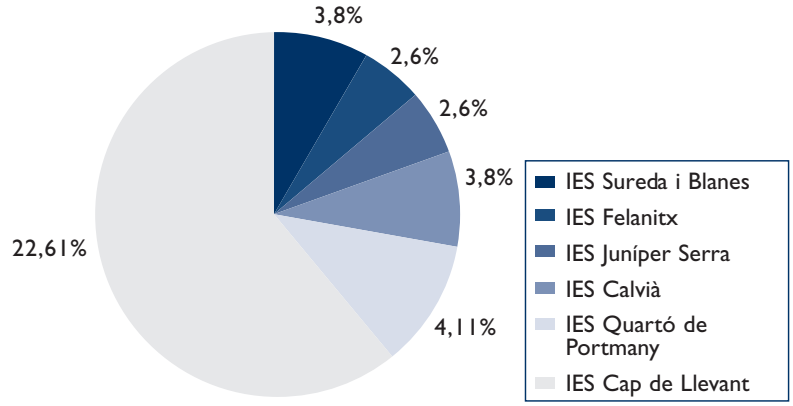
GRÀFIC 20: INTERVENCIONS EN EL GRUP CLASSE



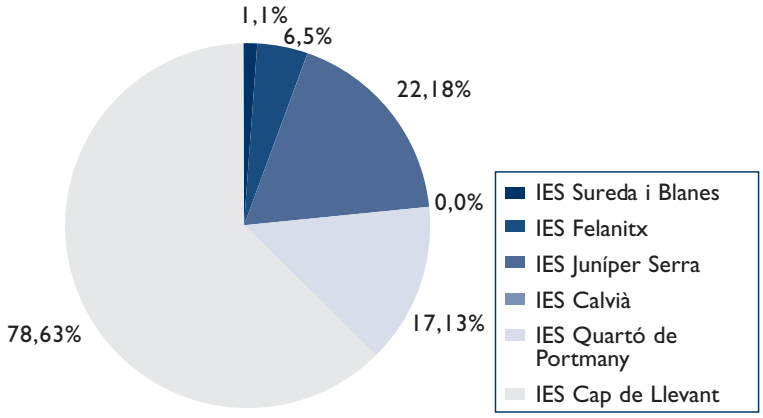
GRÀFIC 21: COMISSIÓ DE CONVIVÈNCIA



GRÀFIC 22: CCP, CLAUSTRE



GRÀFIC 23: ASSESSORAMENT DIRECTE A DOCENTS



4. 4. Actuacions, intervenció comunitària

- Afavorir el coneixement i el treball conjunt amb els recursos i agents socials de l'entorn (centres municipals d'Atenció Primària, centres municipals de Serveis Socials, centres culturals juvenils, centres o espais de gestió del lleure, així com tots els programes que desenvolupin l'Ajuntament, el Govern o els consells insulars).

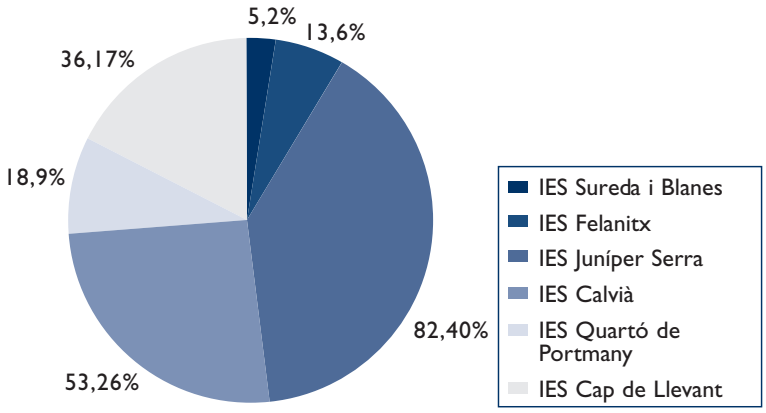
- Elaborar actuacions conjuntament amb institucions que facin feina amb menors en edat escolar de la comunitat: centres de reforç escolar, centres esportius, etc.

- Fer feina de manera conjunta amb tots els agents de la comunitat per donar respostes socials amb una perspectiva global als conflictes i situacions que hi podria haver a l'IES, i poder-hi fer incidència des d'àmbits diversos: Direcció General de Menors i Família, Policia Local, Policia Nacional, Guàrdia Civil, centres de salut i centres municipals de Serveis Socials, etc. D'aquesta manera, es podria fer feina en xarxa i de manera coordinada segons cada circumstància.

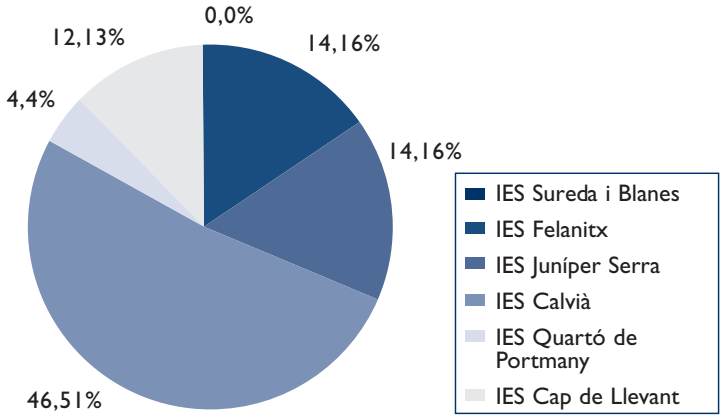
- Participar en l'elaboració de propostes de relació del centre educatiu amb l'entorn social i col·laborar en la seva implementació.

Avaluació

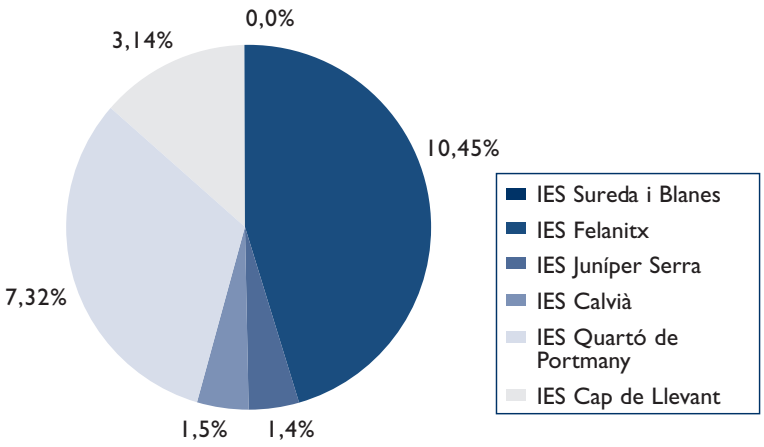
GRÀFIC 24: COORDINACIÓ SERVEIS SOCIALS



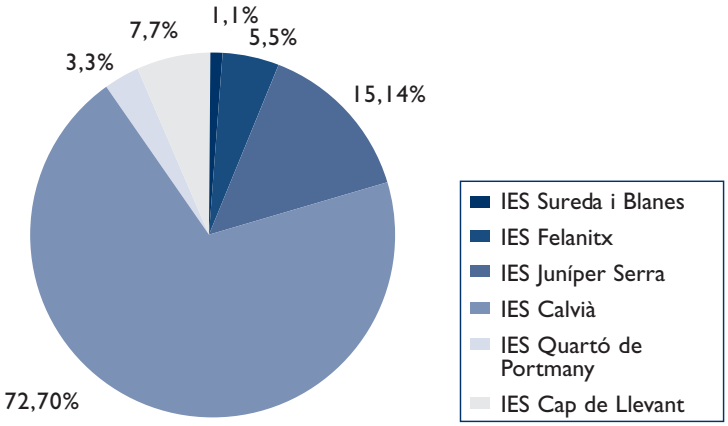
GRÀFIC 25: COORDINACIÓ ASSOCIACIONS



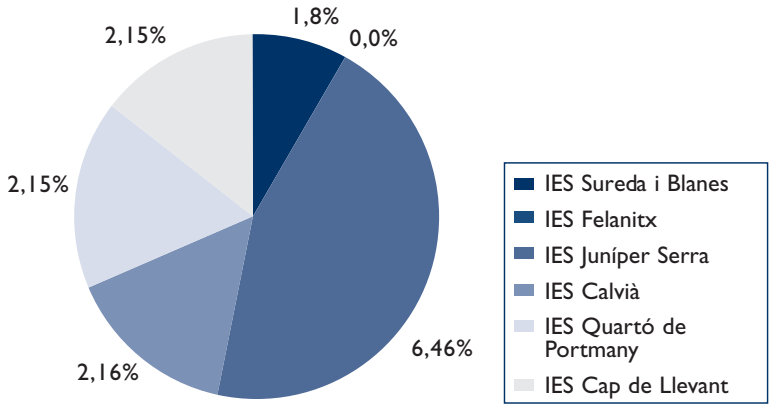
GRÀFIC 26: COORDINACIÓ POLICIA LOCAL/TUTOR



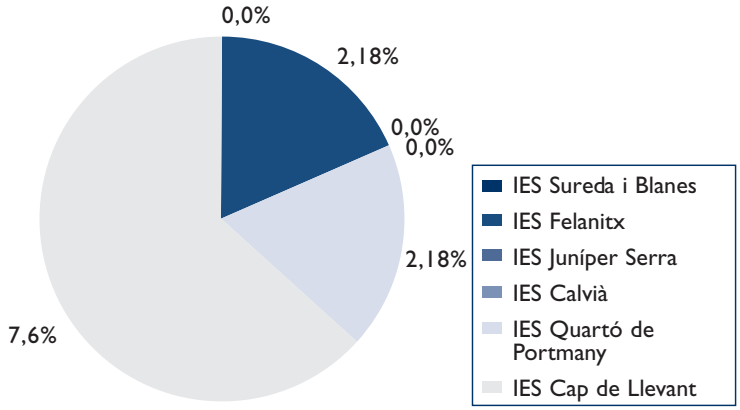
GRÀFIC 27: COPRODUCCIÓ DE RECURSOS



GRÀFIC 28: COORDINACIÓ SANITAT (CONSULTA JOVE, USMIJ)



GRÀFIC 29: PROTECCIÓ DE MENORS



5. METODOLOGIES I EINES D'INTERVENCIÓ

- Treball en xarxa: reunions de coordinació i seguiment.
- Desenvolupar programes i projectes segons les necessitats del centre.
- Afavorir espais de comunicació (escola de pares, xerrades, tallers, jornades).
- Elaborar protocols d'intervenció individual i grupal.

Intervencions de l'educadora social a la residència de la Bonanova

Alba Sastre Navarro

RESUM

La residència mixta de pensionistes La Bonanova depèn de l'IMAS (Institut Mallorquí d'Afers Socials) del Consell de Mallorca. Té 562 residents, entre estades permanents, temporals i centre de dia.

Des del maig de 2008 hi començà a fer feina una educadora social i es creà el Departament Educatiu i de Dinamització.

El departament duu a terme intervencions educatives i de dinamització a la residència amb la finalitat de millorar la qualitat de vida dels residents.

RESUMEN

La residencia mixta de pensionistas La Bonanova depende del IMAS (Institut Mallorquí d'Afers Socials) del Consell de Mallorca. Cuenta con 562 residentes entre estancias permanentes, temporales y centro de día.

Desde mayo del 2008 se introdujo la figura profesional del educador social y se creó el Departamento Educativo y de Dinamización.

Desde el departamento se llevan a cabo intervenciones de carácter educativo y de dinamización de la residencia, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los residentes.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Dades de la institució

Aquest article se centra en la residència mixta de pensionistes La Bonanova, situada al carrer de Francesc Vidal i Sureda, número 72, de Palma.

És un centre residencial mixt, de gestió pública i que és gestionat per l'IMAS (Institut Mallorquí d'Afers Socials), del Consell de Mallorca.

La residència de La Bonanova és un dels centres assistencials de l'IMAS que fa feina per afavorir el desenvolupament personal a la gent gran que té graus de dependència diversos i proporcionar-los una atenció sociosanitària integral. La Bonanova ofereix els tipus d'estada següents:

- Estada residencial permanent
- Estada residencial temporal
- Estades diürnes

La Bonanova té les places següents:

- 545 de residència permanent:
• 293 per a persones assistides
• 252 per a persones vàlides
- 7 de residència temporal (només per a persones assistides)
- 10 al centre d'estades diürnes

Les condicions d'admissió són: tenir més de 60 anys (55 anys, si pateixen una minusvalidesa del 75%); ser pensionista de la Seguretat Social; no patir trastorns mentals que alterin la convivència ni malalties contagioses.

1.2. Descripció de la institució

La residència té una superfície total de 40.000 m^2. L'àrea dels jardins, que consta d'un passeig i d'un aparcament per als cotxes, tant dels treballadors com de les visites, fa en total 7.000 m^2 i la superfície de l'edifici n'ocupa 33.000.

L'estructura interna es distribueix en nou plantes:

- tres plantes per a persones vàlides a la part superior (plantes 7, 8 i 9)
- dues plantes per als despatxos, oficines, espais comuns i serveis (plantes 5 i 6).
- quatre plantes, a la zona inferior, per a persones assistides (plantes 1, 2, 3 i 4).
- Plantes 1, 2, 3 i 4 per a residents assistits:

Les quatre plantes de la part baixa tenen quatre mòduls (A, B, C i D).
Cada dos mòduls (A, B i C, D) hi ha un menjador per als residents que no poden pujar a dinar al menjador principal i una sala de convivència amb televisió.

A cada mòdul hi ha onze habitacions. Els lavabos són comunitaris i s'ubiquen al passadís (sis lavabos per mòdul); també n'hi ha un de geriàtric i un per a malalts d'incontinència.

A cada planta hi ha un gran vestíbul per a les visites que està pintat i decorat de color diferent per afavorir l'orientació als residents.

A més, la planta primera disposa d'una unitat de malalts que pateixen demència senil, els quals necessiten un servei d'assistència i atenció permanent.

A la planta quarta hi ha la infermeria, una unitat que és per a tots els residents vàlids i assistits que precisen atenció sanitària les 24 hores del dia. També hi ha la farmàcia, on es preparen tots els medicaments que s'han de distribuir als mòduls.

Per últim, també s'hi ubica el Departament de Teràpia Ocupacional i el taller de ceràmica.

- Plantes 5 i 6: despatxos, oficines, espais comuns i serveis

A la planta cinquena hi trobam el menjador i la cuina, on van tots els residents vàlids i tots els residents assistits que es poden desplaçar per si mateixos.

També hi trobam la zona mèdica, amb un despatx per a l'equip mèdic, una sala de consulta mèdica i de cures, una sala de raigs x, un laboratori d'anàlisis clíniques i una sala d'espera.

A més, hi ha una sala de rehabilitació, la bugaderia i llenceria, que és un servei utilitzat pel personal del centre i pels residents.

A la sisena planta hi ha la porta principal d'accés a la residència.

En aquesta planta s'hi ubica la recepció, la direcció, l'administració, el Departament Social, el Departament Educatiu i de Dinamització, la responsable residencial, la responsable assistencial, el Departament Psicològic, el departament de les governantes, la sala d'actes, la capella, la biblioteca, una sala de bitlles, una d'activitats i un vestíbul per a les visites.

En aquesta planta també hi trobam el servei de cafeteria i la perruqueria.

Els residents tenen a la seva disposició cabines telefòniques i lavabos.

S'accedeix a les plantes inferiors i a les plantes superiors pels ascensors o per les escales.

- Plantes 7, 8 i 9 per a residents vàlids

Per últim, la zona superior de la residència consta de les plantes 7, 8 i 9, on hi ha totes les habitacions dels residents vàlids.

A aquestes plantes hi ha un vestíbul amb dues sales de televisió.

Cada planta està pintada d'un color diferent per afavorir l'orientació dels residents.

A cada planta hi ha quaranta habitacions dobles i quatre d'individuals. Les habitacions dobles consten de dos llits separats per una porta corredissa per afavorir la intimitat del resident, un armari per a cada resident, un lavabo, una sala d'estar compartida i una terrassa petita.

A la setena planta, a més dels espais que hem esmentat, hi ha el despatx del Comitè d'Empresa i d'UGT; i, a la vuitena, el despatx de Comissions Obreres.

A la novena planta hi trobam la sala de costura i una cuina d'ús comú per a tallers.
A tota la residència hi ha repartits papereres, fonts d'aigua potable i ascensors.

1.2. Equipaments i serveis que s'hi ofereixen

- Unitat de demències: hi romanen els residents que pateixen demències avançades i que precisen una vigilància especial
- Atenció 24 h per a residents assistits
- Lavabos geriàtrics
- Podologia
- ATS i DUE propis
- UCA (infermeria): unitat de cures especialitzades
- Zona mèdica: servei de cures mèdiques i d'infermeria especialitzades, atenció mèdica pròpia
- Servei de farmàcia: s'hi preparen els medicaments que necessiten tots els residents assistits i vàlids
- Servei de radiologia i laboratori: es faciliten els diagnòstics de qualsevol tipus de patologia aguda, crònica o traumàtica
- Servei de teràpia ocupacional: manteniment de les activitats de la vida diària (AVD)
- Servei de fisioteràpia: es fan activitats de rehabilitació ajudades per fisioterapeutes i auxiliars.
- Ajudes tècniques a les AVD
- Servei psicològic propi
- Activitats d'oci i temps lliure (festes, excursions, tallers, etc.)
- Sala d'activitats polivalent
- Psicoestimulació cognitiva
- Sala d'actes
- Perruqueria
- Biblioteca
- Capella i atenció religiosa
- Voluntaris
- Servei de transport
- Centre de dia per a persones que pateixen la malaltia d'Alzheimer en la fase inicial
- Jardins

2. L'EDUCADORA SOCIAL A LA BONANOVA

2.1. La figura de l'educadora social a La Bonanova

Fa poc temps que La Bonanova compta amb la figura de l'educadora social, exactament des del maig de 2008. D'aleshores ençà, s'han establert les funcions d'aquesta figura professional i s'han fet propostes sobre les possibilitats diverses de feina que hi ha, tasca en la qual es continua fent feina dia a dia.

Actualment, l'educadora social de La Bonanova s'encarrega del Departament Educatiu i de Dinamització, que va ser creat quan ja s'havia implantat la figura professional. L'educadora social s'encarrega de l'animació i la dinamització de la residència, així com de fer una intervenció educativa i en els problemes de conducta i convivència que sorgeixen en les activitats que desenvolupa.

Per dur a terme la seva tasca treballa conjuntament amb el responsable residencial (la persona responsable de tota la part social i de serveis), amb el Departament Psicològic i amb el Departament Social (treballadores socials), a més de coordinar-se contínuament amb la part assistencial (infermeres coordinadores de tota l'àrea assistencial de la residència) per a totes les activitats que ho requereixen.

Les funcions que fa actualment són les següents:

- Motivar, facilitar i canalitzar iniciatives.
- Transmetre estratègies i eines que facilitin la relació i la comunicació interpersonal.
- Dissenyar, planificar i avaluar les activitats de dinamització.
- Programar, organitzar, implementar i avaluar les activitats educatives de la residència.
- Programar, organitzar, implementar i avaluar les festes i activitats lúdiques, religioses, culturals, etc., de la residència.
- Programar, organitzar, implementar i avaluar les sortides i excursions dels residents.
- Coordinar els tallers que duen a terme a la residència professors externs.
- Entrevistar els nous residents i explicar-los les activitats que es duen a terme a la residència.
- Fer el seguiment dels residents que tinguin dificultats per adaptar-se a la residència i participar en la vida associativa i lúdica que s'hi organitza.
- Coordinar els voluntaris de l'IMAS que fa feina a la residència i gestionar-lo.
- Mantenir el contacte i col·laboració amb entitats i/o organitzacions col·laboradores de la residència.
- Tutelar pràctiques d'educació social a la residència.

2.2. Les intervencions de l'educadora social a La Bonanova

Totes les intervencions que l'educadora social desenvolupa al Departament Educatiu i de Dinamització de La Bonanova estan associades a uns objectius de treball.

Les intervencions i els objectius són els següents:

- Tallers d'estimulació psicocognitiva

  Objectiu: potenciar el manteniment i millora de la capacitat cognitiva dels residents.

- Festes i activitats lúdiques, religioses, culturals, etc.

Objectiu: fomentar la dinamització i participació dels residents en activitats diferents de les que desenvolupen de manera quotidiana en la vida diària i de les que es duen a terme setmanalment a la residència.

- Sortides i excursions

  Objectiu: fomentar més la dinamització i participació dels residents en activitats diferents de les que desenvolupen de manera quotidiana en la vida diària i de les que es duen a terme setmanalment a la residència.

- Tallers amb professorat extern

  Objectiu: mantenir l'autonomia personal dels residents vàlids, fomentar més bona qualitat de vida i millorar la convivència del grup i la seva dinàmica.

- Coordinar els tallers que duen a terme a la residència professors externs.

  Objectiu: fer el seguiment del bon desenvolupament i la realització adequada dels tallers, així com oferir suport als professors.

- Entrevistar els nous residents i explicar-los les activitats que es duen a terme a la residència.

  Objectiu: informar els residents de les activitats de les quals poden gaudir estant a la residència.

- Gestionar els voluntaris de l'IMAS a la residència.

  Objectiu: potenciar l'activitat voluntària a la residència per ajudar els residents i les activitats que s'hi organitzen.

- Col·laborar amb entitats i/o organitzacions diverses.

  Objectiu: mantenir el contacte i la col·laboració amb entitats i/o organitzacions col·laboradores de la residència.

- Tutelar pràctiques d'Educació Social a la residència.

  Objectiu: fer el seguiment de les persones en pràctiques d'Educació Social a la residència i avaluar-les.

2.2. Les activitats de l'educadora social a La Bonanova

La intervenció que duu a terme l'educadora social a La Bonanova es concreten en activitats diverses. Algunes les fa directament l'educadora social i d'altres, professors externs o voluntaris, però tots coordinats per l'educadora social.

La majoria d'activitats solen tenir el suport dels voluntaris de l'IMAS, que exerceix l'activitat voluntària a La Bonanova. Algunes activitats les fan ells directament i el seu suport es imprescindible perquè les persones assistides puguin participar en les activitats generals.

En algunes activitats també hi participen de manera voluntària els residents de La Bonanova.

- Activitats setmanals: són fixes i es procura donar estabilitat i continuïtat a la feina que es fa amb els residents.
    - Tallers de psicoestimulació cognitiva
    - Taller de cant
    - Taller de ceràmica
    - Taller de pintura
    - Taller de policromat i manualitats
    - Taller de sevillanes
    - Taller de dibuix amb senils amb residents voluntaris
    - Bingo
    - Animació musical
    - Ball de saló
    - Sortides amb residents assistits
    - Sortides amb residents vàlids
    - Jocs d'estimulació i d'entreteniment amb assistits i senils per part dels voluntaris
    - Visites a residents per part dels voluntaris

- Activitats puntuals:
    - Festes
    - Sopars a la fresca (a l'estiu)
    - Teatre
    - Actuacions:
    - espectacles
    - corals
    - Excursions

- Tallers de psicoestimulació cognitiva: els imparteixen l'educadora social, el terapeuta ocupacional i la pedagoga. Aquests tallers intenten mantenir o millorar la capacitat cognitiva dels residents. Es fan en petits grups de deu persones com a màxim, i els grups són homogeneïtzats segons el grau de deteriorament cognitiu que tenen els beneficiaris: AMAE (deteriorament associat a l'edat), lleu, moderat i greu. Es fan cada setmana, una o dues vegades per grup.

- Taller de cant. L'imparteix un professor extern i s'hi aprenen cançons típiques de corals. La Bonanova ha creat una coral pròpia a partir d'aquest taller i ha fet algunes actuacions a la residència, també en d'altres. El taller potencia tota una part lúdica i d'entreteniment, i també una part d'estimulació cognitiva amb el fet d'aprendre i de recordar les cançons. Aquest taller es fa dos pics per setmana i organitzen concerts a les zones d'assistits de la residència per amenitzar els residents.

- Taller de ceràmica. L'imparteix una professora externa. En aquest taller es fan tot tipus de figures de fang i adequades a les capacitats motrius de cada resident. La figura es modela, es cou i es pinta. Es fa cada dimarts i dijous, de 16 h a 18 h, per a avançats, i els dilluns, de 16 h a 18 h, per a principiants.

- Taller de pintura. L'imparteix una professora externa. En aquest taller es fan tipus diversos de pintura: pintura sobre tela, quadres i dibuixos sobre paper. El tipus de pintura es fa d'acord amb les capacitats de cada resident. S'imparteix els dimarts i els dijous, de 10 h a 12 h.

- Taller de policromat i manualitats. L'imparteix un professor extern. En aquest taller es fan activitats diverses: pintar figures de guix, plats, vidre, etc. Tot es fa adequat a les capacitats motrius de cada resident. És els dissabtes, de 10 h a 12 h.

- Taller de sevillanes. L'imparteixen dues voluntàries de la residència. Es tracta d'aprendre a ballar sevillanes, així com rumbes, flamenc, etc. Es potencia l'estimulació motora. S'imparteix cada divendres, de 17.30 h a 18.30 h.

- Taller d'activitats amb senils i residents voluntaris. Aquest taller el realitza un grup de residents voluntaris de la Junta de Govern (òrgan representant dels residents) i de la residència. Els voluntaris baixen un pic per setmana al mòdul de senils i fan activitats d'animació i estimulació: dibuixar, escoltar música, cantar, ballar, jugar a jocs diversos, etc.

- Taller de bingo. L'imparteix un resident vàlid de manera voluntària. Tres dies per setmana, a la sala d'activitats polivalent, es reuneixen un grup de residents que juguen a bingo durant dues hores.

- Animació musical. Aquesta activitat la imparteix un voluntari de la residència els diumenges horabaixa. Es tracta de posar música i ballar amb els residents que hi assisteixin.

- Ball de saló. Actualment es fa una vegada al mes. Es posa música d'estils diversos perquè els residents ballin.

- Sortides amb residents assistits. És una activitat setmanal que es fa els dimarts al matí. Surten amb l'autocar adaptat, cada setmana un mòdul d'assistits diferent, i van a fer una volta i a passejar amb els resident que els vulguin acompanyar. La intenció és potenciar que els qui tenen menys mobilitat surtin i que rebin visites.

- Sortides amb residents vàlids. L'activitat que es fa algunes vegades al mes per assistir amb residents a mercats, museus, exposicions, diades, fires, etc.

- Jocs d'estimulació i entreteniment amb assistits i senils per part dels voluntaris. Aquesta activitat la fan dues vegades per setmana un grup de voluntàries de l'IMAS, que reuneixen residents de senils i assistits a la zona comuna de la 6a planta i fan activitats d'estimulació amb música i jocs.

- Visites a residents per part dels voluntaris. Alguns voluntaris de l'IMAS cada setmana visiten els residents assistits i els treuen a passejar. La intenció és que el resident surti de l'ambient habitual del mòdul, es passegi, es comuniqui amb altres persones, etc.

- Festes. Tenen la finalitat de dinamitzar i celebrar una data important, com el Carnaval, la Festa de les Verges, dies festius, Nadal, el Dia dels Enamorats, la Feria de Abril, etc.

- Sopars a la fresca, a l'estiu. Són sopars que es fan a l'estiu a la part de fora de la residència; hi ha grups que l'amenitzen i els residents ballen en haver sopat.

- Teatre. Hi ha grups de teatre que acudeixen puntualment a la residència per presentar obres o fer-ne l'assaig general.

- Actuacions:
  - Espectacles: grups de ball, música, gimnàstica, etc., ofereixen un espectacle als residents.
  - Corals: grups de cant coral que ofereixen concerts de música tradicional als residents.

- Excursions. Cada dos mesos es visita algun lloc d'interès cultural i després es dina a un restaurant. La residència cobreix tot el desplaçament i cada resident es paga el dinar.

3. CONCLUSIONS

3.1. Valoració de la feina feta

La valoració que fem de la feina duta a terme aquest darrer any i tres mesos en què hem comptat amb l'educadora social a la residència de La Bonanova és positiva.

Creiem que la feina de dinamització que ja fèiem abans ha tingut continuïtat de manera més organitzada i ampliada, gràcies que hem pogut comptar amb una figura professional que exerceix funcions específiques.

A més, ha introduït intervencions educatives que milloren la qualitat de vida dels residents. Per això, creiem que ha estat positiu introduir la figura de l'educadora social a la residència.

La direcció de La Bonanova dóna suport a la figura de l'educadora social. Consideram que és molt important, si volem un desenvolupament biològic, psicològic i social positiu de la seva intervenció en la residència.

3.2. Propostes de futur

La nostra il·lusió és que, com que La Bonanova és molt gran i té molts residents, amb el temps, hi hagi més professionals implicats en el Departament Educatiu i de Dinamització, que cobreixin totes (o quasi totes) les necessitats que es detecten quant a dinamització i intervenció educativa a la residència.

Fem feina en aquest aspecte i estem segurs que permetrà millorar la qualitat de vida dels residents, sobretot dels assistits.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Costums d'oci i valoració del consum per part dels estudiants universitaris i de batxillerat a Mallorca

Antoni J. Colom Cañellas
M. Carme Fernández Bennàssar
M. Immaculada Pastor Homs
Joan Carles Rincón Verdera[1]

[1] Grup de Recerca de Teoria de l'Educació i Educació no Formal, Departament de Pedagogia i Didàctiques Especifiques, Universitat de les Illes Balears. Aquesta investigació, tot i que la demanàrem, no obtingué la subvenció pertinent de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació, tal com reflecteix l'escrit del 9 de desembre de 2004, amb registre de sortida núm. 15336/2004, del 14 de desembre.

RESUM

Aquest treball es fruit de la recerca Temps lliure, oci i consum juvenil: bases per a una proposta d'educació per al consumidor en les etapes de l'educació obligatòria a les Illes Balears. L'objectiu d'aquest estudi és conèixer els valors i hàbits consumidoristes juvenils dels estudiants de batxillerat i dels universitaris que cursen els estudis a Mallorca, per tenir una idea orientativa de la direcció envers la qual desenvolupen aquesta activitat. En una segona fase, aquesta investigació ens ha de permetre fonamentar una proposta d'educació pel consum en l'etapa de l'ensenyament primari i de l'ESO, per intentar reorientar a temps les desviacions consumidoristes que no són considerades pertinents des d'una perspectiva educativa.

Per això, ens interessa saber cap a on s'orienta l'oci i el consum dels joves, per poder redefinir conductes en etapes prèvies de la formació i desenvolupar, per tant, una proposta curricular d'educació per al consum en l'ensenyament primari. Es tracta de saber cap a on es dirigeixen les pautes d'oci juvenil i de consum per després poder actuar i intervenir pedagògicament. Per aconseguir-ho, haurem de fer les activitats següents:

- Conèixer els costums d'oci i de consum dels nostres joves

- Dissenyar un programa d'educació pel consum en funció de la realitat descoberta

Hem de dir que aquí solament ens centrarem en el primer aspecte.

RESUMEN

Este trabajo es fruto de la investigación Tiempo libre, ocio y consumo juvenil: bases para una propuesta de educación para el consumidor en las etapas de la educación obligatoria en las Islas Baleares. El objetivo de este estudio es conocer los valores y hábitos consumistas juveniles de los estudiantes de bachillerato y de los universitarios que cursan los estudios en Mallorca, con el fin de obtener una idea aproximada de la dirección hacia la cual desarrollan esta actividad. En una segunda fase, esta investigación nos debe permitir fundamentar una propuesta de educación para el consumo en la etapa de la enseñanza primaria y de la ESO, con el objetivo intentar reorientar a tiempo las desviaciones consumistas que no son consideradas pertinentes desde una perspectiva educativa.

Por ello, nos interesa conocer hacia dónde se orienta el ocio y el consumo de los jóvenes, para poder redefinir conductas en etapas previas de la formación y desarrollar, por lo tanto, una propuesta curricular de educación para el consumo en la enseñanza primaria. Se trata de saber hacia dónde se dirigen las pautas de ocio juvenil y de consumo para posteriormente poder actuar e intervenir pedagógicamente. Por conseguirlo, realizaremos las actividades siguientes:

- Conocer las costumbres de ocio y de consumo de nuestros jóvenes

- Diseñar uno programa de educación por el consumo en función de la realidad descubierta

En este artículo nos centramos en el primer aspecto.

1. OBJECTIUS

Una de les finalitats del projecte és, com hem indicat, conèixer de manera empírica els costums consumidoristes dels nostres joves. Per tant, podem formular l'objectiu tot dient que volem conèixer en profunditat els valors de consum i hàbits dels joves estudiants de batxillerat i universitaris, és a dir, de poblacions multivariades i d'edats diferents (entre els setze i els vint-i-tres anys), tant entre setmana com els caps de setmana. Amb aquesta intenció, hem considerat pertinent explorar els aspectes següents:

- Saber quines activitats desenvolupen els joves en el temps que tenen lliure
- Saber quin temps dediquen a les activitats d'oci i a on les desenvolupen
- Saber quina quantitat de diners dediquen a aquests activitats i d'on provenen
- Analitzar la valoració que fan de les seves sortides nocturnes; la freqüència amb què surten; l'hora que tornen a ca seva, i el mitjà de transport que utilitzen.
- Saber quina valoració fan dels equipaments i, en general, dels serveis i infraestructures que utilitzen en les activitats d'oci.
- Saber si fan cap feina remunerada, les hores que hi dediquen i la periodicitat.
- Esbrinar si tenen targes de crèdit i, si en tenen, l'ús que en fan.
- Saber quin paper té el consum en l'afirmació d'un estil de vida.
- Saber quin ús fan de la droga, i altres aspectes íntims.
- Inventariar els principals béns de consum materials que tenen a ca seva i quina valoració en fan.
- Saber quina importància té la vida familiar en el temps lliure.
- Constatar quins béns i activitats, relacionats amb el consum, són prioritaris.
- Saber a partir de quins criteris compren o consumeixen, quins productes compren amb més freqüència i a quins establiments.
- Saber si reflexionen de manera crítica abans de comprar o si, per contra, segueixen la moda, la publicitat, etc.
- Esbrinar si tenen en compte la relació qualitat-preu, si es decanten més pels productes de marca o pels genèrics.
- Comprovar si identifiquen la publicitat enganyosa, i si saben quines passes han de fer a l'hora de presentar una reclamació.
- Verificar si saben que existeixen les oficines municipals d'informació al consumidor i les organitzacions de defensa del consumidor.
- Identificar els mitjans de comunicació que són considerats més pertinents per informar-se sobre consum i oci.
- Constatar la relació que mantenen amb les noves tecnologies.

Per assumir totes aquests perspectives i presentar-ne els resultats, hem subdividit el treball en els deu apartats següents: 1) Consum, oci i informació; 2) Diners i consum; 3) Sortir de festa; 4) Oci i cultura; 5) Oci i esports; 6) La moda i el consum; 7) Oci, noves tecnologies i altres béns de consum; 8). Interessos socials i oci; 9) Oci i vida familiar, i 10) La intimitat: religió, drogues i sexe.

2. FONTS I PRECEDENTS

El nostre equip ja havia fet aproximacions a l'estudi del consum a partir de l'educació. Esmentam els treballs de: A. J. Colom: «Educación y consumo. Síntesis para un nuevo espacio educativo». *Estudios sobre el consumo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, 41 (1997); *Consumo y ambiente*. Caracas: Ministerio del Ambiente de Venezuela. Monografía n. 7 (1997); «Educación para el consumo». A: *AA.VV. Educación no formal.* Barcelona: Ariel, 1998; «El papel de la ciudad en la educación del consumidor». A: *AA. VV. Educación y ciudad*. Palma: Ajuntament de Palma / III Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, 1999.

A més, a les Illes Balears, respecte de la joventut, hi ha els estudis següents. En primer lloc, el treball que la Universitat de les Illes Balears (Facultat d'Educació) va fer el 1997 per encàrrec de la Conselleria de Presidència del Govern de les Illes Balears (Direcció General de Joventud i Família), titulat *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears*. És una recerca feta a partir d'una enquesta que contestà una mostra de 1.342 joves que tenien entre quinze i vint-i-nou anys de les Illes Balears, amb una assignació proporcional a les xifres de població de cada un dels municipis de les Illes. En segon lloc, l'estudi *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears,* de 2005, realitzat per Sigma Dos, S.A. per a la Direcció General de Joventut de la Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears. És una investigació fonamentada en una enquesta aplicada a una mostra de 1.523 joves que tenien entre quinze i vint-i-nou anys de les Illes Balears. Per últim, ja d'àmbit estatal, hem d'esmentar l'*Informe Juventud en España 2004*. És una recerca feta a partir d'una mostra de 5.000 joves que tenien entre quinze i vint-i-nou anys, distribuïda per totes les comunitats autònomes i també per les ciutats de Ceuta i Melilla. Així mateix, hem de tenir en compte el treball coordinat per Piti Pérez Alonso Geta i Paz Cánovas, titulat *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*, desenvolupat el 2002 i publicat a Madrid per la Fundación Santa Maria; i també el de Domingo Comas (2003), *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos (FAD)*.[2]

[2] Per a una bibliografia de base, caldria consultar: ÁLVAREZ, L. M.; ÁLVAREZ, M. N. (1987). Cien talleres de educación del consumo en la escuela. Madrid: Instituto Nacional del Consumo; (1988). El consumo va a la escuela. Barcelona: Laia/ Cuadernos de Pedagogía; ÁLVAREZ, M. N. [et al.] (1991). Curso de consumo para enseñantes. Oviedo: Agencia Regional de Consumo del Gobierno Autónomo de Asturias; ÁLVAREZ, M. N. (1992). Educación del consumidor. Transversales. Madrid: MEC; ÁLVAREZ, M. N. (1996). «La educación del consumidor en secundaria». Aula de innovación educativa, núm. 7, pàg. 17-20; (2000) «La educación del consumidor en primaria». Aula de innovación educativa, núm. 92, pàg. 40-42; ÁLVAREZ, M. N. (2005). «Educación del consumidor. Hablar de consumo es hablar de responsabilidad». A: LÁZARO, I .E.; MAYORAL, I. V. (coord.). Infancia, publicidad y consumo. Madrid: Universidad Pontifica de Comillas/Facultad de Derecho, pàg. 307-328; AA.VV. (1983). L,educació pel consum a l,escola. Barcelona: Departament d,Ensenyament, Departament de Turisme i Comerç de la Generalitat de Catalunya; AA.VV. (1988). Líneas metodológicas para la educación del consumidor. Madrid: Instituto Nacional del Consumo; AA.VV. (1989). Educación para el consumo. Madrid: Santillana; BELANDO, M. R. (2001). «La educación para el consumo en el marco de la educación para la salud». Bordón. Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 53, núm. 3, pàg. 329-340; CALERO, J.; ORIOL, J. (2006). «Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español». Revista de educación, núm. 339, pàg. 541-562; CANTOS, E. [et al.] (2002). Guía para el consumo responsable (de ropa). Barcelona: Icaria; CIDAD, E. (1991). Perspectivas sobre educación del consumidor. Madrid: Instituto Nacional del Consumo; CONSUM (1984). Consum i Escola. València: Ed. Consum; DORFLES, G. (1972). Símbolo, comunicación y consum. Barcelona: Ed. Lumen; ENCUENTROS CON EUROPA (1984). Jornadas sobre formación del consumidor en Europa. Bilbao: Eroski; FERNÁNDEZ, J. M. (2000). «Medios y recursos didácticos para el desarrollo de la educación para el consumidor y usuario: análisis y evaluación». Bordón. Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 52, núm. 3, pàg. 335-374; FUENTES, E. [et al.] (2003). «El profesional de la educación y de la pedagogía en el ámbito de la salud y el consumo (La salud y el consumo en la educación formal y no formal)». Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 6, núm. 2; GARCÍA DEL DUJO, A. (2002). «Pensamiento y acción en educación. Una perspectiva constructivista en educación para el consumo». Revista de educación, núm. 329, pàg. 311-330; GONZÁLEZ, V. (1999). «Tiempo libre, ocio y consumo». A: MALAGÓN BERNAL, J. L. (coord.). Educación para el consumo y el bienestar. Sevilla: Signatura Ediciones, pàg. 139-170; GONZÁLEZ, F. [et al.] (1992). «La educación al consumidor en la enseñanza secundaria obligatoria. Una propuesta». Revista de Educación de la Universidad de Granada, núm. 6, pàg. 233-238; GOVERN BALEAR (1991). La compra. Guía didáctica para la educación del consumidor. Palma: Prensa Universitaria; GUERRERO, P. (2005). «La educación del consumidor en los programas escolares». A: LÁZARO, I. E.; MAYORAL, I.V. (coord.).

3. METODOLOGIA

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació (marc de mostra) són els joves, tant homes com dones, que tenen entre setze i vint-i-tres anys (ambdues edats incloses), que cursen estudis de batxillerat o universitaris en centres públics o privats concertats de Mallorca, amb independència del lloc de naixement o residència, durant l'any 2007 i el curs 2007-2008.

Vàrem prendre l'illa de Mallorca com a referent de l'estudi bàsicament per tres raons:

- Consideram que Mallorca és l'illa on més s'ha desenvolupat la societat de consum i, per tant, és la que ofereix més possibilitats als joves a l'hora de consumir i ocupar el temps lliure o d'oci.

- És l'illa que té més estudiants i centres d'estudi, i, per tant, més varietat poblacional.

- Perquè oferia més accessibilitat i facilitat a l'equip investigador.

A partir de les dades proporcionades a finals de l'any 2006 tant per la Conselleria d'Educació i Cultura (batxillerat) com per la Universitat de les Illes Balears (alumnes universitaris), la consideració de la mostra ens va donar un resultat de devers mil enquestats. Per arribar a aquesta conclusió, empràrem un disseny mostral semiprobabilístic, bietàpic, amb selecció aleatòria dels centres educatius i d'alumnes de cada centre.[3] Per tant, quant al mostreig, podem distingir una primera etapa, caracteritzada per:

- Un procediment de mostreig aleatori simple

- Per unitats de selecció: centres educatius

Infancia, publicidad y consumo. Madrid: Universidad Pontifica de Comillas/Facultad de Derecho, pàg. 329-336; GUTIÉRREZ. M. C. (2000). «La educación para el consumo en el ámbito escolar». Educadores: revista de renovación pedagógica, núm. 193-194, pàg. 197-206; INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO (1984). Guía del consumidor. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo; INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO Y COOPERATIVA EROSKI (1984). La educación del consumidor en la escuela. Madrid; JENSEN, H. R. (1986). La educación del consumidor en la escuela. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco; LARRIETA, L. M. [et al.] (1990). Los proyectos en la educación para el consumo en la escuela. Vitòria: Dirección del Consumo del Gobierno Vasco; MALAGÓN, J. L. (1999). «Bienestar social y consumo». A: MALAGÓN, J. L. (coord.). Educación para el consumo y el bienestar. Sevilla: Signatura Ediciones, pàg. 9-26; MARTÍNEZ, R. (2001). «La educación para el consumidor en el nuevo sistema educativo en España». Estudios sobre consumo, núm. 57, pàg. 171-178; MC DONALD [et al.] (1966). La industria de la cultura. Madrid: Albero Corazón, Comunicación; MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1986). Tres años de política de consumo. Madrid: Servicio General para el Consumo; MORÓN, J. A. (1999). «Calidad de vida y transversalidad: educación para la salud y educación para el consumo». A: GARCÍA, A. La educación ante el nuevo milenio. Sevilla: Signatura Ediciones, pàg. 131-156; NÚÑEZ, L. B. (2003). Educación ambiental y consumo. Madrid: Lisse; PALACIOS, J. M.; WENGER, M. D. (1999). «Aspectos socioculturales de la sociedad de consumo». A: MALAGÓN, J. L. (coord.). Educación para el consumo y el bienestar. Sevilla: Signatura Ediciones, pàg. 27-46; PÉREZ, P. M. (1996). Valores y pautas de crianza familiar en España. Madrid: Fundación Santa María. PUJOL, R. M. (1996). Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela. Barcelona: Horsori; QUINTANILLA, I. (2002). Psicología del consumidor. Madrid: Pearson Educación; SANTOS, B. [et al.] (1991). A Educaçao do consumidor. Lisboa: Texto Editorial; TREVIÑO FERNÁNDEZ, M. P. [et al.] (1999). «Programa interdisciplinar que atiende a la educación para el ocio, el consumo y el medio ambiente basado en la producción de materiales didácticos y lúdicos de educación física». Contextos educativos: Revista de educación, núm. 2, pàg. 273-300; UNIÓN EUROPEA (1991). La política de los consumidores en el mercado interior. Bruselas, Luxemburgo: UE; WAT, C. [et al.] (1986). Cómo consumen los niños: sociología del consumo infantil. Madrid: Dirección General de Comercio y Consumo de la Comunidad Autónoma de Madrid. També cal tenir present els recursos que hem trobat a Internet, els més representatius dels quals són: Red de Educación del Consumidor (http://www.infoconsumo.es/eecred/indexcast.htm); Red Europea de Educadores del Consumidor (http://www.kuluttajavirasto.fi/nicemail/index.htm); Red Europea de Educación del Consumidor (www.e-cons.net), així com Infoconsum (http://www.infoconsumo.es/infoconsumo/index.html).

[3] Centres de batxillerat oficials i concertats, i facultats i escoles universitàries.

La segona etapa es caracteritzà per:

- Un procediment de mostreig no probabilístic

- Per unitats de selecció: alumnes

En aquesta darrera etapa, no hi va intervenir res que fos aleatori, ja que férem l'assignació de manera proporcional a les xifres de població per a cada tipus d'estudi, i férem la darrera selecció segons les quotes de sexe i edat. Finalment, la mostra definida va ser de 1.100 persones.[4]

El qüestionari pilot aportava preguntes obertes i tancades, dicotòmiques, politòmiques, de resposta múltiple, i d'escales de valoració tipus Lickert. Elaboràrem el qüestionari definitiu després de sotmetre'l a un examen mitjançant el judici d'experts, els quals en valoraren la idoneïtat dels ítems i els modificaren, estudiaren l'exhaustivitat de les preguntes suggerides, així com altres aspectes tècnics referits a la valoració de la idoneïtat de les preguntes, la durada de la prova, o la dificultat i precisió de la redacció. Després valoràrem l'instrument (confiabilitat i validesa en les modalitats), l'aplicàrem a la mostra escollida en els centres que havíem seleccionat prèviament, i férem l'anàlisi estadística de les dades obtingudes.

Aquesta anàlisi consistí fonamentalment a aplicar els estadígrafs següents:

- En el supòsit de mostreig aleatori simple, nivell de confiança del 95,5% (dues sigmes) i p=q, consideram un error real de mostreig inferior al 5%. Per últim, hem de dir que analitzàrem les dades fent servir el paquet informàtic estadístic SPSS 12.0.1 per a ordinadors Macintosh (Statistical Package for Social Sciences). En concret, el tractament estadístic consistí a desenvolupar una anàlisi exploratòria de dades mitjançant el subprograma EDA (Exploratory Data Analysis), comparança de proporcionalitat, taules de contingència i comparació de mitjanes ANOVA (o les variants no paramètriques, segons el cas), així com el càlcul estadístic de la khi quadrat.

- Per diferenciar mostres bipolars (o de dues entrades), aplicàrem la prova de Mann-Whitney.

- En els ítems de comparança múltiple, els estadígrafs utilitzats han estat el càlcul de khi quadrat (X^2= amb $p<0,05$), que ha estat corroborat amb el càlcul del coeficient de contingència (CC), tot analitzant una estimació del risc mitjançant els valors que pren la **Odd Ratio** (OD), així com el seu interval de confiança ($IC_{95\%}$).

4. DESCRIPCIÓ DE LES MOSTRES

Presentam els resultats basant-nos en els estudis que cursen els joves de la mostra i en el sexe de cadascun. D'aquesta manera, a l'hora d'analitzar l'activitat consumidorista i d'oci, podem saber si evoluciona o canvia segons l'edat o el sexe.

[4] Més envant es definiran amb total exactitut.

a) Mostra per estudis

Estudiants de batxillerat: 500 subjectes (45,5%)
Estudiants universitaris: 600 subjectes (54,55%)
Total de la mostra: 1.100 subjectes

Edat[5]

	N	%	N	%
16/17	172	34,4	0	0
18/19	328	65,6	94	14,6
20/21	0	0	147	24,5
22/23	0	0	257	42,8
Total	500	100,0	600	100,0

Estudis que cursen

	N	%
Batxillerat	500	100
Universitaris	600	100
Total	500	100

Estat civil

	N	%	N	%
Casat/Parella	29	5,8	101	16,8
Fadrí	471	94,2	499	83,2
Total	500	100,0	600	100,0

Estàs emancipat o ets independent dels pares?

	N	%	N	%
No	423	84,6	445	74,2
Sí	77	15,4	155	25,8
Total	500	100,0	600	100,0

[5] La primera columna o la primera xifra que donem sempre farà referència a la mostra d'estudiants de batxillerat.

Tipologia del centre docent

	N	%	N	%
Concertat	127	25,4	0	0
Privat	36	7,2	0	0
Públic	337	67,4	600	100,0
Total	500	100,0	600	100,0

b) Mostra per sexe

Sexe masculí: 456 subjectes (41,5%)
Sexe femení: 644 subjectes (58,5%)
Total de la mostra: 1.100 subjectes

Edat[6]

	N	%	N	%
16/17	78	17,1	94	14,6
18/19	207	45,4	268	41,6
20/21	99	21,7	158	24,5
22/23	72	15,8	124	19,3
Total	456	100,0	644	100,0

Estudis que cursen

	N	%	N	%
Batxillerat	231	50,7	269	41,8
Universitaris	225	49,3	375	58,2
Total	456	100,0	644	100,0

Estat civil

	N	%	N	%
Casat/Parella	73	16,0	57	8,9
Fadrí	383	84,0	587	91,1
Total	456	100,0	644	100,0

[6] Les dues primeres columnes o xifres sempre són referides al sexe masculí.

Estàs emancipat o ets independent dels pares?

	N	%	N	%
No	365	80,0	503	78,1
Sí	91	20,0	141	21,9
Total	456	100,0	644	100,0

Tipologia del centre docent

	N	%	N	%
Concertat	64	14,0	63	9,8
Privat	11	2,4	25	3,9
Públic	381	83,6	556	86,3
Total	456	100,0	644	100,0

5. RESULTATS PER TIPUS D'ESTUDI

a) Consum, oci i informació

En primer lloc, hem volgut saber el nivell de coneixença que evidencien les dues mostres referides al consum. Els resultats han estat els següents:

Identifiques la publicitat enganyosa?[7]

	N	%	N	%
No	55	11,0	71	11,8
Sí	445	44,5	529	88,2
Total	500	100,0	600	100,0

Conserves el tiquet del que has comprat?

	N	%	N	%
No	69	13,8	49	8,2
Sí	431	86,2	551	91,8
Total	500	100,0	600	100,0

Coneixes alguna oficina de consum?

	N	%	N	%
No	272	54,4	146	24,3
Sí	228	45,6	454	75,7
Total	500	100,0	600	100,0

[7] Quan donam els percentatges de les dues mostres, cal tenir present que el primer es refereix als estudiants de batxillerat i l'altre, als universitaris.

Coneixes alguna associació de defensa del consumidor[8]

	N	%	N	%
No	259	51,8	134	22,3
Sí	241	48,2	466	77,7
Total	500	100,0	600	100,0

Tots els resultats, excepte el primer, són significatius a favor dels estudiants de batxillerat. A la qüestió sobre si hom sap quines passes ha de fer per presentar una reclamació, els estudiants de batxillerat també han obtingut més bon resultat, ja que la prova de Mann-Whitney indica que la diferència de posició entre les mostres és significativament diferent de 0, per la qual cosa hi ha diferències estadísticament significatives per estudis en què [U= 140900 ($p \leq 0,05$)].

	N	%	N	%
No	158	31,6	226	37,7
Sí	342	68,4	374	62,3
Total	500	100,0	600	100,0

Pel que fa a si hi ha informació suficient sobre oci, els resultats no han estat significatius entre les dues mostres, ja que es queixen, respectivament, un 37% i un 40,3% dels enquestats. Les respostes respecte de si hi ha cobertura d'oci suficient a Mallorca han estat més positives, concretament en el 81,6% i el 82,7%. També respecte de la informació i pel que fa als centres especialitzats a informar, els estudiants de batxillerat són els qui es queixen més —i de manera significativa— de la manca d'espais d'aquest tipus, tant entre setmana (23,2% i 8,5%) com els caps de setmana (24,2% i 12,85%).

Pel que fa al consum, les fonts d'informació més importants pels estudiants de batxillerat i de manera significativa són: la ràdio (36% i 29%), la televisió (86,6% i 75,5%), Internet (20,4% i 16,8%), revistes (26,2% i 9,5%), revistes juvenils (4,6% i 2%). En canvi, els estudiants universitaris es distingeixen de manera significativa per utilitzar per informar-se els telèfons gratuïts (5,4% i 20,2%). En canvi, el recurs de la premsa no demostra cap tipus de diferència estadística (26,6% i 31,5%).

[8] En els casos de dues mostres, aplicam la prova de Mann-Whitney, que indica que la diferència de posició entre les mostres és significativament diferent a zero. Per tant, hi ha diferències estadísticament significatives per estudis [U= 105800 ($p \leq 0,05$)], a favor dels estudiants de batxillerat. Per això, hem decidit donar els resultats en percentatges i indicar després si hi ha diferències significatives o estadístiques entre les mostres. En cas contrari, el text seria gairebé il·legible, ja que a cada resultat s'hi hauria de referir la prova de Mann-Whitney, així com les puntuacions U en relació amb ($p \leq 0,05$).

Per aprofundir més en el tema del consum, vàrem sotmetre les dues mostres a les preguntes següents, els resultats de les quals foren:

	Batx.	Univers.
Consumeixes per mantenir un estil de vida	54,4%*[9]	39,3%
Estàs afectat pel consumisme	48,8%*	44,5%
El consum et preocupa (respostes positives).	48,8%*	44,5%
El consum no et preocupa	41,6%*	31,8%
Fas un consum eficient	33,4%	36%
Associes consum a felicitat	17,2%*	11,3%
Creus que el consum és un factor identitari	38,2%	38,2%
El consum et produeix insatisfacció	12,6%	40%*
Reflexiones abans de consumir (resp. afirmatives)	39,7%	60,3%*
Consumeixes amb excés (resp. afirmatives)	59,9%*	41,1%

Hem assenyalat amb (*) les diferències significatives entre les dues mostres, la qual cosa confirma que hi ha una cultura del consum (en sentit negatiu) molt accentuada entre els joves estudiants de batxillerat, els quals, a més, són conscients de la situació. De fet, les respostes dels universitaris tenen més presa de consciència envers el consum. Això indica que és necessari donar més importància a l'educació en el consum des de l'ensenyament primari.

b) Diners i consum

El 25,6% d'estudiants de batxillerat, així com el 40,5% d'universitaris, confessen que fan algun tipus de feina, però les diferències significatives afavoreixen els universitaris. En canvi, no trobam significació diferencial en el fet de fer feina els caps de setmana (24,8% i 35,5%).

Entre setmana, fer feina es reparteix de la manera següent: fan feina algun dia (13,4% i 22,5%), cada dia (7% i 11,7%), durant les vacances (4,8% i 4,3%), els dies festius (0,2% i 2%); en canvi, els caps de setmana fan feina cada dia (9,6% i 15,2%), els dissabtes (3,6% i 7,5%), els diumenges (5,4% i 7,3%). Com veiem, i ho trobam lògic, els universitaris dediquen més temps a la feina, si bé cal destacar que en el batxillerat ja trobam una certa cultura de compaginar estudis amb feina.

Respecte del nombre d'hores que fan feina, els universitaris tenen una jornada més intensa, ja que en fan més de quatre hores un 23,3%, en comparació amb un 9,8% dels estudiants de batxillerat.

[9] En casos de preguntes amb més d'una resposta i, per tant, amb mostres sudividides, fem el càlcul de l'estadígraf khi quadrat (X^2=113,54 amb p<0,05). Indica que hi ha diferències significatives entre els grups d'estudiants, aspecte que corroboram amb el càlcul del coeficient de contingència (CC=0,31≥0,30). Si fem una estimació del risc, veiem que la Odd Ratio (OD) pren un valor de 0,25 amb un interval de confiança ($IC_{95\%}$) que se situa entre 0,19 i 0,32. Això indica, per una banda, que el contrast és significatiu, és a dir, que negarem la hipòtesi de no associació (corrobora que hi ha relació entre els grups d'estudiants respecte del consum per mantenir un estil de vida); i, per l'altra, que l'interval de confiança no és gaire ampli i, per tant, l'estimació que fem del risc és prou consistent. Arribam a la conclusió que ser universitari disminueix el risc d'identificar-se amb mantenir l'estil de vida (els estudiants de batxillerat tenen un risc entre 0,19 i 0,32 vegades superior al dels universitaris d'identificar-se amb mantenir l'estil de vida). Cal dir que, cada vegada que aportàssim un percentatge, hauríem de fer una consideració idèntica a la que hem fet anteriorment; és per això que hem considerat donar també, en aquests casos, els resultats en tant per cent perquè és més gràfic i facilita la lectura d'aquest informe.

En canvi, quan els demanam si fan menys de quatre hores, els estudiants de batxillerat són més nombrosos (un 15,8% front a un 9,8%), la qual cosa explicita, per les dues circumstàncies, diferències significatives. També trobam diferenciació estadística en el cas de fer feina els caps de setmana, si bé els paràmetres estan més igualats (un 11,4% i un 18,5% fan més de quatre hores, i un 13,4% i un 17% menys de quatre hores).

Pel que fa a la quantitat de les despeses, els resultats han estat els següents:

	Activitats entre setmana		Act. els caps de setmana	
	Batx.	Univ.	Batx.	Univ.
Menys de 6€	59%	32,3%	12,8%	4%
Entre 6€ i 30€	39,8%	63,3%	63,4%	56,7%
Entre 31€ i 60€	1%	4,2%	20,8%	32,2%
Més de 60€	0,2%	0,2%	3%	7,2%

Queda ben clar que, en les dues mostres, les despeses són més significatives els caps de setmana, i que els universitaris tenen tendència a gastar més entre setmana que no pas els estudiants de batxillerat. Els alumnes de batxillerat, majoritàriament, tenen despeses d'entre menys de sis euros i trenta; en canvi, per als universitaris, les despeses més significatives oscil·len entre sis i seixanta euros; per tant, gasten més i són també els qui fan més hores de feina. En canvi, pel que fa al que anomenam despesa de butxaca, és a dir, petites compres, moltes de les quals són improvisades, els qui gasten més són els estudiants de batxillerat (un 59% enfront a un 37,7%).

Respecte de la procedència dels diners, els pares estan al capdavant, ja que per al 59,8% dels estudiants de batxillerat i el 51% dels universitaris els progenitors són els qui aporten gran part del capital per consumir, tant entre setmana com els caps de setmana (58,6% i 50%). Les diferències són significatives, és a dir, els pares afavoreixen més els fills que estudien batxillerat.

La segona font d'ingressos dels joves és la feina que fan (30% i 45%, entre setmana, i valors gairebé idèntics en les despeses del cap de setmana: 31% i 45,8%). Els càlculs pertinents (khi quadrat, coeficient de contingència, la ***Odd ratio*** i els intervals de confiança) donen significació diferencial a favor dels universitaris. A partir d'aquí, les altres fonts de capitalització ja són molt minoritàries; en tot cas, destacaríem els diners aportats per la parella (5,4% i 8,6%, tant entre setmana com els caps de setmana). Aquí les diferències són també significatives a favor dels universitaris. Els amics, solament en el cas dels universitaris, aporten un 0,3%, tant entre setmana com els caps de setmana. Per tant, queden prou clarificades les fonts econòmiques per al consum de les dues mostres: en el cas dels estudiants de batxillerat, són els pares i entre els universitaris, a més, la feina i la parella.

Pel que fa a les targetes de crèdit, cal dir que en tenen el 57,6% dels estudiants de batxillerat i el 93,3% dels universitaris. Les diferències són significatives, ja que, en aquest cas, la prova de Mann-Whitney dóna [$U= 96400$ ($p \leq 0,05$)].

Quant a la utilització de les targetes, així com la finalitat amb què les utilitzen, les diferències són significatives a favor d'un ús més normalitzat i generalitzat per part dels estudiants universitaris, la qual cosa òbviament entra en la lògica esperada.

Utilització de targeta					
	Batxillerat %	Universitaris %		Batxillerat %	Universitaris %
En situacions extraordinàries	25,8	26,5	Per efectuar transaccions	11,8	26
Habitualment	21,2	47,3	Per obtenir diners del caixer	45,8	67,3

c) Sortir de festa

Hem intentat saber de quin temps disposen els joves per sortir a la nit. Els resultats, estadísticament parlant, tenen el mateix valor en els dos grups; entre setmana, les opcions més assenyalades han estat entre una hora i tres (50,8% i 57,3%) i, entre quatre i cinc hores (22,2% i 16,3%); en canvi, els caps de setmana, les dues mostres dediquen, al voltant del 55%, més de quatre hores a l'oci nocturn. Quant als desplaçaments, solament trobam diferències significatives entre els dos grups d'estudiants els caps de setmana. Els resultats han estat els següents:

Entre setmana
Desenvolupes les activitats en el teu municipi: estudiants de batxillerat, 90,4%; universitaris, 88,6%
Fora del teu municipi: estudiants de batxillerat, 9,6%; universitaris, 11,1%

Els caps de setmana
En el teu municipi: estudiants de batxillerat, 81,10%; universitaris, 71,2%
Fora del teu municipi: estudiants de batxillerat, 19%; universitaris, 28,8%

Com hem dit més amunt, les diferències entre les mostres d'estudiants solament són significatives els caps de setmana, en el sentit que els universitaris surten més del lloc on viuen.

Pel que fa a l'horari de les sortides nocturnes, hem trobat aquestes dades:

	Entre setmana		Caps de setmana	
	Batx.	Univers.	Batx.	Univers.
Abans de les 0h	26,2%	6,5%	18,4%	0%
Entre les 0h i les 2h	21,6%	11,2%	24,6%	18,2%
Entre les 2h i les 4h	25,6%	37,8%	24,8%	40,7%
Després de les 4h	0%	9,2%	9%	17,7%
Sense límit d'horari	0%	4%	5%	11,8%

En tots els casos, trobam diferències significatives, en el sentit que els universitaris són els qui surten més tard de festa, tant entre setmana com els caps de setmana.

Respecte de la freqüència de les sortides nocturnes, els resultats d'entre setmana han estat els següents:

Mai	Batxillers: 26,6%	Universitaris: 31,3%
Alguna vegada	Batxillers: 32%	Universitaris: 40,3%
Bastant	Batxillers: 33,4%	Universitaris: 17,3%
Sempre	Batxillers: 8%	Universitaris: 11%

Les diferències estadístiques són significatives, per la qual cosa podem assegurar que els estudiants de batxillerat surten més entre setmana que no pas els universitaris. En canvi, els resultats dels caps de setmana són:

Mai	Batxillers: 18,2%	Universitaris: 11,7%
Alguna vegada	Batxillers: 17,2%	Universitaris: 18%
Bastant	Batxillers: 56,8%	Universitaris: 20,2%
Sempre	Batxillers: 7,8%	Universitaris: 50,2%

Ara, en canvi, trobam diferències significatives a favor dels universitaris, ja que surten més els caps de setmana.

També ens vàrem interessar pel mitjà de transport utilitzat en les sortides nocturnes; entre setmana, els resultats foren:

A peu:	Batxillers: 24,4%	Universitaris: 8,3%
Autobús:	Batxillers: 17,8%	Universitaris: 12%
Motocicleta:	Batxillers: 6,4%	Universitaris: 6%
Cotxe:	Batxillers: 19,6%	Universitaris: 30,5%
Taxi:	Batxillers: 5,2%	Universitaris: 7,7%

Solament trobam diferències significatives entre anar a peu per part de la mostra d'estudiants de batxillerat, i utilitzar el cotxe per part dels universitaris, la qual cosa s'explica per l'edat. En canvi, els caps de setmana:

A peu:	Batxillers: 13,4%	Universitaris: 8,3%
Autobús:	Batxillers: 16%	Universitaris: 10,7%
Motocicleta:	Batxillers: 6,6%	Universitaris: 7,7%
Cotxe:	Batxillers: 36,8%	Universitaris: 49,8%
Taxi:	Batxillers: 9%	Universitaris: 11,8%

Aquí les diferències són significatives entre la utilització del cotxe (els universitaris) i anar a peu (els estudiants de batxillerat).

Sobre les línies d'autobús, els estudiants de batxillerat, els quals tenen menys possibilitats d'utilitzar els transport privat, són —i de molt— els més crítics amb els serveis de bus que cal utilitzar per sortir de festa (47,8% i 17,5%); en canvi, quan es tracta del bus nocturn «mussol», les dues mostres estan equilibrades en les crítiques (26,2% i 25,3%).

Arriba ara el moment de saber a on van de festa quan surten a la nit. Pel que fa anar a la discoteca, trobam diferències en els costums d'ambdós grup. Entre setmana, hi solen anar un 4,2% dels estudiants de batxillerat i un 7,5% dels universitaris, amb la qual cosa trobam diferències estadístiques a favor d'aquests darrers. En canvi, els caps de setmana, les xifres ofereixen un 41,6% a favor dels joves que cursen batxillerat i un 33,2%, pel que fa als universitaris, per la qual cosa ara les diferències són a favor dels més joves.

Pel que fa a anar a pubs o bars de copes entre setmana (19,2% i 17,5%), no trobam diferències entre les mostres; en canvi, els caps de setmana (32,8% i 25,3%) la significació estadística cau de part dels estudiants de batxillerat. El famós *botellón* és gairebé inexistent entre setmana (0% i 0,7%) i prou significatiu els caps de setmana, a favor dels estudiants de batxillerat (23,4% i 16,7%).

El fet de sortir a sopar els caps de setmana —entre setmana, els resultats són inapreciables— hi van un 35% d'estudiants de batxillerat i el 57% dels universitaris, amb diferenciació significativa a favor d'aquests darrers.

Podem concloure que, els costums de la marxa nocturna són en part diferents a causa de l'edat. També podem dir que, pel que fa a la qüestió temporal, les diferències són estadísticament positives els caps de setmana.

A l'hora de demanar-los quines coses de l'oci nocturn caldria millorar o ampliar-ne l'oferta, els resultats han estat els següents: l'oci nocturn, en general, té bones consideracions, si bé, amb diferencia significativa, els estudiants de batxillerat són els més crítics (11,6% i 7,3%); en canvi, i respecte dels pubs o bars de copes (6,2% i 10,8%), els crítics són, amb diferència significativa, els universitaris. En el cas de les discoteques (7,5 i 6,7%), l'acceptació és generalitzada sense cap tipus de diferència.

d) Oci i cultura

Respecte de les relacions entre l'oci i la utilització dels béns culturals, hem obtingut els resultats següents:

Els estudiants universitaris assisteixen més significativament al cinema entre setmana (45,5%) i també el cap de setmana (57,2%); al teatre, entre setmana (5%) i els caps de setmana (10,2%); també dediquen més temps a la lectura, tant entre setmana (43,8%) com els caps de setmana (22,7%); també escolten més música entre setmana (40,5%); fan més cursos entre setmana (13,3%); estudien més els caps de setmana (26,8%) i van més als museus els caps de setmana (2,8%).

En canvi, els al·lots de batxillerat solament es distingeixen per escoltar més música els caps de setmana (54,6%), ja que en les altres activitats no trobam diferències significatives (anar a l'òpera o a concerts de música clàssica; assistir a activitats culturals; anar d'excursió els caps de setmana; gaudir de la natura o visitar museus). De fet, i entra en la lògica, els estudiants universitaris ocupen més temps i desenvolupen més activitats d'oci cultural.

Pel que fa a les instal·lacions d'oci cultural que estiguin obertes a la nit, els resultats que hem trobat són els següents: els estudiants de batxillerat voldrien tenir biblioteques obertes el vespre entre setmana; en canvi, l'estudiant universitari reclamaria més biblioteques obertes els caps de setmana. No hi ha diferències significatives pel que fa als museus i teatres.

Si ens referim a la millora i ampliació de la cobertura de l'oci cultural, hem trobat els resultats següents, els quals, en definitiva, ens donen pistes del pensament crític d'ambdues mostres:

- Alumnes de batxillerat: activitats culturals gratuïtes (47,8%) i escoltisme (8,8%)

- Universitaris: música clàssica (12,5%), activitats que fomentin la lectura (12,3%), òpera (12%), espectacles en general (11%), cinema comercial (10,5%) i no comercial (9,5%); activitats de recuperació dels costums i del folklore (8,3%), i el contacte amb la natura (8%)

En canvi, no hi ha diferències significatives respecte de les activitats culturals en general (13,2% i 14,2%), així com en la millora de l'oferta de cinema d'autor, exposicions, concerts musicals, exposicions per a principiants, teatre, cinema d'assaig, conèixer la ciutat, activitats musicals; unes activitats que totes han tengut puntuacions molt baixes (el màxim, el 8,3%, s'ha referit a tenir més possibilitat de gaudir del cinema d'autor).

Una vegada més, trobam que l'estudiant universitari és més exigent a l'hora de tenir a l'abast més bona cobertura d'oci cultural. És interessant observar les tres primeres demandes, en el sentit que no es conformen amb la programació de música clàssica que tenen a l'abast, que a Mallorca no seria una de les qüestions culturals que tenim pitjor. També demanen més òpera i activitats de foment de la lectura.

Quan hem volgut demanar si a Mallorca manquen serveis, espais o infraestructures culturals, en sentit general i ampli, no hem detectat diferències significatives entre ambdós grups (66,2% i 70,3%), tot i que s'ha evidenciat un grau d'inconformisme elevat. Per aproximar-nos més a aquesta temàtica, hem volgut saber quins eren els aspectes que concretament caldria millorar. Els resultats han estat els següents:

Estudiants de batxillerat: sales de cinema (47,4%), sales de concerts (12,2%), casals per a joves (10,2%).

Universitaris**:** biblioteques (40,66%), cinemes especialitzats (18,8%).

En canvi, no es discrimina la necessitat de disposar de més espais culturals (10,4% i 9,3%), ni de més teatres, ja que solament ho demana un 10,4% d'estudiants de batxillerat i un 14,6% d'universitaris.

e) Oci i esports

Respecte d'aquesta temàtica, podem dir que els estudiants de batxillerat practiquen significativament més esport que els universitaris, tant entre setmana com els caps de setmana. En canvi, els estudiats universitaris es distingeixen significativament per assistir a espectacles esportius entre setmana i anar de caça també entre setmana, si bé aquestes activitats són molt minoritàries (4,3% i 2,5%, respectivament.

En canvi, no trobam cap diferència significativa pel que fa a anar d'excursió entre setmana; anar a caçar els caps de setmana, i practicar ciclisme, motociclisme o automobilisme, tant entre com els caps de setmana. De tota manera, són activitats molt minoritàries i que en cap cas no superen el 5% de practicants. En canvi, anar d'excursió o a veure alguna jornada d'esport els caps de setmana, si bé no hi ha diferències significatives entre les mostres, són les activitats majoritàries.

	N	%	N	%
Anar d'excursió	97	19,4	112	18,7

	N	%	N	%
Anar a actes esportius	102	20,4	97	16,2
Total	500	100,0	600	100,0

Trobam significativament més interès perquè restin obertes les instal·lacions esportives a la nit per part dels universitaris, tant entre setmana (13,4% i 39,5%) com el cap de setmana (25,6% i 44%), la qual cosa ens sembla lògica, ja que, com hem vist, els estudiants de batxillerat practiquen més esport; això vol dir que els universitaris no tenen gaire temps per fer esport.

A l'hora de veure quins esports necessiten més cobertura i facilitats perquè puguin ser practicats, no hem trobat gaire significació en les respostes següents: ciclisme (12,4% i 5,5%), activitats esportives en general (8,6% i 10,2%), esports de risc (6,6% i 9,3%), patinatge (4,8% i 7,5%), excursionisme i acampades (6,2% i 7,3%), i activitats hípiques (3,8% i 6%). Si bé són percentatges mínims, és interessant comprovar la importància que té el ciclisme per als estudiants de batxillerat.

En canvi, els universitaris destaquen per demanar més facilitats per fer atletisme (12%), esport no competitiu (11%) i escacs (9,5%). Per part seva, els estudiants de batxillerat evidencien diferències significatives a l'hora de valorar la necessitat de poder comptar amb més sales de bitlles (11,2% i 5,5%).

També ens hem interessat per si mancaven infraestructures o espais per practicar esport. De fet, per a aquesta pregunta general, hem trobat una certa conformitat amb les instal·lacions existents, ja que les dues mostres han contestat majoritàriament de manera positiva (66,2% i 70,3%). De tota manera, hem volgut aprofundir en les necessitats que, malgrat tot, tenen els nostres joves quant a espai i infraestructures esportives. Els resultats han estat els següents: els alumnes de batxillerat són el més crítics amb la necessitat de construir més poliesportius (32% i 12,5%); també trobam diferències significatives a l'hora de criticar la manca de sales de bitlles (12,8%) i pistes de patinatge (9%), la qual cosa es correlaciona amb la pràctica d'aquests esports per part dels estudiants de

batxillerat. També trobam diferències a favor de la mostra de batxillerat pel que fa a la necessitat de disposar de més taules de ping-pong en els espais públics (12,6% i 8,7%).

Els universitaris, per part seva. reclamarien més infraestructures per practicar activitats hípiques, la qual cosa està en consonància amb manifestacions que aquest grup ja havia fet en el mateix sentit. En canvi, no trobam diferències significatives pel que fa als espais dedicats al ioga, piscines públiques i circuits per practicar el ciclisme; però, de tota manera, són demanats per un 13,4% dels enquestats que estudien batxillerat.

f) La moda i el consum

Començam aquesta temàtica demanant-los quina utilització fan de les grans superfícies comercials; de fet, entre setmana no detectam diferències significatives entre les dues mostres (9% i 8%); en canvi, els caps de setmana, tot i que té molta incidència en els dos grups enquestats (63,4% i 42,8%), la diferència és significativa a favor dels estudiants de batxillerat. Cal tenir present que gairebé dues terceres parts d'aquests estudiants visiten els grans magatzems els caps de setmana.

Amb relació a la moda en concret, els vàrem fer una pregunta que podem considerar cabdal: «segueixes les tendències de la moda?». Les diferències entre els dos grups no foren significatives, però els universitaris estan més pendents de la moda (53,9%) que no els estudiants de batxillejat (46,1%); per tant, com més independent és l'estudiant, sembla que la moda tingui més importància. Aquest fet és confirmat perquè l'ítem que demana si es relaciona qualitat i preu, la diferència és significativa a favor dels universitaris (57,6%), la qual cosa també ens dóna peu a recordar que els universitaris fan més feina que els estudiants de batxillerat i, per tant, tenen més possibilitats de fer despeses. En canvi, en els cas dels qui estudien batxillerat, mantenen diferències significatives respecte dels universitaris, ja que estan a favor de vestir-se amb roba de marca, que en general no paguen ells (71,2% en contra del 34,2%). O sigui: quan la despesa depèn d'un mateix, malgrat la importància que de la moda, es miren més els diners; és el cas dels universitaris, que, com veiem, intenten seguir la moda des del possibilisme. També de manera més significativa els universitaris es fixen més en la qualitat del que compren (44,6% i 53,8%).

A la pregunta de si tenen en compte el preu a l'hora de decidir comprar un article de moda, els universitaris diuen que sí en un 51,3%; en canvi, els estudiants de batxillerat, un 81,6%. També són els al·lots de batxillerat els qui de manera significativa decideixen comprar en funció de la moda (35,4% i 28,7%). Podem dir que no tenen present el respecte per l'entorn ambiental, ja que solament preocupa a un 10,2% dels universitaris i a un 5,8% dels qui cursen batxillerat.

Per veure la importància que té la moda respecte d'altres despeses, hem volgut comparar el que compren. Els resultats han estat els següents

	Estudiants de batxillerat	Universitaris
Roba	45,2%	61,8%
Productes personals	49,7%	34,7%
Alimentació	15,6%	26,5%
Electrònica i informàtica	50,2%	23,3%

Totes les diferències són significatives, per la qual cosa podem fer un perfil diferenciat dels hàbits de compra. Els universitaris són addictes a la moda i, òbviament, compren molt aliments, ja que molts no viuen amb els pares; en canvi, els estudiants de batxillerat es conformen amb els productes personals —normalment són més econòmics que la roba— i amb els que tenen d'electrònica i informàtica, fonamentalment jocs de les *play station*.

Quan hem volgut saber els llocs on van a comprar, els resultats han estat els següents: no hi ha diferències significatives pel que fa a les grans superfícies comercials (70,6% i 80,7%), que, com veiem, tenen una importància gairebé definitiva com a lloc preferit. Contràriament, els joves no tenen costum de comprar roba a botigues d'articles de segona mà (1,7% i 2,7%). En canvi, els estudiants de batxillerat aprofiten més les botigues petites (47,8% i 38,7%), així com la possibilitat de confeccionar-se roba a ca seva (9% i 4,5%). Els universitaris, per part seva, utilitzen més els mercats que no pas els estudiants a l'hora de comprar-se roba (16% i 38,7%).

També ens ha interessat saber què fan amb la roba passada de moda i que ja no usen. Les respostes han estat molt variades:

	Estudiants de batxillerat	Universitaris
La venen	19,4%	12%
La llancen	17%	19,2%
La regalen	59,8%	56,7%
La reciclen	12,6%	19,7%
La donen a institucions	37,6%	47,2%

Les diferències significatives les detectam, pel que fa als estudiants de batxillerat, en el fet de vendre-la, i sobretot per part dels universitaris, perquè, o bé la reciclen, o la donen a institucions benèfiques.

g) Oci, noves tecnologies i altres béns de consum

Pel que fa a les tecnologies, el costum de fer-ne servir durant el temps d'oci ha ofert els resultats següents. Per una banda, hem de dir que els estudiants universitaris veuen molta més televisió entre setmana que no pas els de batxillerat (27,8% i 40,5%). En canvi, els caps de setmana, aquesta activitat gairebé s'iguala (59,8% i 54,8%). Pel que fa a Internet, les noves generacions l'utilitzen significativament molt més que els universitaris, ja que els resultats obtinguts són entre setmana (60,2% i 28,5%) i els caps de setmana, malgrat que no hi ha tanta diferència, els estudiants de batxillerat, també de manera significativa, fan servir més Internet que els universitaris (65,8% i 50,5%). En aquest sentit, hauríem de dir que els més joves substitueixen la televisió per Internet.

Pel que fa als videojocs, en controlen la disposició entre setmana (9,4% i 3,5%), si bé l'ús es dispara els caps de setmana entre els estudiants de batxillerat (34,6%). D'universitaris encara en trobam un 13,8% que hi juga els caps de setmana.

En canvi, els cibercafès no entren en les preferències dels joves i només hi va un 9,6% dels estudiants de batxillerat i un 6,8% dels universitaris.

Si els demanam per les despeses en noves tecnologies, els resultats que hem trobat han estat els següents:

	Estudiants de batxillerat	Universitaris
Videojocs	17,8%*	1%
Consoles de videojocs	4,4%	3,7%
Materials i programes	17,4%	21,8%
Llibres i revistes	37,88%	46,3%*
CD musicals	70,6%*	62,8%
DVD i vídeos	32,8%	31,7%

Si tenim present que hem assenyalat amb (*) les diferències que realment són significatives entre les dues mostres, podem concloure que els joves estudiants de batxillerat gasten més en material informàtic i audiovisual que els universitaris, els quals, per contra, fan una despesa significativament més gran en material imprès.

Si volem saber quins són els béns de consum que prioritzen més i als quals donen més valor, els resultats han estat els següents:

	Estudiants de batxillerat	Universitaris
Transport (cotxe, motocicleta)	63%*	50%
Imatge i so	74%	57%
Informàtica	16%	24,8%
Telefonia	53,5%	71,5%*

És curiós comprovar que l'eina tecnològica més preuada pels universitaris és, després dels aparells d'imatge i so, la telefonia; en segon lloc, els estudiants de batxillerat hi situen —amb lògica— el transport, ja que, per edat, és un bé al qual, en general, no poden accedir.

En general, i fins i tot mirant cap al futur, és a dir, el que voldrien tenir el dia de demà en ser independents, estableixen la prioritat de béns i propietats següent:

	HABITATGE		SEGON HABITATGE		COTXE	
	Batx. %	Univers. %	Batx.%	Univers. %	Batx. %	Univers. %
Gens prioritari	1,0	,2	13,0	17,3	1,6	0
Poc prioritari	1,0	,3	61,4	79,2	2,6	0
Bastant prioritari	81,4	96,5	2,6	,2	82,4	85,7

Prioritari	9,0	1,7	22,6	3,2	4,8	2,7
Molt prioritari	4,2	4,2	,4	,2	8,6	11,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	TELEVISIÓ		ORDINADOR		EQUIP MUSICAL	
	Batx. %	Univers. %	Batx.%	Univers. %	Batx. %	Univers. %
Gens prioritari	,4	,3	,2	0	0	,5
Poc prioritari	,4	1,0	,8	,2	16,0	12,8
Bastant prioritari	11,4	3,8	12,6	8,3	7,0	5,2
Prioritari	82,8	93,8	80,4	86,5	75,2	80,8
Molt prioritari	5,0	1,0	6,0	5,0	1,8	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	ROBA/CALÇAT…		MOTOCICLETA		VIATJAR	
	Batx. %	Univers.%	Batx.%	Univers. %	Batx.%	Univers. %
Gens prioritari	1,2	3,2	0	,5	20,4	28,5
Poc prioritari	18,8	13,7	16,0	12,8	53,2	64,3
Bastant prioritari	1,8	,5	7,0	5,2	3,4	1,8
Prioritari	77,8	82,7	75,2	80,8	21,6	5,3
Molt prioritari	,4	0	1,8	0	1,4	28,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En resum, l'habitatge, l'ordinador i el cotxe, seguit dels equips musicals i els televisors, són els béns de consum més desitjats per uns i altres. Tal vegada, el que sorprèn més és que viatjar no ho consideren prioritari; pensam que, com que no estan integrats en el mercat laboral, encara ho consideren un luxe o perquè consideren que hi ha altres coses més importants i prioritàries, com són l'habitatge, la mobilitat i l'ordinador.

Ara bé, de què gaudeixen els nostres joves? En funció dels desitjos que hem detallat anteriorment, tot seguit detallarem quins objectes de consum tenen a casa. En aquest sentit, hem de dir la televisió (98,2% i 98,5%), el telèfon mòbil (97,2% i 96%), la ràdio (93,6% i 92,8%) i l'ordinador (90,6% i 94,3%) són els elements més majoritaris. Com veiem, podem parlar d'empat tècnic entre les dues mostres i, fins i tot, entre els objectes. Tot seguit, el cotxe és significativament majoritari entre les famílies dels universitaris (74,6% i 90,2%). Segons aquesta tria, hauríem de concloure que encara ara la Universitat és selectiva? També tenir vídeo és molt general en les dues mostres (86,2% i 82,2%).

Un segon grup estaria caracteritzat per objectes que es mouen al voltant de les dues terceres parts de la població enquestada; seria el cas dels equips estèreo de música (72,6% i 68,5%), DVD (70,4% i 65,8%) i de la bicicleta (64,6% i 63,3%). Finalment, els aparells més minoritaris serien les

consoles de vídeo (55,4% i 42,2%), motocicletes (42% i 31,2%), i, finalment, els DVD enregistradors (DVD-REC), amb un 24,2% i un 21,3 % de possessió respectivament entre estudiants de batxillerat i universitaris.

Podem concloure dient que a les llars de Mallorca de cada vegada hi ha més objectes de tipus tecnològic audiovisual, ja que, a mesura que els estudiants són més joves (batxillerat), tenen més objectes d'aquests tipus a ca seva. Solament els universitaris guanyen de ben poc en ordinadors, molt possiblement perquè els són de més utilitat per als estudis.

h) Interessos socials i oci

Ens ha interessat saber algunes qüestions que afecten el sentit social de la joventut i la dedicació del temps lliure o d'oci.

La col·laboració amb els sindicats entre setmana és significativament diferent a favor dels alumnes de batxillerat (7,2% i 3,2%), tot i que en ambdós grups gairebé desapareix els caps de setmana (0% i 1,2%).

Si ens referim a la col·laboracions amb ONG entre setmana, la dedicació és mínima en el grup de batxillerat (0,6%), per la qual cosa, i malgrat l'escassa magnitud, les diferències són significatives a favor dels universitaris (3,2%); aquest comportament es manté els caps de setmana (1% i 4,3%%), si bé augmenta la participació dels universitaris de manera significativa. Els partits polítics tampoc no queden gens ben parats; malgrat tot, hi ha diferències significatives a favor dels universitaris, tant entre setmana (0,2% i 2,7%) com els caps de setmana (0,4% i 3,5%).

En canvi, quan els demanam si es poden millorar alguns aspectes socials no implicats en la militància, la tendència és a l'alça, ja que l'associacionisme evidencia un 4,2% i 10,2% de respostes afirmatives; una vegada més, les diferències són a favor dels universitaris. Ara bé, les activitats cíviques interessen més als estudiants de batxillerat que no pas als universitaris, i trobam diferències determinants (28,8% i 8,5%).

A l'hora de millorar institucions socials, els estudiants de batxillerat estan significativament més a favor que siguin millorats els centres cívics (12,2% i 6,7%) i els casals per a joves (17,8% i 4,8%). Per tant, podem resumir dient que, tant en uns com en els altres, consideren que la participació institucionalitzada està molt enfora dels seus interessos, si bé els universitaris hi participen més de manera significativa i també estan més interessats en l'associacionisme. En canvi, els al·lots de batxillerat es decanten més per les activitats cíviques i per millorar els espais de trobada social (casals i centres cívics).

i) Oci i vida familiar

Pel que fa a aquest aspecte, trobam els resultats següents, alguns dels quals són ben curiosos. Per exemple, els estudiants universitaris ajuden més en les tasques de casa entre setmana que no pas els de batxillerat, i aquesta diferència és significativa (39,6% i 45,8%); en canvi, els caps de setmana, ajuden en les tasques domèstiques molt menys i sense cap tipus de diferenciació (22% i 22,3%). Ara bé, l'ajuda no està relacionada amb el fet de passar més temps fent vida familiar, ja que ara trobam diferències significatives positives a favor de la mostra dels estudiants de batxillerat, tant entre

setmana (45,4% i 39%) com els caps de setmana (26% i 19,3%). És a dir, els universitaris aporten més sensibilitat cooperativa i també més independència.

j) La intimitat: religió, drogues i sexe

Pel que fa a la qüestió religiosa, no trobam cap diferència significativa entre les dues mostres, la qual cosa significa que els dos grups hi donen la mateixa importància. Aquests són els resultats obtinguts:

	Col·laborar entre setmana		caps de setmana	
	Batx. %	Univers. %	%	%
Col·laborar amb l'Església	1,0	0,5	1,2	2,0

	Assistència entre setmana		caps de setmana	
	Batx. %	Univers. %	%	%
Assistència a actes religiosos	1,4	1,0	2,0	1,3

Pel que fa a la vida afectiva i sexual, els resultats obtinguts indiquen que els estudiants universitaris, fonamentalment per qüestió d'edat, passen més tems amb la seva parella, tant entre setmana (20,4% i 37%) com els caps de setmana, si bé ara el nivell de companya és més elevat en els dos grups (25,6% i 42,8%). Respecte de la pràctica sexual, les diferències són també significatives a favor dels universitaris, ja que entre setmana trobam un 4,8% i un 3,3% de joves que practiquen el sexe —hem de dubtar dels resultats dels estudiants de batxillerat?— i els caps de setmana augmenta fins al 17,2% i el 26,8%, respectivament.

Respecte dels prostíbuls, tenen una incidència escassa, ja que solament són demanats pel 2,2% dels estudiants de batxillerat i pel 5,3% dels universitaris.

Per acabar, quant al consum de droga, hem trobat les estadístiques següents. No tenen diferències significatives, per la qual cosa podem dir que el consum és el mateix en les dues mostres:

	Tabac		Alcohol	
	Batx. %	Univers. %	Batx. %	Univers. %
Sovint	22,8	28,2	14,0	15,0
Mai	54,0	44,7	25,0	18,3
Ocasionalment	23,2	27,2	61,0	66,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Com veiem, consumeixen menys tabac que alcohol, i, en general, solament de manera ocasional. També cal dir que el tabac, entre les noves generacions, no té la importància que podríem esperar.

	Drogues toves		Drogues dures	
	Batx. %	Univers. %	Batx. %	Univers. %
Sovint	7,4	6,8	4,8	1,8
Mai	69,8	60,7	85,8	87,2
Ocasionalment	22,8	32,5	9,4	11,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Com veiem, solament de manera ocasional podem compara el consum de drogues toves al de tabac. Hem de destacar el tant per cent de joves de les dues mostres que també de manera ocasional consumeixen drogues dures.

6. OCI I CONSUM: PERFILS PER ESTUDIS

Tot seguit intentarem definir un perfil de les dues mostres a partir dels deu temes tractats; no serà, per tant, una definició exhaustiva, sinó solament en relació amb les diferències significatives que hem detectat.

— A partir de la informació sobre oci i consum:

Estudiants de batxillerat. Coneixen més les oficines, associacions de consum i saben fer reclamacions. Les seves fonts d'informació sobre consum i oci són la ràdio, la televisió, Internet i les revistes. Estan més afectats pel consum i són conscients que consumeixen massa, que ho fan per mantenir un estil de vida i perquè els aporta felicitat.

Estudiants universitaris. S'informen més a través de telèfons gratuïts.[10] El consum els crea insatisfacció i reflexionen més abans de consumir. Tenen més consciència del fet consumista.

— Pel que fa als diners:

Estudiants de batxillerat. Evidencien una tendència a compaginar estudis i feina. Reben els diners dels pares i de la feina que fan. Pel que fa a despeses, gasten més en despeses de butxaca, és a dir, en compres més improvisades.

Estudiants universitaris. Fan més feina i durant més hores; també en fan més els caps de setmana; tenen més entrada econòmica i, per tant, gasten més; també reben diners dels pares, però les diferències respecte dels estudiants de batxillerat és que tenen més possibilitats econòmiques fruit de la feina i dels ajuts que reben de la parella (si bé aquest darrer cas és minoritari). Tenen més les targetes de crèdit i les utilitzen.

[10] També, òbviament, per altres mitjans, però de manera significativa solament a través dels telèfons gratuïts.

— Sortir de festa:

Estudiants de batxillerat. Surten més entre setmana;[11] queden al seu municipi; van més a peu; són més crítics amb els serveis d'autobús; van més a pubs i practiquen més el *botellón* els caps de setmana. Són més crítics amb l'oci nocturn, si bé de manera minoritària.

Estudiants universitaris. Dediquen més hores a sortir els caps de setmana; es desplacen més els caps de setmana; surten de ca seva més tard; utilitzen prioritàriament el cotxe; van més a discoteques entre setmana (si bé de manera minoritària: un poc més del 7%); surten a sopar els caps de setmana, i són crítics amb l'oferta dels pubs o bars de copes.

No hi ha diferències quant al temps nocturn que dediquen a sortir; a les protestes sobre el bus «mussol»; a anar a discoteques, així com el nivell elevat en què les valoren.

— Sobre l'oci i la cultura:

Estudiants de batxillerat. Escolten més música els caps de setmana; voldrien que les biblioteques estiguessin obertes entre setmana; activitats culturals gratuïtes i més possibilitats de participar en agrupaments escoltes (si bé de manera minoritària). Segons ells, caldria millorar el cinema en general, les sales de concerts i els casals per a joves.

Estudiants universitaris. Significativament, van més al cinema i al teatre; llegeixen més; escolten més música entre setmana; assisteixen a més cursos; estudien més els caps de setmana i van més als museus. Voldrien que les biblioteques estiguessin obertes els caps de setmana, i són més crítics en general amb l'oferta cultural de Mallorca. Voldrien que s'organitzassin més activitats en els camps següents: música clàssica, activitats per desenvolupar la lectura, òpera, cinema no comercial, activitats de recuperació dels costums, el folklore i la natura. També millorarien les biblioteques i el cinema especialitzat.

— En relació amb l'oci i els esports:

Estudiants de batxillerat. Fan més esport, tant entre setmana com els caps de setmana; demanen més sales de bitlles, més poliesportius, més pistes de patinatge i més taules de ping-pong en els espais públics.

Estudiants universitaris. Voldrien disposar de més instal·lacions esportives que estiguessin obertes el vespre i demanen més possibilitats de practicar atletisme, el joc d'escats, esports no competitius i hípica.

No hi ha diferències entre els esports que practiquen, ni el fet d'anar a veure actes esportius. Hi ha una tendència a l'augment de la pràctica del ciclisme.

[11] Es refereixen a l'horabaixa i a les primeres hores del vespre.

— Sobre la moda:

Estudiants de batxillerat. Visiten més els grans magatzems els caps de setmana; trien roba de marca; en miren més el preu; compren més en funció de la moda. Destaquen per comprar-se objectes personals, així com elements d'electrònica i informàtica; compren més a botigues petites. Venen la roba que no es posen.

Estudiants universitaris. Es decanten més per la qualitat i, per això, miren més la relació qualitat-preu; intenten seguir les tendències de la moda i compren més aliments. Recorren més als mercats a l'aire lliure i, pel que fa a la roba usada, la reciclen o la donen a institucions benèfiques.

No detectam diferències pel que fa a comprar en els grans magatzems i a la no utilització de roba de segona mà.

— Sobre l'oci, les noves tecnologies i els objectes de consum:

Estudiants de batxillerat. Fan servir més Internet i els videojocs; gasten més en material informàtic i musical, i en videojocs. El seu bé de consum més prioritari és el cotxe.

Estudiants universitaris. Veuen més la televisió entre setmana; gasten més en llibres i revistes; estan més interessats en la telefonia.

No hem trobat diferències significatives en la priorització d'altres béns (si bé trobam que els universitaris tenen tendència a valorar més l'ordinador). Tampoc no detectam diferències pel que fa als béns que tenen a ca seva.

— En relació amb els interessos socials i l'oci:

Estudiants de batxillerat. Tenen més activitat sindical els caps de setmana; consideren que es poden millorar les activitats cíviques i, en l'àmbit institucional, consideren que manquen centres cívics i casals per a joves.

Estudiants universitaris. Participen més amb les ONG i amb els partits polítics, si bé de manera gairebé residual (entre el 4,3% i el 2,7%); consideren que es poden millorar les xarxes associacionistes.

— Respecte de l'oci i la vida familiar:

Estudiants de batxillerat. Passen més temps en família, tant entre setmana com els caps de setmana.

Estudiants universitaris. Ajuden més a fer les tasques domèstiques entre setmana. Podríem dir que tenen més sensibilitat cooperativa i també més independència.

— Sobre la seva intimitat:

Estudiants de batxillerat. No es diferencien de manera significativa per cap conducta.

Estudiants universitaris. Estan més temps amb la parella, sobretot els caps de setmana, i practiquen el sexe tant entre setmana (residual) com els caps de setmana. Proven ocasionalment les drogues toves.

No hi ha diferències en cap altre aspecte; solament ens queda confirmar que quasi no participen en actes religiosos (entre 0,5% i 2%, que és el valor més alt); que tendeix a disminuir el consum de tabac entre els estudiants de batxillerat; i que tant un grup com l'altre consumeixen més alcohol que no pas tabac.

7. RESULTATS PER SEXE

a) Consum, oci i informació

En primer lloc, hem volgut saber el nivell de coneixement de les dues mostres sobre el consum. Els resultats han estat els següents:

Distingeixes la publicitat enganyosa?[12]

	N	%	N	%
No	62	13,6	64	9,9
Sí	394	86,4	580	90,1
Total	500	100,0	600	100,0

Conserves el tiquet del que has comprat?

	N	%	N	%
No	72	15,8	46	7,1
Sí	384	84,2	598	92,9
Total	500	100,0	600	100,0

Coneixes alguna oficina de consum?

	N	%	N	%
No	180	39,5	238	37
Sí	276	60,5	406	63
Total	456	100,0	644	100,0

Coneixes alguna associació de defensa del consumidor?

[12] Quan donam els percentatges de les dues mostres. cal tenir present que el primer és dels estudiants masculins i l'altra, de les estudiants femenines.

	N	%	N	%
No	171	37,5	222	34,5
Sí	285	62,5	422	65,5
Total	456	100,0	644	100,0

Els al·lots sembla que tenen més grau de consciència envers el consum, si bé les diferències solament són significatives en els dos primers casos, és a dir, en relació amb la publicitat enganyosa i la conservació del resguard de la compra.

A la pregunta sobre si saben les passes que han de fer per presentar una reclamació, els estudiants masculins també han obtingut més bon resultat, ja que la prova de Mann-Whitney indica que la diferència de posició entre les mostres és significativament diferent de 0, per la qual cosa hi ha diferències estadísticament significatives per sexe [U= 138134 ($p \leq 0,05$)], tal com queda demostrat a la taula següent:

	N	%	N	%
No	175	38,4	209	32,5
Sí	281	61,6	435	67,5
Total	456	100,0	644	100,0

Pel que fa a si disposen de prou informació sobre oci, els resultats no han estat significatius, ja que es queixen un 41,2,% i un 37,1%, respectivament, dels enquestats. Les respostes han estat més positives respecte de si hi ha prou cobertura d'oci a Mallorca, ja que les respostes han estat positives en un 82,5% i en un 80%. En canvi, els estudiants masculins creuen, amb diferència significativa, que manquen centres d'informació per als joves (21,7% i 9,3%).

Continuant amb la informació i pel que fa als centres especialitzats a informar, els estudiants masculins són els qui es queixen més, i de manera significativa, de manca d'aquests espais (21,7% i 9,3%). El gènere femení és, per tant, més autònom i/o més conformista respecte d'aquest fet.

Sobre el consum, les fonts d'informació estan realment marcades per la diferència de gènere, de manera que solament una —les revistes juvenils— no ofereix diferències significatives (2,9% i 3,4%). En canvi, podem dir que les fonts d'informació, pel sexe masculí i amb diferències significatives, són la premsa (42,8% i 15,8%), la televisió (87,7% i 75,5%) i Internet (32,5% i 8,5%). En canvi, les al·lotes s'informen sobretot a través de la ràdio (11,4% i 46,9%) i dels telèfons gratuïts (7,2% i 17,9%). Per aprofundir més en el tema del consum, vàrem sotmetre les dues mostres a aquestes preguntes i n'obtinguérem els resultats següents:

	Sexe masculí	Sexe femení
Consumeixes per mantenir un estil de vida	27,4%	59,9%*
Estàs afectat pel consumisme	16,9%	20,3%
El consum et preocupa (respostes positives)	63,6%	63,8%
El consum no et preocupa	36,4%	36,2%

Fas un consum eficient	28,3%	39,4%*
Associes consum i felicitat	13,2%	14,6%
Creus que el consum és un factor identitari	40,1%	36,8%
El consum et produeix insatisfacció	44,5%*	15,6%
Reflexiones abans de consumir (resp. afirmatives)	32,9%	71,9*
Consumeixes amb excés (resp. afirmatives).	57,5%*	42,5%

Hem assenyalat amb (*) les diferències significatives entre les dues mostres, les quals confirmen que hi ha una cultura del consum prou complexa; per exemple, les al·lotes confirmen la moda com a estil de vida, però també són més responsables i reflexives davant el consum, i no els produeix gens d'insatisfacció. Per tant, podem dir que tenen les idees prou clares respecte del consum, sense cap tipus de culpabilitat ni quelcom de semblant. Els al·lots sembla que tenen més complexes davant el consum (els produeix insatisfacció, consumeixen amb excés, els preocupa, etc.), però també diuen que no fan un consum eficient.

b) Diners i consum

El 33,3% d'estudiants masculins, així com el 34% d'al·lotes, confessen que fan algun tipus de feina, i no hi ha cap significació diferencial entre ells. Tampoc no trobam diferències significatives en el fet de fer feina els caps de setmana (31,8% i 29,8%).

Entre setmana la feina es reparteix de la manera següent: fan feina algun dia (14,5% i 21,5%), cada dia (10,3% i 9,2%), per vacances (6,6% i 3,1%), els dies festius (2% i 0,6%). Per tant, la majoria són ocupacions casuals. En canvi, fan feina tot el cap de setmana (11% i 13,8%), els dissabtes (7,7% i 4,3%), els diumenges (5,3% i 7,3%). Hem de dir que en aquestes qüestions no trobam cap diferència significativa entre sexes.

Respecte del nombre d'hores que fan feina entre setmana els estudiants, no trobam cap tipus de diferència entre home si dones, ja que només un 16,4% i un 17,7% fan més de quatre hores de feina i un 15,6% i un 15,2% en fan menys hores. És, per tant, un empat tècnic.

De fet, la tendència és la mateixa, si parlam de fer feina els caps de setmana, ja que un 16,2% i un 14,6, respectivament, fan més de quatre hores de feina. Fan feina menys de quatre hores un 15,6% dels al·lots i un 15,2% de les al·lotes. Aquestes xifres no representen cap diferència, de manera que també podrem dir que està igualada la quantitat d'hores dedicades a fer feina entre setmana i els caps de setmana. En tot cas, afirmam que hi ha una tendència mínima d'ambdós sexes a fer menys feina els caps de setmana. Pel que fa a la quantitat de les despeses, els resultats han estat els següents:

	Activitats entre setmana		Activitats els caps de setmana	
	Homes	Dones	Homes	Dones
Menys de 6€	46,1%	43,3%	8,6%	7,6%

Entre 6€ i 30€	48,5%	55,6%	55,3%	62,9%
Entre 31€ i 60€	5%	1,1%	27%	27%
Més de 60€	4%	0%	9,2%	2,5%

Cal dir que no hem trobat diferències significatives entre sexes pel que fa a les despeses, tant entre setmana com els caps de setmana. En tot cas, hem de dir que les despeses augmenten els caps de setmana, fonamentalment a partir de 6€ i de manera significativa a partir de 31€. De tota manera, la normalitat se situa entre els 6€ i els 30€.

Sobre la procedència dels diners, els pares subvencionen de manera significativa les al·lotes, tant entre setmana (38,4% i 66,8%) com els caps de setmana (36,6% i 66,1%); com veiem, les tendències són idèntiques independentment dels dies de la setmana.

Això a banda, hem de dir que, per als al·lots, la font per cobrir les despeses és la feina, si bé no hi ha diferències entre els dos sexes en aquesta qüestió:

	Entre setmana		Caps de setmana	
	Homes	Dones	Homes	Dones
	38,6%	37,9%	40,1%	38,4%

Solament podem dir que els caps de setmana tendeixen a gastar més els diners que guanyen fent feina.

A partir d'aquí, les altres fonts de capitalització ja són molt minoritàries; en tot cas, destacam els diners aportats per la parella (6,8% i 7,3%, tant entre setmana com els caps de setmana), però les diferències tampoc no són significatives. Els amics solament són esmentats com a font d'ingressos per part de les dones, i únicament un 0,3%, tant entre setmana com els caps de setmana. Aleshores, podem extreure una conclusió prou general: en referència a qualsevol aspecte relacionat amb l'economia i la feina no hi diferències per raó de sexe.

Pel que fa a les targetes de crèdit, cal dir que en tenen el 76,8% dels estudiants masculins i el 77,3% dels femenins, i no hi ha diferències estadístiques. Tampoc no n'hi ha respecte de la persona responsable de la targeta, ja que és personal en el 43,4% i en el 45,8%, i està nom dels pares en el 33,3% i el 31,5%. En tot cas, hem de dir que hi ha una tendència mínima de les dones a ser més autònomes en aquest sentit. Quant a l'ús de targetes, així com la finalitat, les diferències tampoc no són significatives entre ambdós sexes:

	Utilització de la targeta				
	Homes %	Dones %		Homes %	Dones %
En situacions extraordinàries	26,1	26,2	Per fer r transaccions	21,1	18,5
Habitualment	37,1	34,3	Obtenir diners del caixer	55,7%	58,9

Solament hem de dir que l'ús majoritari és per obtenir diners dels caixers. També és significatiu el nombre elevat de casos o situacions extraordinàries en les quals l'usen tant homes com dones.

c) Sortir de festa

En primer lloc, hem intentat saber de quins temps disposen per sortir a la nit. Els resultats, estadísticament parlant, tenen el mateix valor per als dos sexes. Entre setmana les opcions més assenyalades han estat entre una hora i tres (50% i 57%) i entre quatre hores i cinc (21,1% i 17,5%); en canvi, els caps de setmana, més del 51% dels al·lots i al·lotes dediquen més de quatre hores a l'oci nocturn. Quant als desplaçaments, tampoc no hem trobat diferències significatives entre els dos gèneres i els resultats han estat els següents:

Entre setmana
Desenvolupes les activitats en el teu municipi: al·lots, 89,7%; al·lotes, 89,4%
Fora del teu municipi: al·lots 10,3%; al·lotes, 10,6%

Els caps de setmana
En el teu municipi: al·lots, 77,9%; al·lotes, 74,1%
Fora del teu municipi: al·lots, 22,1%; al·lotes, 25,9%

Les diferències entre sexes no són significatives, però sí que ho són en la resposta de si els caps de setmana surten més enllà del lloc on viuen. També trobam una tendència femenina mínima a sortir més dels municipis de residència.

Pel que fa a l'horari de les sortides nocturnes, hem obtingut aquestes dades:

	Entre setmana		Caps de setmana	
	Homes	Dones	Homes	Dones
Abans de les 0h	15,1%	15,7%	8,8%	8,1%
Entre les 0h i les 2h	16,9%	15,2%	17,8%	23,4%
Entre les 2h i les 4h	36,6%	29,2%	36,%	31,7%
Després de les 4.	9%	2%	16,7%	11,6%
Sense límit d'horari	2,8%	1,9%	9,9%	7,9%

En cap cas hem detectat diferències significatives entre ambdós sexes, i solament una tendència a sortir més tard els caps de setmana. Aquesta tendència és una mica més accentuada entre els al·lots, ja sigui els dies feiners o els caps de setmana.

Sobre les freqüències de les sortides nocturnes, els resultats han estat, pel que fa a entre setmana, els següents:

Mai	Homes:19,7%	Dones: 35,9%
Alguna vegada	Homes: 24,1%	Dones: 45,3%
Bastant	Homes: 41%	Dones: 3%
Sempre	Homes: 15,1%	Dones: 5,7%

Les diferències estadístiques són significatives, per la qual cosa podem assegurar que els al·lots surten més entre setmana que no les al·lotes. En canvi, els caps de setmana els resultats són els següents:

Mai	Homes:11%	Dones: 17,2%
Alguna vegada	Homes: 15,6%	Dones: 19,1%
Bastant	Homes: 42,1%	Dones: 33,1%
Sempre	Homes: 31,4%	Dones: 30,6%

Veiem que no hi ha diferències significatives entre les mostres; en tot cas, podem ressenyar la tendència femenina a no sortir mai.

També ens vàrem interessar pel mitjà de transport utilitzat en les sortides nocturnes; per als dies feiners, els resultats foren:

A peu	Homes:30%	Dones: 9,3%
Autobús	Homes: 24,8%	Dones: 7,5%
Motocicleta	Homes: 6,6%	Dones: 34,8%
Cotxe	Homes: 12,5%	Dones: 30,6%
Taxi	Homes: 6,4%	Dones: 6,7%

Solament hem detectat diferències significatives entre anar a peu per part de la mostra masculina i utilitzar el cotxe per part de la femenina. Per als caps de setmana els resultats són:

A peu	Homes:17,1%	Dones: 6,1%
Autobús	Homes: 20,2%	Dones: 8,1%
Motocicleta	Homes: 7,2%	Dones: 7,1%
Cotxe	Homes: 33,1%	Dones: 51,6%
Taxi	Homes: 11,4%	Dones: 9,9%

Com veiem, els costums no són gaire diferents. Volem remarcar, però, que van molt més en cotxe els caps de setmana. Pel que fa a les línies d'autobús, els al·lots són els més crítics, ja que consideren que es podrien millorar (52,9% i 16%); en canvi, quan es tracta del bus nocturn «mussol», les al·lotes són les més crítiques (19,1% i 30,4%). Per tant, en les dues circumstàncies hi ha diferències significatives.

Ara sabrem on van de festa. Pel que fa a les discoteques, no hem trobat diferències en els costums d'ambdós sexes, ja que entre setmana hi solen anar un 5,5% d'al·lots i un 6,4% d'al·lotes; els caps de

setmana, les xifres arriben a un 39,9% i a un 34,9%, respectivament. Tampoc no hi ha diferències en el fet d'anar a pubs o bars de copes tant entre setmana (16,9% i 19,3%) com els caps de setmana (30,9% i 27,2%). En canvi, sí que trobam diferències significatives pel que fa a sortir a sopar els caps de setmana (28,7% i 60,1%), que s'evidencia com un costum femení.

El famós *botellón* és inexistent entre setmana (0% i 0,6%) i ja és prou significatiu els caps de setmana (22,6% i 17,7%), i les diferències que ara sí que són significatives a favor de la mostra masculina. Excepte per això, hem de concloure que els costums de la marxa nocturna són els mateixos per a ambdós sexes. També podem dir que les diferències de temps són estadísticament positives als caps de setmana.

A l'hora de demanar-los quines coses de l'oci nocturn caldria millorar o ampliar-ne l'oferta, els resultats han estat els següents: l'oci nocturn, en general, (5,5% i 12%); els pubs o bars de copes (7,5% i 9,6%) i les discoteques (7,5 i 6,7%). Solament trobam discriminació positiva de caire crític a favor del gènere femení, quant a la millora de l'oci nocturn en general. Pel que fa als llocs concrets, l'acceptació és prou bona, sobretot pel que fa a les discoteques.

d) Oci i cultura

Sobre les relacions entre l'oci i la dedicació als fets culturals, hem obtingut els resultats següents, els quals, com veurem, són absolutament favorables a les al·lotes.

Sexe femení. Hem trobat diferències significatives en els aspectes següents: l'estudi, tant entre setmana (62,1% i 72,5%) com els caps de setmana, si bé aquests dies hi dediquen menys temps (17,3% i 52,6%); també van més al cinema, tant entre setmana (28,1% i 36%) com els caps de setmana (38,2 i 55,9); es dediquen a la lectura molt més que els companys, sobretot entre setmana (12,3% i 57,1%), si bé els caps de setmana també guanyen amb prou marge (23,5% i 30,1%). Entre setmana també escolten més música (15,6% i 47,2%) i també van més al teatre els caps de setmana (5,5% i 8,7%).

Sexe masculí**.** Els estudiants solament destaquen perquè assisteixen a més cursos entre setmana (12,1% i 5%) i perquè gaudeixen de la natura els caps de setmana (15,6% i 10,9%).

Entre les activitats en les quals que no hem trobat cap tipus de diferenciació, la més nombrosa és la d'escoltar música entre setmana (50% i 49,7%); en el segon lloc se situa l'assistència a actes culturals, un aspecte que és més majoritari entre setmana (6,4% i 5,6%) que no pas els caps de setmana (3,1% i 3%). Les altres activitats ja són molt minoritàries, com és visitar museus entre setmana (3,9 i 4,2%), o, fins i tot residuals, com anar al teatre entre setmana o a l'òpera, o fer cursos els caps de setmana. Una qüestió que volem destacar amb una certa preocupació és que tant els al·lots com les al·lotes gairebé no assisteixen mai als concerts de música clàssica. Els resultats que hem trobat al respecte són: entre setmana, un 1,1% i un 1,4% d'assistència i, els caps de setmana, un 1,4% i un 1,5%.

Sobre les instal·lacions d'oci que els enquestats voldrien que estiguessin obertes a la nit, els resultats que hem obtingut són els següents: els al·lots, de manera significativa, voldrien tenir

entre setmana les biblioteques obertes a la nit (29,4% i 18,9%) i també que les sessions de teatre fossin nocturnes, un desig que valoren entre setmana (38,4% i 22,5%) i, sobretot, els caps de setmana (48,5% i 33,9%).[13] Les al·lotes no es decanten significativament per cap necessitat nocturna, per la qual cosa solament ens queda referir-nos als desitjos no significatius entre mostres i, per tant, que serien requerits per ambdós sexes. És el que trobam respecte dels museus tant entre setmana (17,8% i 19,4%) com els caps de setmana (24,3% i 27,3), unes dades que representarien, si fa no fa, una exigència avalada pel 25% dels joves estudiants almanco els caps de setmana.

Pel que fa la millora i ampliació de la cobertura de l'oci cultural, hem extret els resultats següents, els quals, en definitiva, informen del pensament crític d'ambdues mostres:

Homes. Amb diferències significatives a favor, demanen: activitats culturals gratuïtes (52,9%), activitats de foment de la lectura (13,6%), òpera (11,6%) i activitats musicals (7,2).

Dones. Amb diferències significatives a favor, voldrien més activitats culturals en general (16,6); en segon lloc, curiosament, escoltisme (11%), programes i activitats per conèixer més la ciutat (8,2%) i cinema no comercial (7,1%).

Hem trobat interessos diferents, dels quals destacam la consciència masculina que llegeixen poc i que la cultura hauria de ser gratuïta. Les al·lotes, per part seva, en general voldrien més activitats culturals, si bé a l'hora de concretar els nivells assolits són bastant baixos; destaca, en tot cas, l'interès que tenen per l'escoltisme.

En canvi, no hem trobat diferències significatives respecte de si s'han de millorar les activitats següents: música clàssica (8,8% i 11,2%), cinema comercial (7,2% i 9,8%), concerts musicals (8,8% i 7,1%), teatre (4,6% i 7%), contacte amb la natura (5% i 6,2%), activitats a favor de la recuperació folklòrica (5,3% i 6,2%), i més possibilitats que els principiants participin en exposicions (ambdues mostres amb un 3,9%).

De fet, les exigències a l'hora de millorar la cobertura d'oci cultural estan prou repartides entre els dos sexes. També cal dir que, excepte l'interès masculí pels actes culturals gratuïts, i tal vegada les activitats per motivar la lectura, les altres exigències gairebé són inferiors al 10% de la població enquestada. És curiós observar que quasi un 10% demana més programació de música clàssica, tot i que la que es programa gairebé no interessa ni als al·lots ni a les al·lotes.

També, i de manera general, els hem demanat si a Mallorca manquen serveis, espais o infraestructures culturals. Les respostes han estat les següents: no hi ha diferències significatives entre sexes a l'hora de demanar més sales de cinema, que és, per altra banda, una petició que fa més d'una tercera part de la mostra (36,2% i 39,9%), així com sales per a concerts de música (no clàssica) (9,9% i 8,2%). Quant al sexe, les diferències estadísticament significatives que hem trobat són les següents:

[13] Cal dir que es refereixen a l'anomenat cafè teatre

Al·lotes: espais culturals en general (5,3% i 13%).
Al·lots: biblioteques (43,8% i 21,86%), cinemes especialitzats (20% i 9,6%), sales de teatre (21,9% i 7,6%).

D'aquests resultats es desprèn, curiosament, que els estudiants masculins són més exigents, malgrat que són els que participin en menys actes d'oci cultural. El cas de les biblioteques i del cinema —aquest darrer aspecte citat per ambdós sexes— són realment peticions crítiques importants.

e) Oci i esports

Pel que fa a la pràctica d'esports, trobam que, en general l'ítem «practiques algun esport entre setmana i els caps de setmana?» és contestat afirmativament, sobretot pels estudiants de sexe masculí. Així, l'activitat esportiva entre setmana és del 40,6% i 22%, respectivament, per les mostres masculines i femenines. Aquesta diferència encara augmenta més els caps de setmana (64,5% i 12,4%). Indubtablement l'esport és una pràctica masculina.

Confirmam la nostra afirmació que no hi ha cap esport que sigui significativament més practicat per les al·lotes; en canvi, en el grup masculí destaquen, amb diferències estadístiques, gaudir de la natura els caps de setmana (15,6% i 10,9%) i practicar ciclisme també els caps de setmana (7,9% i 3,3%). De tota manera, com podem comprovar, no són percentatges gaire elevats, i, a més, solament es refereixen a dues activitats o esports.

Hem de fer referència, ara, a les activitats més practicades per les dues mostres. En aquest sentit, trobam una activitat passiva, l'esport com a espectacle, i anar d'excursió, òbviament ambdues desenvolupades els caps de setmana:

	N	%	N	%
Anar a veure activitats esportives	115	25,2	84	13,0
Total	456	100,0	644	100,0

	N	%	N	%
Anard'excursió	104	22,8	105	16,3
Total	456	100,0	644	100,0

Aquestes activitats són les més practicades per les al·lotes, si bé les diferències sempre són estadísticament significatives a favor dels al·lots.

A partir d'aquí, tots els altres esports sobre els quals hem fet preguntes són practicats per una minoria, tant una mostra com l'altra, i sense cap diferència. Tant és així que no arriba, en el millor dels casos a l'1%, la pràctica de motociclisme o automobilisme; anar d'excursió entre setmana o gaudir de la natura també entre setmana. En tot cas, hem de dir que les activitats més majoritàries de les minoritàries són assistir a espectacles esportius entre setmana (3,9% i 2,5%), fer ciclisme entre setmana i motociclisme els caps de setmana (3,5% i 2%).

Pel que fa a l'interès que han expressat perquè les instal·lacions esportives restin obertes els vespres, hem trobat els resultats següents: els espais esportius —sense discriminar— tant entre setmana (45,2% i 15,2%) com els caps de setmana (21,3% i 43,9%). La primera opció és significativament demanada per la mostra masculina, i la segona, per la femenina; de tota manera és difícil creure que les al·lotes practicarien, els caps de setmana i a la nit, algun tipus d'esport en la proporció que han assenyalat.

També tenim els resultats sobre quins esports requereixen més bona cobertura i facilitats per poder ser practicats. En aquest sentit, solament hem trobat una diferència significativa a favor del gènere femení, que desitjaria tenir més facilitats per practicar bàsquet (5,7% i 9%), la qual cosa ens fa pensar que és l'esport més desitjat per les dones. En tots els altres casos, les peticions no superen el 10% i no es manifesta cap tipus de diferència entre sexes. Així, els més demanats han estat: el ciclisme (9,9% i 7,8%), activitats esportives de risc (9,6% i 7%), atletisme —amb més incidència femenina— (7,5% i 9,5%), esports no competitius (8,6% i 7,3%), cursos d'escacs (7,7% i 7,5%), sales de bitlles (8,3% i 7,9%), i excursionisme (7,9% i 7,1%). El patinatge (6,9% i 5,9%) i les activitats eqüestres (5,3% i 4,8%) se situen en un esglaó més baix, quant a demanda d'ús.

Finalment, hem demanat quines infraestructures o espais esportius es podrien millorar. Òbviament, el més votat ha estat l'espai general, és a dir, els poliesportius (29,6% i 15,5%), amb diferències significatives estadísticament parlant a favor dels al·lots. Les diferències manifestades han estat les següents:

Homes: taules de ping-pong (12,7% i 8,9%) i sales de bitlles (10,8% i 3,5%)
Dones: centres de ioga (2,9% i 17,2%), amb una gran diferència, com veiem; espais per practicar activitats hípiques (1,1% i 4,3%).

En canvi, no hem detectat diferències significatives pel que fa a la millora dels espais següents: circuits per a ciclistes (8,6% i 10,6%), piscines públiques (5,9% i 7,1%) i pistes de patinatge (5,7% i 4,5%).

Gairebé podem dir que l'esperit crític està repartit gairebé de manera equilibrada entre els dos sexes —potser una mica més més a favor del sexe masculí, com és en el cas de demanar més espais poliesportius. El que sí que queda clar és la diferenciació d'interessos esportius manifestats en quatre activitats.

f) La moda i el consum

Començam aquesta temàtica demanant-los quan van a comprar. Les diferències són prou significatives a favor de les al·lotes, tant entre setmana (11,4% i 41,9%) com els caps de setmana (18,1% i 54,3%). És a dir, sembla que anar a comprar és una activitat eminentment femenina. Pel que fa a la utilització de les grans superfícies comercials, entre setmana no trobam diferències significatives entre les dues mostres (5,5% i 10,6%); en canvi, els caps de setmana, la diferència és molt notòriament a favor de les al·lotes (29,8% i 68%).

En relació amb la moda en concret, els vàrem formular la que ben bé podríem considerar una pregunta cabdal: «segueixes les tendències de la moda?»; les diferències no han estat significatives

(77,6% i 77,2%), però queda demostrat que avui en dia és prou important per al jovent. Els al·lots, com hem vist, no van a comprar, però a l'hora de la veritat estan tan motivats com les al·lotes per les qüestions de la moda. Aquesta afirmació és confirmada pel fet que el grup masculí prefereix significativament més la roba de marca que no les al·lotes (64% i 41,8%). També sembla que són més inconscients a l'hora de comprar, ja que a l'ítem que relacionava la qualitat i el preu, els al·lots contestaren afirmativament un 37% i les al·lotes, un 63%.

També ens va interessar quin factor era decisiu a l'hora de comprar: el preu, la moda en si, la qualitat o el respecte per l'entorn ambiental. Respecte del preu, les respostes varen ser idèntiques, ja que és un factor de decisió a l'hora de comprar per al 65,4% dels al·lots i el 64,9% de les al·lotes. Ara bé, en la segona opció, el sexe masculí referma la preocupació per la moda, ja que l'elecció del que compra segons la moda és del 50,9%, enfront al 18,2% de les dones. Respecte de la qualitat, no hem trobat diferències significatives, ja que la tenen present el 52,4% de la mostra masculina i el 47,7% de la femenina; el mateix passa en relació amb el respecte per l'entorn, ja que solament un 6,4% i un 9,5% ho tenen present a l'hora de comprar.

Per veure el paper que té la moda entre altres despeses, hem comparat el que compren. Els resultats han estat els següents:

	Homes	Dones
Roba	26,8%	73,8%
Productes personals	37,7%	50%
Alimentació	20%	22,7%
Electrònica i informàtica	50,2%	25,2%

Les diferències són evidents a simple vista, ja que, efectivament, les al·lotes es decanten, amb diferència significativa, per comprar roba i productes personals; en canvi, els homes trien més productes d'electrònica i/o d'informàtica també de manera significativa. En funció de tots els resultats que hem desglossat fins ara, podem dir que, si bé els homes no compren tanta roba, estan més motivats i engrescats per la moda que no pas les dones. No hem trobat diferències en la qüestió dels aliments.

Quan hem volgut saber els llocs on van a comprar, els resultats han estat els següents: no hi ha diferències significatives entre les grans superfícies comercials (78,9% i 78,3%), que, com veiem, tenen una importància gairebé definitiva com a lloc preferent. Contràriament, no tenen costum de comprar roba a les botigues de segona mà (1,3% i 2,8%) i tampoc no trobam diferències quan es tracta de comprar a botigues petites (41,2% i 43,9%). Ara bé, pel que fa a comprar als mercats (5,3% i 44,7%) o confeccionar-se la roba (0,9% i 10,9%), les diferències significatives estan a favor del gènere femení. El fet de comprar roba als mercats confirma el que ja hem vist, és a dir, que les al·lotes en compren més quantitat però no tant peces de marca; en canvi, l'ítem de referència a la confecció demostra encara que perviu l'educació en funció del sexe.

També ens ha interessat saber què fan de la roba passada de moda i que ja no es posen:

	Al·lots	Al·lotes
La venen	34,4%	1,9%
La llancen	20,6%	16,5%
La regalen	44%	68,2%
La reciclen	16,4%	16,5%
La donen a institucions	16,2%	61,6%

Les diferències significatives són, pel que fa a les al·lotes, que la regalen o la donen, i, pel que fa als al·lots, que la venen. Quant al reciclatge, hi ha gairebé un empat. Podem extreure una conclusió que no deixa de ser interessant: les al·lotes tenen molt més sentit altruista i els al·lots, més esperit negociador.

g) Oci, noves tecnologies i altres béns de consum

Pel que fa al món tecnològic, els costums d'utilització durant el temps d'oci ens han ofert els resultats següents; tots són significativament diferents:

Al·lots. Utilitzen Internet entre setmana (57,5% i 41,8%), i juguen amb els videojocs tant entre setmana (10,7% i 3%) com els caps de setmana (51,3% i 3,4%), una activitat que, vists els resultats, podem considerar eminentment masculina.

Al·lotes. Miren la televisió tant entre setmana (11,2% i 51,4%) com els caps de setmana (51,5% i 61%), i fonamentalment utilitzen Internet els caps de setmana (30,9% i 76,2%).
En canvi, els cibercafès no formen part de les preferències dels joves de cap dels dos sexes, ja que hi van un 7% d'al·lots i un 8,9% d'al·lotes, una diferència que no té gens de significació estadística.

Pel que fa a les despeses en l'àrea de les noves tecnologies, els resultats que hem trobat han estat els següents:

	Al·lots	Al·lotes
Videojocs	26,8%*	5,1%
Consoles de videojocs	7,9*	1,2%
Materials i programes	28,5*	13,7%
Llibres i revistes	30,9%	50,6%*
CD musicals	61%	70,2%*
DVD i/o vídeo	32,5%	32%[14]

[14] Els percentatges assenyalats amb (*) són els que presenten diferències estadístiques significatives entre les dues mostres.

Podem concloure que els al·lots gasten més en material informàtic, en videojocs i consoles de videojocs; en canvi, les al·lotes, en material imprès i en música. De tota manera, i sense tenir ara present les diferències de significació, el material que compren més són música, llibres, revistes i pel·lícules de DVD i/o vídeo.

Si volem saber quins són els béns de consum que prioritzen més, o que tenen més valor, els resultats han estat els següents:

	Al·lots	Al·lotes
Transport (cotxe, motocicleta)	78,5%*	39,3%
Imatge i so	66,4%	80,9%*
Informàtica	20,2%	21,3%
Telefonia	41,7%	78,5%*

Aleshores, trobam diferències entre sexes quant al transport, pel que fa als al·lots, i als aparells d'imatge i so, i de telefonia, pel que fa a les dones. Per tant, la informàtica seria la despesa que tenen més en comú. Com a elements més valorats, se situen al primer lloc els aparells d'imatge i so; en el segon, els de telefonia, i, en el tercer, els elements de transport.

En general, i fins i tot mirant al futur, és a dir, quins béns tenen més importància per al dia de demà, la priorització de béns i propietats és aquesta:

	HABITATGE		SEGON HABITATGE		COTXE	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Gens prioritari	0,9	0,6	15,6	15,2	0,2	O,8
Poc prioritari	2,3	0,5	70,8	71,3	0,4	O,8
Bastant prioritari	79,6	87,4	1,5	1,1	88,2	90,7
Prioritari	4,4	3,1	12,1	12	7	3,6
Molt prioritari	12,9	8,4	0	0,5	4,2	4,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	ORDINADOR		EQUIP MUSICAL		TELEVISIÓ	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Gens prioritari	0	0,2	0,2	0,5	0,4	0,2
Poc prioritari	0	0,8	1,1	0,5	18,6	11,2
Bastant prioritari	8,8	11,3	11,8	4	6,4	5,7
Prioritari	84,6	83,1	82,9	93	72,1	82,6
Molt prioritari	6,6	4,7	3,9	2	2,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	ROBA/CALÇAT…		MOTOCICLETA		VIATJAR	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Gens prioritari	0	0,8	19,5	28,6	2,4	2,2
Poc prioritari	0,9	0,6	63,8	56,1	17,8	14,8
Bastant prioritari	6,6	6,5	1,1	3,6	1,1	1,1
Prioritari	87,1	90,4	14,4	1,8	78,7	81,7
Molt prioritari	5,5	1,7	1,5	9,9	0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No trobam diferències significatives entre sexes, per la qual cosa podem dir que tots prioritzen les mateixes coses. Tampoc no trobam cap tipus d'exigència significativa, ja que tots els béns de consum es mouen entre «bastant prioritaris» i «realment prioritaris». Aquests darrers serien els equips musicals, l'ordinador, la moda (roba i calçat), la televisió i viatjar. Solament el segon habitatge és considerat poc prioritari, juntament amb el fet de tenir motocicleta. És curiós comprovar que accedir a un habitatge en propietat solament és «bastant prioritari». Realisme dels nostres joves?

Ara bé, quina és la realitat dels joves d'ambdós sexes en aquests moments? Doncs bé, en contra dels desitjos que hem vist anteriorment, passarem ara a veure quins són els objectes de consum que tenen a casa. En aquest sentit, direm que la televisió (98,5% i 98,3%), el telèfon mòbil (96,6% i 96,9%), la ràdio (93% i 93,3%) i l'ordinador (95% i 91%) són els elements majoritaris. En canvi, els minoritaris serien les motocicletes (36,6% i 35,7%), els DVD-REC (29,4% i 18%), així com les consoles de videojocs, en el cas de les al·lotes (38,2%).

Això a banda, cal dir que no hi ha diferències significatives en el gaudi actual del cotxe (82% i 83,9%), de la motocicleta (36,6% i 35,7%), del telèfon mòbil (96,6% i 96,9%), de la ràdio (93% i 93,3%), de la televisió (98,5% i 98,3%), del vídeo (82,5% i 85,6%), així com pel que fa a la possessió de bicicleta (64% i 63,8%), un aparell que, com veiem, es comença a imposar a les llars. A partir d'aquí, les diferències són significatives, estadísticament parlant, a favor del gènere masculí; ens referim, en concret, als ordinadors (95% i 91%), als equips d'estèreo (76,3% i 66,1%), de DVD (74,3% i 63,4%), la consola de videojocs (62,3% i 38,2%) i els DVD-REC (29,4% i 18%). Ens sorprèn la gran diferència a favor del gènere masculí en la possessió actual de consoles de videojocs i en un fet determinant, com és la quantitat d'aparells que hi ha a les cases on hi ha al·lots, en comparació amb les llars on hi ha al·lotes.

h) Interessos socials i oci

Ens ha interessat saber algunes qüestions que afecten el sentit social de la joventut i saber a què dediquen el temps lliure o d'oci. Col·laborar amb els sindicats entre setmana és significativament diferent a favor del gènere masculí (7% i 3,6%), però s'iguala —gairebé desapareix—els caps de setmana (0,9% i 0,5%).

Si ens referim a les ONG, la dedicació és encara més minsa entre setmana (2% i 2%) i gairebé semblant els caps de setmana (3,1% i 2%). Òbviament, tampoc no trobam cap diferència entre

sexes. Els partits polítics encara en surten més malparats i tampoc no són motiu de diferències estadístiques; així, entre setmana, l'activitat política ocupa el 2,2% i 1,1%, respectivament; entre setmana, la cosa tampoc no millora gaire (3,1% i 1,4%).

En canvi, quan els demanam si es poden millorar alguns aspectes socials no implicats en la militància, trobam una tendència a l'alça, ja que l'associacionisme és evidenciat per un 7,9% i un 7,1% de respostes afirmatives, si bé no trobam diferències entre sexes. Ara bé, les activitats cíviques sí que interessen més als al·lots que no pas les a les al·lotes, i aquí trobam diferències determinants (28,7% i 9,9%).

A l'hora de millorar les institucions socials, les al·lotes estan significativament més a favor que s'obrin casals per a joves (5,7% i 14,3%); en canvi, sobre la millora dels centres cívics, no hi ha hagut diferències significatives (11,2% i 7,8%), si bé trobam un canvi de tendència.

Podem resumir que, tant per a les al·lotes com per als al·lots, la participació institucionalitzada està molt enfora dels seus interessos, ja que les al·lots es decanten més pels moviments associacionistes i, les al·lotes, per disposar d'espais per als joves.

i) Oci i vida familiar

Pel que fa a aquest aspecte, hem trobat els resultats següents. De fet, confirmen la continuïtat de la subcultura femenina a la llar, ja que són les al·lotes les qui significativament es diferencien dels al·lots en el fet d'ajudar a casa tant entre setmana (21,9% i 57,9%), com els caps de setmana (14,5% i 27,6%). Com veiem, el descens és considerable a partir del divendres, però, així i tot, les diferències estadístiques són presents. Alhora, aquest tipus de diferència també es manifesta en el fet que les al·lotes passen, entre setmana, més temps que els al·lots en família. Solament les dues mostres s'igualen en el fet d'estar en família els caps de setmana (21,5% i 23%).

Si hi incloem la consideració de «temps lliure», també és el gènere femení qui passa més temps lliure entre setmana amb la família i de manera prou significativa (13,4% i 49,1%); en canvi, les mostres s'igualen pel que fa a passar el temps lliure en família els caps de setmana (22,6% i 21,9%).

j) La intimitat: religió, drogues i sexe

Pel que fa a la qüestió religiosa, no trobam diferències significatives entre les dues mostres, la qual cosa representa que la importància és idèntica en els dos grups. Aquests són els resultats obtinguts:

	Col·laborar entre setmana		caps de setmana	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Col·laborar amb l'Església	1,1	0,5	1,3	1,9

	Assistència entre setmana		caps de setmana	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Assistència a actes religiosos	1,1	1,2	1,8	1,6

Com veiem, la relació entre l'Església i el jovent és, en el millor dels casos, absolutament residual.

Pel que fa a la vida afectiva i sexual, els resultats que hem obtingut indiquen que, entre setmana, no hi ha diferències significatives a l'hora d'estar amb la parella (26,5% i 31,5%). En canvi, els caps de setmana, les diferències sí que són significatives, a favor de les al·lotes (29,4% i 39%). Respecte de la pràctica sexual, les diferències no són significatives, per la qual cosa podem dir que tant entre setmana (5,3% i 3,1%) com els caps de setmana (25,7% i 20,2%), la pràctica sexual és la mateixa per als dos gèneres.

Respecte dels prostíbuls, la incidència és manifestament diferent entre els dos gèneres, ja que són demanats pel 9% dels al·lots i solament per un 0,3% de les al·lotes.

Per últim, i considerant el consum de drogues, hem trobat les estadístiques següents, cap de les quals manté diferències significatives. Per això, podem dir que el consum és el mateix en les dues mostres. El consum evidenciat ha estat el següent:

	Tabac		Alcohol	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Sovint	24,6	26,6	19,1	11,3
Mai	54,4	47,8	17,5	24,1
Ocasionalment	25	25,6	63,4	64,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Com veiem, en general, consumeixen menys tabac, si bé, en tot cas, l',alcohol esdevé un producte de consum ocasional. Si bé no hi ha diferències estadístiques, descobrim una tendència femenina a consumir més tabac i una altra de masculina a consumir més alcohol.

	Drogues toves		Drogues dures	
	Al·lots %	Al·lotes %	Al·lots %	Al·lotes %
Sovint	6,8	7,3	3,7	2,8
Mai	61,4	67,2	83,8	88,5
Ocasionalment	31,8	25,5	12,5	8,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Cal destacar que, de manera ocasional, el consum de drogues toves s'aproxima o pot superar el del tabac. Pel que fa a les drogues dures, la majoria del consum és ocasional i la tendència és sempre favorable als al·lots.

8. OCI I CONSUM: PERFILS PER SEXE

No de manera exhaustiva, sinó solament en relació amb les diferències significatives que hem trobat, intentarem definir un perfil de les dues mostres a partir dels deu temes que hem tractat fins ara.

- En relació amb la informació sobre l'oci i el consum

Al·lots. Són conscients de la publicitat enganyosa; conserven els tiquets del que han comprat, i saben fer una reclamació; consideren que manquen centres d'informació per als joves, i les seves fonts d'informació són la premsa, la ràdio i Internet. Són més conscients de la problemàtica del consum, que, a més els produeixen insatisfacció; en són conscients a la vegada que consumeixen amb excés.

Al·lotes. Són més conformistes respecte del consum; s'informen més a través de la ràdio i els telèfons gratuïts; consumeixen per mantenir un estil de vida, a la vegada que fan un consum més eficient i reflexionen abans de consumir.

Podem dir que hi ha una cultura del consum prou complexa, ja que les al·lotes, si bé confirmen la moda com a estil de vida, a la vegada són més responsables i reflexives davant el consum i no els produeix cap tipus d'insatisfacció. És a dir, podem dir que tenen les idees prou clares respecte del consum i sense cap tipus de culpabilitat ni res de semblant. Els al·lots, en canvi, sí que sembla que tenen més complexes davant el consum (els produeix insatisfacció, consumeixen amb excés, els preocupa, no fan un consum eficient, etc.), però també diuen que tenen més mecanismes de defensa davant el fet del consum. Trobam, per tant, dues cultures respecte del consum bastant diferents.

- En relació amb els diners

No trobam cap diferència significativa entre sexes en les qüestions referides als diners, la feina i les targetes de crèdit. Dit d'una altra manera, solament hem trobat una diferència significativa: les al·lotes reben, tant entre setmana com els caps de setmana, més diners dels pares que no pas els al·.lots.

També trobam una tendència no significativa i idèntica entre els dos sexes de fer menys feina els caps de setmana i gastar més aquests dies.

- Respecte de sortir de festa

De fet, trobam molt poques diferències en els costums nocturns entre els dos sexes, ja que no n'hi ha quant als desplaçaments, ni a les hores de sortir, ni al nombre d'hores que surten, ni als llocs on van. A partir d'aquí, solament destacam les diferències següents:

Al·lots. Surten més entre setmana; van més als llocs a peu; practiquen més el *botellón,* i són més crítics amb els serveis públics nocturns (bus).

Al·lotes. Utilitzen més el cotxe i surten més a sopar els caps de setmana; són crítiques envers el

funcionament i necessitat del bus «mussol», i critiquen més la necessitat de millorar l'oci nocturn en general. També evidencien una tendència (no significativa) a no sortir mai.

- Respecte de l'oci i la cultura

Al·lots. Assisteixen a més cursos, i estan més en contacte amb la natura; voldrien que les biblioteques estiguessin obertes a la nit entre setmana, i que hi hagués més sales de cafè teatre (teatre nocturn). També agrairien que s'organitzassin més activitats culturals gratuïtes, més activitats de foment de la lectura, així com més òpera i activitats musicals. Consideren, quant a infraestructures, que manquen biblioteques, cinemes especialitzats i sales de teatre.

Al·lotes. Fan molta més activitat cultural, ja que estudien més, tant entre setmana com els caps de setmana (menys dedicació); van més al cinema, tant entre setmana com els caps de setmana; dediquen més temps a la lectura en qualsevol moment de la setmana; escolten més música, i van més al teatre els caps de setmana; demanen més activitats culturals, en general, més agrupacions escoltes, programes per conèixer més la ciutat, així com cinema no comercial. Pel que fa a les infraestructures, demanen més espais culturals, però no en concreten.

D'aquests resultats es desprèn, curiosament, que són més exigents els estudiants masculins, malgrat que són els que participen més poc en activitats d'oci cultural.
- Pel que fa a l'oci i l'esport

Al·lots. Fan més esport —qualsevol— tant entre setmana com els caps de setmana; van més d'excursió, practiquen més ciclisme i van més a veure competicions esportives. Demanen més espais esportius, en general, oberts el vespre, així com poliesportius.

Al·lotes. Voldrien més instal·lacions esportives obertes el vespre els caps de setmana; tenir més facilitats per jugar a bàsquet, i consideren que manquen espais per fer ioga i activitats hípiques.
Aquí les fèmines, que practiquen menys esport, demanen més instal·lacions.

- Sobre la moda

Al·lots. Compren menys, però es decanten per la roba de marca i per seguir més la moda (i no solament les tendències); a l'hora de comprar, comprar sobretot objectes informàtics. Compren més en botigues petites i venen la roba que no utilitzen.

Al·lotes. Visiten les grans superfícies entre setmana;, compren més, tant entre setmana com els caps de setmana; segueixen les tendències de la moda; tenen en compte la relació qualitat/preu, i pensen més a l'hora de comprar. Compren més en mercats i es confeccionen més la roba; la roba que no es posen la regalen o la donen a institucions de beneficència.

No hem trobat diferències en les altres variables. Podem dir que l'home és més selectiu amb la roba, si bé en compra menys.

- Oci, noves tecnologies i objectes de consum

Al·lots. Utilitzen més Internet entre setmana, així com els videojocs; gasten més en material informàtic, en videojocs i en consoles de videojocs. El bé de consum més prioritari és el cotxe. Tenen a ca seva més ordinadors, equips estereofònics, DVD, consoles de videojocs i DVD-REC.

Al·lotes. Veuen més la televisió i utilitzen més Internet els caps de setmana; gasten més en CD musicals i en llibres i revistes; estan més interessades en la telefonia i en els aparells d'imatge i so.

Podem dir que a les llars on hi ha al·lots hi ha més aparells electrònics.

- Respecte dels interessos socials i l'oci

Al·lots. Tenen més activitat sindical els caps de setmana i consideren que es podrien millorar les activitats cíviques.

Al·lotes. Consideren millorables els casals per a joves.

Podem resumir que els interessos socials no formen part de la seva constel·lació vital a l'hora de compartir-los amb el temps d'oci.

- Sobre l'oci i la vida familiar

Al·lotes. Ajuden més en les tasques familiars tant entre setmana com el cap de setmana, si bé aquests dies aquesta dedicació disminueix significativament; passen més temps en família i ocupen més el seu temps lliure en família.

No trobam cap tret, en aquest sentit, característic dels al·lots.

- Respecte de la seva intimitat

Al·lots. No es decanten de manera clara per cap conducta ni activitat, excepte en l'exigència de prostíbuls millors (sobre el 9%). Tenen tendència a beure més alcohol i a consumir, minoritàriament, drogues dures.

Al·lotes. Passen més temps amb la parella, sobretot els caps de setmana. Tendeixen a fumar més i a consumir drogues toves tant com tabac, almanco ocasionalment.

Per últim, hem d'advertir la minsa pràctica religiosa (entre 0,5% i 1,9%, que és el valor més elevat), i els mateixos nivells de pràctica sexual en les dues mostres.

9. CONCLUSIONS

Les mostres per nivell d'estudi determinen diferències en el consum i oci en funció, fonamentalment, de l'edat, la dependència dels pares i el nivell d'estudis. D'aquesta manera, podem dir que:

Els estudiants de batxillerat utilitzen més fonts d'informació pel que fa al consum i a l'oci; estan més capficats en el consumisme en general; fan feina i estudien; practiquen el *botellón;* van més a bars; surten més entre setmana, i són més crítics amb l'oci nocturn. Practiquen esport; compren la roba en funció de la marca, i compren fonamentalment objectes personals i d'informàtica i electrònica. Utilitzen més Internet i els videojocs, i passen més temps en família.

Els estudiants universitaris tenen més consciència pel que fa al consum; fan més hores de feina, gasten més i utilitzen més la targeta de crèdit. Els caps de setmana, es desplacen més; surten més hores; surten més tard de ca seva, i van més a discoteques i a sopar. Desenvolupen més activitat cultural i són més crítics amb les necessitats culturals; intenten seguir, més que la moda, les tendències, i miren més la qualitat i el preu. Veuen més televisió; compren més llibres i revistes, i estan més interessats per la telefonia. Ajuden més en les tasques familiars; surten en parella; practiquen sexe, i són més consumidors de drogues toves.

Pel que fa a les mostres per sexe, els resultats evidencien encara algunes diferències pròpies de les subcultures (en la moda, esports i vida familiar, fonamentalment), si bé, en general, es repeteixen uns mateixos costums i pràctiques d'oci i consum, excepte, potser, en l'oci cultural, que és eminentment femení.

Al·lots. Són conscients de la problemàtica del consum i evidencien una certa culpabilitat per consumir; surten més entre setmana; són més crítics respecte de les infraestructures culturals;practiquen esport; segueixen la moda; compren més coses relacionades amb la informàtica; tenen més béns de consum electrònic a ca seva, i tendeixen a beure més alcohol.

Al·lotes. So més conformistes respecte del consum, més responsables i reflexives, i no manifesten insatisfacció pel fet de consumir. Utilitzen més el cotxe els caps de setmana i surten més a sopar; desenvolupen molta activitat cultural; compren més roba, però es conformen a seguir les tendències de la moda. Veuen més la televisió i gasten més en música, llibres i revistes. Ajuden, i passen més temps amb la família i amb la parella. Tenen més tendència a fumar.

A partir d'aquests resultats, podem dir que les diferències en l'oci i en el consum són més marcades per l'edat que no pas per la diferenciació sexual.

Per últim, hem intentat encreuar les quatre mostres per trobar coincidències i determinar perfils respecte del consum i l'oci. Hem trobat tres agrupacions o clústers amb unes significacions diferencials; en tot cas, hem de dir que els al·lots universitaris es dilueixen entre les característiques dels altres grups, ja que no hem trobat cap diferenciació a favor seu. També cal dir que els perfils més característics els hem trobat en les associacions següents: estudiants de batxillerat del sexe masculí, i estudiants universitàries del femení. L'altre grup possible, al·lotes estudiants de

batxillerat han evidenciat un perfil diferenciador més baix. En definitiva, els darrers resultats han estat els següents:

Estudiants masculins de batxillerat

Destaquen per tenir les mateixes fonts d'informació respecte de l'oci.
Surten més entre setmana i ho fan a peu.
Practiquen el *botellón*.
Practiquen més esport.
Compren roba de marca i segueixen més la moda.
Compren en botigues petites.
Venen la roba que no utilitzen.
Fan més ús d'Internet i dels videojocs.
Gasten més en material informàtic.
El cotxe és el seu bé més desitjat.
Evidencien més interessos sindicals i activitats cíviques.

Estudiants al·lotes de batxillerat

Reben més diners dels pares.
Són més crítiques amb l'oci nocturn.
Gasten més en CD musicals.
Estan més interessades en els aparells de so.
Dediquen més temps a la família, fins i tot en el temps lliure.

Estudiants universitàries

Utilitzen més el cotxe i surten més a sopar.
Fan més ús dels béns culturals.
Demanen més instal·lacions esportives, i especialment d'hípica.
Tenen en compte el preu a l'hora de comprar.
Segueixen, més que la moda, les tendències de la moda.
Compren en els mercats.
Donen la roba usada o la regalen.
Veuen més la televisió.
Gasten més en llibres i revistes.
S'interessen per la telefonia.
Ajuden més en les tasques familiars.
Estan més temps en parella.
Tenen tendència a consumir drogues toves.

Creiem que, a partir d'aquí, ja podem començar a dissenyar un programa d'educació per al consum ben orientat, en funció de les característiques que evidencien els nostres joves.

Un programa aquàtic amb un vessant educatiu per a alumnes greument afectats

Jaime Cantallops Ramón,
Josep Vidal Conti,
Pere Antoni Borràs Rotger,
Francesc Xavier Ponseti Verdaguer,
Pere Palou Sampol

RESUM

Aquest article sintetitza els aspectes més rellevants de la tesi doctoral del doctor Jaime Cantallops Ramón, enfocada en l'elaboració d'un programa aquàtic i en la seva aplicació, al CEE Pinyol Vermell (ASPACE) de Mallorca, amb un plantejament educatiu.

RESUMEN

El presente artículo sintetiza los aspectos más relevantes del trabajo de tesis doctoral realizado por el doctor Jaime Cantallops Ramón, enfocado a la elaboración y aplicación de un programa acuático en el C.E.E. Pinyol Vermell (ASPACE) de Mallorca, con un planteamiento educativo.

1. INTRODUCCIÓ

La poca quantitat d'investigacions i experiències relacionades amb l'activitat aquàtica educativa adreçada als alumnes greument afectats per discapacitat motriu han fet que ens hàgim plantejat fer l'estudi. Aquesta idea ja la destaquen Villagra i Luna (2005, 6): «Les activitats dins l'aigua no han estat, històricament, valorades suficientment i, possiblement, no ho són perquè varen ser considerades quasi exclusivament des d'un punt de vista mèdic i rehabilitador, de manera que en reduïren, o almenys en limitaren, totes les possibilitats».

Les hipòtesis de partida relacionades amb el treball d'investigació tenien una intencionalitat doble:

- Optimitzar un programa aquàtic en un context determinat i adreçat a alumnes greument afectats. En acabar l'experiència, disposaríem d'un recurs educatiu que pogués ser aplicat amb els participants i també que pogués servir de base per a altres experiències de característiques semblants en altres contexts.

- Posar de manifest que aquest programa podria contribuir a millorar la qualitat de vida dels alumnes participants, no com una activitat aïllada, sinó relacionada en tot moment amb el conjunt de tasques que fan els participants al llarg de la jornada escolar.

2. ELS REFERENTS TEÒRICS: MEDI AQUÀTIC, DISCAPACITAT MOTRIU I QUALITAT DE VIDA

2.1. El vessant educatiu de les activitats aquàtiques

Per a López (2003), l'activitat aquàtica pot convertir-se en un medi per tractar qualsevol contingut educatiu, ja que pot utilitzar el moviment com a instrument d'aprenentatge.

D'aquesta manera, en el medi aquàtic trobam tot un conjunt de possibilitats que ens permetran treballar aspectes educatius en un entorn diferent de l'habitual i que, en línies generals, pot resultar intrínsecament motivador per als participants.

Tal com exposa Rosell (1991), l'orientació educativa de les activitats aquàtiques té una sèrie de característiques principals:

- Cerca tenir un domini integral del medi.
- Incideix en la formació integral de l'alumne, no solament en l'àmbit motor, sinó també en el cognitiu i socioafectiu.
- Fa feina amb mètodes d'ensenyament recíproc, l'assignació de tasques i el descobriment guiat.
- Facilita que es pugui donar continuïtat a altres tipus de plantejaments.
- Requereix utilitzar material no convencional en el camp de les activitats aquàtiques. Hi ha moltes possibilitats de crear i utilitzar altres tipus de materials: reciclats, de fabricació pròpia, etc., que donen molta més variació, creativitat i motivació a l'aprenentatge.
- No solament pretén assolir objectius tècnics. D'acord amb aquesta idea, Conde i Pérez (2003) assenyalen que, en el context educatiu, hom ha d'intentar oferir un ensenyament global, en el qual els elements tècnics siguin ajornats per a etapes futures.
- Requereix més creativitat no solament per part de l'ensenyant, sinó també de l'alumne.
- En aquests tipus de plantejaments és necessari que l'educador tingui una formació plural: psicologia, pedagogia, recursos humans, etc.
- Sempre que és possible, els alumnes són repartits en grups d'edat homogenis.
- El treball és programat a mitjà o a llarg termini.

2.2. La discapacitat motriu: síndrome d'Angelman

Basil, Bolea i Soro-Camats (1997, 255) defineixen la discapacitat motriu de la manera següent: «És una alteració de l'aparell motor causada per un funcionament deficient del sistema nerviós central, del sistema muscular, del sistema ossi, o d'una interrelació de tots tres sistemes, que dificulta o impossibilita la mobilitat funcional d'una o diverses parts del cos».

Concretament, la síndrome d'Angelman, com descriu Brun (2002), és causada per un dèficit de funcionament d'uns gens determinats del cromosoma 15 matern. Afecta un de cada 20.000 o 30.000 nadons vius i apareix a totes les ètnies, afecta per igual homes i dones, i provoca alteracions

neurològiques importants, com ara: deficiència mental severa, retard en el desenvolupament motor greu, epilèpsia, atàxia, trastorns del son i absència de la parla.

A més d'aquestes alteracions neurològiques rellevants, hem de remarcar que els individus afectats solen tenir uns trets físics comuns:

- Braquicefàlia amb zona occipital plana
- Hipopigmentació
- Llengua prominent
- Boca grossa
- Dents separades
- Microcefàlia
- Mans i peus petits
- Fenotipus conductual bastant consistent (aparença feliç, somriure excessiu, fascinació per l'aigua, personalitat fàcilment excitable i hiperactivitat).

2.3. La qualitat de vida: el model de Schalock

Per Schalock (1994, 1996, 1997), el model de qualitat de vida es fonamenta en una sèrie de factors que pertanyen a tres dominis principals de la vida: la llar i la comunitat; la salut i el benestar, i l'escola o el treball. A partir d'aquí, defineix el terme de qualitat de vida com un concepte que reflecteix les condicions desitjades per una persona respecte de vuit necessitats fonamentals, que són el nucli de les dimensions de vida de cadascú (Schalock 1999):

- Benestar emocional
- Relacions interpersonals
- Benestar material
- Desenvolupament personal
- Benestar físic
- Autodeterminació
- Inclusió social
- Drets

Així, podríem dir que perquè una persona pugui gaudir de qualitat de vida s'ha de trobar físicament saludable i també ha de tenir satisfetes les necessitats psicològiques i socials.

Voldríem destacar que la nostra pretensió no ha estat agafar el concepte qualitat de vida exposat per Schalock en la seva totalitat multidimensional, sinó que l'hem emprat com a filosofia de feina

amb la finalitat d'ajudar els alumnes que han participat en el programa aquàtic de la manera més integral possible. D'aquesta manera, hem pogut fer incidència en dimensions diverses de la persona: física, emocional, relacions interpersonals, i autonomia i independència.

Consideram que la resta de dimensions han de ser analitzades com a objectius del centre educatiu i/o de la societat, ja que en algunes, com el benestar material, el desenvolupament personal, la integració social i els drets, interaccionen moltes variables que nosaltres, en aquesta experiència, no hem pogut, ni hem pretès, analitzar.

3. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

3.1. Perspectiva metodològica qualitativa: l'estudi de casos

Com exposen Latorre, del Rincón i Arnal (1996, 36), «L'educació es concep com una acció intencionada, global i contextualitzada, la qual està regida per unes regles personals i socials, i no tant per lleis científiques».

D'acord amb aquests autors, consideram que, en l'entorn educatiu, la metodologia que ens pot aportar informació més valuosa i la que s'adequa més a les particularitats del context és la qualitativa. No ens interessa, doncs, extreure lleis generals, sinó estudiar de manera particular cada context.

Referint-nos ja de manera concreta a l'estudi de casos, Yin (1989) el defineix com un estudi que consisteix a descriure i analitzar de manera detallada unitats socials o entitats educatives úniques. Segons Anguera (1987), és l'examen intensiu i en profunditat d'aspectes diversos d'un mateix fenomen. Walker (1983) destaca que és un tipus d'investigació que pot ser particularment apropiada per estudiar una certa situació amb intensitat i durant un període de temps curt, ja que permet que l'investigador se centri en un cas concret i identifiqui els processos interactius que el configuren.

3.2. Les fonts d'informació i la seva anàlisi

Per elaborar el programa aquàtic, hem utilitzat les eines següents per recollir la informació:

- Observació participant. Amb els anys, les definicions d'observació participant han esdevingut més precises. DeWalt i DeWalt (2002) l'expliquen el procés que faculta els investigadors aprendre de les activitats de les persones en estudi en l'escenari natural, a través de l'observació i participant-hi.

- L'entrevista grupal i individual. És una altra de les eines fonamentals de la recerca qualitativa. Taylor i Bogdan (1986) entenen que és una trobada cara a cara entre qui investiga i els informadors, que pretenen comprendre'n la vida, les experiències o situacions tal com les expressen, amb les seves paraules.

- L'anàlisi d'evidències documentals. Els documents escrits poden ser considerats eines o instruments quasi observacionals (Woods 1989; Santos 1993). Els documents, tal com proposa

Merriam (1990), poden ajudar a donar significat, contribuir a la comprensió i descobrir aspectes rellevants del problema d'investigació.

Respecte de l'aplicació del programa aquàtic, hem emprat les eines de recollida i anàlisi de la informació següents:

- L'enregistrament amb càmera de vídeo. Hem fet un total de vint-i-un enregistraments, un per a cada sessió. Cada una de les sessions l'hem transcrita i després, analitzada.

- L'entrevista individual amb la mestra. Han estat un total de vint-i-una entrevistes amb la mestra, una per sessió. A totes formulàrem les mateixes preguntes, però en cada cas emfatitzàrem les qüestions que, en funció dels objectius de la sessió, volíem destacar. Aquestes entrevistes sí que les vàrem enregistrar amb gravadora de veu i posteriorment les vàrem transcriure.

- Els fulls de registre. Disposàrem de vint-i-un fulls de registre, un de cada sessió. Serviren per recopilar aspectes més concrets que les entrevistes i ens ajudaren a completar la informació més general obtinguda en les trobades; els emplenava la mestra. Hi havia preguntes de resposta tancada i, al final, preguntes obertes, en les quals la mestra podia destacar totes aquelles idees que consideràs necessari.

- Entrevistes amb els professionals i les famílies. Una vegada que haguérem acabat d'aplicar el programa, vàrem mantenir entrevistes amb els professionals del centre i amb les famílies dels alumnes participants, amb la finalitat d'informar-los de com l'havíem desenvolupat i establir un diàleg per conèixer com havíem observat els alumnes o fills al llarg d'aquest procés. Aquestes entrevistes no les vàrem enregistrar amb gravadora, ja que tenien un caràcter més general i obert a l'hora de formular les qüestions i preteníem extreure'n una visió de conjunt.

Pel que fa a l'anàlisi, vàrem considerar adient establir categories conceptuals per poder avaluar si el programa aquàtic contribuïa a millorar la qualitat de vida dels alumnes participants.

Aquest procés, com exposa Martínez (2006), tracta d'assignar categories o classes significatives, de dissenyar i redissenyar constantment, integrar-hi el tot i les parts, a mesura que és revisat el material i emergeix el significat de cada sector, paràgraf, esdeveniment o fet.

Férem la categorització seguint les dimensions que exposa Schalock per definir el concepte qualitat de vida. D'un total de vuit dimensions, definitivament ens vàrem centrar en quatre, aquelles en les quals consideràrem que el programa aquàtic podia incidir amb més claredat:

- Física
- Emocional
- Relacions interpersonals
- Autonomia i independència

Vàrem crear subdimensions o subcategories de cada una amb la intenció d'interpretar la informació obtinguda de la descripció de les sessions, de les entrevistes i dels fulls de registre. Quedà de la manera següent:

1. Física:
   - 1.1. To muscular
   - 1.2. Desplaçament
   - 1.3. Coordinació general
     - 1.3.1. Motricitat fina
     - 1.3.2. Motricitat gruixuda
   - 1.4. Respiració

2. Emocional
   - 2.1. Emocions positives
     - 2.1.1. Riure
     - 2.1.2. Bamballetes
     - 2.1.3. Atenció
   - 2.2. Emocions negatives
     - 2.2.1. Enuig
     - 2.2.2. Desinterès
     - 2.2.3. Conductes disruptives

3. Relacions interpersonals
   - 3.1. Relació participant-adult
     - 3.1.1. Relacions afectives i emocionals
     - 3.1.2. Ajudes
       - 3.1.2.1. Ajuda de l'adult no sol·licitada
       - 3.1.2.2. Ajuda de l'adult sol·licitada
     - 3.1.3. El reforç
   - 3.2. Relació entre participants
     - 3.2.1. Interacció entre participants provocada per l'adult
     - 3.2.2. Interacció entre participants no provocada per l'adult

4. Autonomia i independència
   - 4.1. Autonomia per elegir o utilitzar un material
   - 4.2. Independència per desplaçar-se
   - 4.3. Autonomia per vestir-se/desvestir-se

4. EL CONTEXT DE LA RECERCA: EL CEE PINYOL VERMELL (ASPACE)

Pinyol Vermell va ser autoritzat com a centre educatiu pel Ministeri d'Educació i Ciència el setembre de 1976 i fou declarat d'interès social pel Reial decret 2923/1981 de 30 de setembre de 1981.

És un centre d'educació especial privat, concertat amb la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Atén alumnes amb paràlisi cerebral i síndromes afins, i que es caracteritzen per tenir unes necessitats educatives que requereixen una intervenció educativa global. Això implica que, al llarg de l'escolarització i amb l'objectiu d'assegurar la finalitat de l'educació, les persones necessitaran actuacions pedagògiques específiques, ajudes i intervencions d'un equip multiprofessional especialitzat, i uns recursos personals i materials importants.

Els objectius del centre estan orientats bàsicament en dues direccions:

- Promoure que els alumnes amb paràlisi cerebral i síndromes afins tinguin el grau màxim de qualitat de vida i benestar.

- Garantir l'accés al màxim nombre d'aprenentatges possible que permetin els alumnes participar de manera adequada en els entorns i activitats que trobaran al llarg de la vida adulta, quan hagi acabat el període d'escolaritat.

Quant a l'organització interna, hem de dir que l'escola Pinyol Vermell compta amb un equip multiprofessional format per metges, una treballadora social, una psicòloga, fisioterapeutes, un terapeuta ocupacional, un logopeda, mestres especialistes en educació especial, mestres de taller i personal auxiliar. També forma part d'aquest equip la figura del Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE), per a l'activitat de piscina i la d'esports.

En l'experiència que presentam, en un primer moment hi participaren quatre alumnes i, en la fase d'aplicació, l'estudi es va centrar en dos (alumnes amb la síndrome d'Angelman).

Volem remarcar que, tot i que pateixin el mateix trastorn, cada persona té unes característiques particulars que és fonamental tenir presents, ja que seran les que marcaran unes pautes concretes de feina i les determinaran.

5. OBJECTIU GENERAL I CONTINGUTS DEL PROGRAMA AQUÀTIC

L'objectiu general del programa és contribuir a millorar la qualitat de vida dels subjectes participants en el programa. Per a cada una de les dimensions que conformen el concepte de qualitat de vida (Schalock 1999), s'establírem uns objectius específics.

El continguts principals són:

- Presentació i familiarització
- Flotació
- Relació social
- Respiració

- Desplaçaments
- Autonomia
- Equilibris
- Sensacions cinestèsiques
- Relaxació
- Jocs
- Manipulacions
- Propulsió
- Cloenda

A més, prepararem els continguts interdisciplinaris següents, que els alumnes participants treballaren dins l'aula amb la mestra:

- Habilitats socials (HHSS): sentiments de content i enfadat
- Fruites

6. CONCLUSIONS I LÍNIES DE RECERCA FUTURES

6.1. Consideracions al voltant del programa

D'acord amb Villagra i Luna (2005), remarcam que hi ha molt poca bibliografia i que la majoria correspon a plantejaments purament teòrics, relacionats sobretot amb aspectes de rehabilitació mèdica.

Per superar la perspectiva mèdica (si bé és imprescindible en molts de casos, i tenint present que la visió mèdica i educativa no estan barallades, sinó que són complementàries), ha estat clau elaborar el programa i aplicar-lo des d'un treball multiprofessional i interdisciplinar, d'acord amb autors com Castillo i Palacios (1988), Peganoff (1984), Álvarez (1987) i González (2001).

Tot i que hem fet una programació comuna per als alumnes participants, ha estat rellevant fer adaptacions individualitzades de les activitats amb la finalitat d'adequar-les a les seves característiques i als trets particulars. Assenyalam la importància de les adaptacions de Čechovská i Šarinová (2006), Sánchez i López (1989), Muñoz, Reina, Martínez i Tena (2001).

El joc ha funcionat com a teló de fons de les activitats, un aspecte que reiteren autors com: Castillo i Palacios (1988), Moore (1966), Kamenef (1975), Herran (1988), Botella (1992), Galcerán (1995) i Vázquez (1999).

Els programes aquàtics educatius també tenen una característica que hem tingut present des del primer moment: donar una importància especial al treball de familiarització, ja que afavoreix aprenentatges posteriors. Aquesta feina introdueix progressivament els alumnes dins l'aigua i ajuda a establir un clima de confiança mutu (alumnes i professionals). Coincideixen amb el plantejament que exposam els autors següents: Reid (1975), Kamenef (1975), Newman (1976), Salaün, Grouazel i Bourges (1987), Jones (1988), Sánchez i López (1989), i Botella (1992).

A l'hora de plantejar-nos els continguts, ha estat imprescindible tenir clar que la finalitat del nostre programa aquàtic no era, ni molt menys, que els alumnes aprenguessin a nedar, sinó que els volíem oferir experiències motores, afectives, emocionals i de relació que poguessin resultar-los enriquidores, ja que contribuiríem a millorar la seva qualitat de vida. Autors com Reid (1975), Salaün, Grouazel i Bourges (1987) destaquen aquesta idea: la primera passa és ensenyar les destreses bàsiques, com aixecar-se, caminar, saltar, etc., ja que són la base per a aprenentatges complexos posteriors.

Quant al material de flotació, pot ser molt beneficiós, sempre que se suprimeixi de manera progressiva, ja que ajuda a realitzar accions sense el qual no serien possibles. Aquesta idea també l'exposen Moore (1966), Jones (1988), Herran (1988), Sánchez i López (1989), i Botella (1992).

Un altre contingut en el qual hem intentat posar èmfasi i que coincidim amb alguns autors a destacar-ne la importància (Salaün, Grouazel i Bourges 1987; Herran 1988) és l'equilibri. Té molta transferència en el desplaçament en el medi terrestre, ajuda a adquirir seguretat i confiança d'una manera atractiva i motivadora.

La relació també ha estat un dels continguts que hem intentat tenir present al llarg de les sessions. Autors com Vázquez (1996) posen de manifest la importància d'aquest treball.

Tots els continguts treballats en el programa estan directament o indirectament vinculats als principis de la hidrodinàmica: la flotació, resistència i propulsió. Aquests principis són el punt de partida de l'activitat aquàtica (Basmajian 1984) i els hem tingut en compte en cada sessió.

La motivació especial que els alumnes han mostrat per l'activitat a la piscina, l'hem aprofitada per intervenir a l'hora d'eliminar, o si més no disminuir, conductes disruptives, una idea que exposa Vázquez (1996). Al moment d'elaborar el programa, fou bàsic homogeneïtzar les actuacions dels professionals pel que fa a la manera d'afrontar i de corregir una conducta problemàtica.

També ens volem referir a la creació de material no convencional per poder treballar uns continguts determinats en el medi aquàtic, ja que ha estat una qüestió cabdal per poder aplicar el programa. A l'hora d'abordar continguts interdisciplinaris dins l'aigua (en el nostre cas, treball amb fruites i identificació de sentiments), necessitam un material que no existeix en el mercat. La creació d'aquest material ha estat una tasca engrescadora, d'indagació i d'adaptació a les característiques i necessitats concretes de cada alumne.

6.2. Consideracions sobre els beneficis del programa per als alumnes

El treball en el medi aquàtic és beneficiós per a l'àmbit físic, el psicològic i social (Kamenef 1975; Newman 1976; Basmajian 1984; Salaün, Grouazel i Bourges 1987; Galcerán 1995; Vázquez 1996 i 1999). Hem fonamentat la nostra recerca en aquest plantejament.

Un dels aspectes que consideram que és molt important destacar és la gran possibilitat de transferència que ha tingut el treball aquàtic en el medi terrestre, sobretot pel que fa al desplaçament, com assenyalen Hutzler, Chacham, Bergman i Szeinberg (1998) i Harris (1978), però també, en el nostre cas, al treball de reconeixement d'imatges i de fotografies, fruites, relaxació, relació amb els companys i adults...

El treball dins la piscina afavorí que els alumnes poguessin sentir-se lliures, que poguessin desplaçar-se sense la necessitat d'utilitzar el caminador o el suport físic de l'adult. Autors com Reid (1975), Botella (1992), Monge (1993) i Schilling (1994) remarquen aquest fet.

Voldríem destacar els beneficis derivats de la propietat d'ingravidesa de l'aigua. Kelly i Darrah (2005), Villagra i Luna (2005) i Basmajian (1984) exposen que en el medi aquàtic disminueixen els riscos associats a la càrrega (que existeixen en activitats terrestres); a més, l'aigua actua de facilitador del moviment, fa que hi disminueixi la gravetat.

El treball dins l'aigua també ha permès que els alumnes veiessin afavorida la disminució del to muscular. Harris (1978), Ji-Houn, Hyum-Min, Soo-Jin i Yang-Ja (1999), Herran (1988) i Schilling (1994) expressen que el treball a temperatura d'aigua adient pot repercutir en la disminució de l'espasticitat dels alumnes.

A continuació, per començar a concloure aquest punt, voldríem fer menció de com ha incidit aquesta experiència en cada una de les dimensions.

Respecte de la dimensió física, al llarg de l'aplicació del programa hem realitzat activitats encaminades a fer que els participants poguessin treballar aspectes motors diversos, elegits a partir del que hem considerat més significatiu i funcional, i regits en tot moment pels trets individuals dels participants. Així, potenciàrem experiències relacionades amb el to muscular, els desplaçaments, la coordinació general i la respiració.

Quant al treball del to muscular, l'hem centrat principalment a oferir vivències que n'afavorissin la disminució, bàsicament a partir del treball de relaxació. Pel que fa als desplaçaments, hem reforçat el treball de marxa per la zona no profunda de la piscina, així com també els desplaçaments en posicions diferents (bipedestació, dorsal i ventral), en combinació amb la utilització de materials de flotació (xurros, flotadors de braços, màrfegues, cinturons de flotació...), l'ajuda física dels professionals i la marxa sense cap suport. Respecte de la coordinació general, el programa ha incidit en dos tipus de motricitat principals: la fina i la gruixuda. Pel que fa a la fina, hem treballat la pinça digital i hem colpejat a partir de la manipulació d'objectes i de materials diferents; hem potenciat el treball tant de la mà hàbil com de la no hàbil, en funció de si la manipulació era l'objectiu principal o de si funcionava

com a element motivador d'un altre contingut (com, per exemple, els desplaçaments). Pel que fa a la motricitat gruixuda, hem treballat a partir de flotacions i activitats d'equilibri-desequilibri, i, per tant, hem fet un treball corporal global. Hem fet una introducció al treball de respiració; per això, ens hem centrat en l'acció de bufar, ja que hem considerat que podria resultar la més significativa i també ens donava l'opció d'introduir materials atractius per als alumnes.

Relacionat amb la dimensió emocional, els participants han demostrat al llarg del programa que en gaudien i que estaven motivats. La manera principal com ho han fet ha estat mitjançant el somriure i les expressions, però també en ocasions puntuals, amb bamballetes i centrant l'atenció en les tasques.

La dimensió de les relacions interpersonals s'ha posat de manifest al llarg del programa a partir de les relacions entre el participant i l'adult, així com també entre les interaccions entre iguals. Respecte del primer cas, hi va haver relacions afectives i emocionals, ajudes i reforços; mentre que, en el segon, hi hagué situacions de relació entre els alumnes provocades per l'adult i d'altres que sorgiren de manera espontània.

Quant a les relacions dels participants amb els adults, les afectives i emocionals han estat molt presents al llarg del programa, i els participants les han utilitzades per expressar el benestar amb els professionals: els feien abraçades, els estiraven per un braç o pel coll... Les ajudes dels adults volien proporcionar acompanyament en tot moment als alumnes; els reforços, que s'han donat com a *feedback* i per explicar una tasca, han estat molt importants per mantenir un comunicació constant.

Les relacions entre els participants progressaren al llarg de l'aplicació del programa aquàtic i, si bé en les primeres sessions l'adult facilitava aquesta relació (amb activitats, apropant-los físicament...), a poc a poc sorgiren de manera espontània, sense que fos necessari que hi intervingués el professional.

La dimensió d'autonomia i independència l'hem treballada al llarg del programa seguint tres línies: l'autonomia per elegir un material, per desplaçar-se i per vestir-se i desvestir-se.

Respecte de l'autonomia per elegir un material, donàrem la possibilitat als alumnes, a través de tasques diverses, que fossin ells mateixos els qui elegissin objectes entre algunes alternatives, o bé a través del material o bé, en altres casos, a partir de fotografies dels objectes reals.

L'autonomia per desplaçar-se la treballàrem seguint una progressió de tasques que permetessin disminuir de manera progressiva el material de flotació, així com també disposar de menys ajuda física dels professionals. Aquest treball ha estat molt important per als alumnes, ja que els permetia desplaçar-se per la piscina sense l'ajuda de l'adult i, tot i que necessitassin material de flotació (xurro o flotador de braços), el fet de desplaçar-se lliurement els proporcionà una gran satisfacció.

L'autonomia en el vestir-se i desvestir-se la treballàrem al principi i al final de la sessió, sempre en consonància amb el treball que començava la terapeuta ocupacional amb la intenció de reforçar aquest aprenentatge en un altre medi.

I, ja per finalitzar aquest punt, voldríem afirmar que el programa ha pogut contribuir a millorar la qualitat de vida dels alumnes participants, ja que no solament ha incidit en la part física, sinó que, en tot moment, ha intentat tenir present aspectes psicològics i socials. Tot i que hi ha aspectes que es poden optimitzar amb vista a pròximes aplicacions, pensam que pot resultar útil com a exemple que el medi aquàtic és un recurs que es pot tenir en compte per contribuir a l'educació integral dels alumnes amb síndrome d'Angelman, partint d'un plantejament educatiu i com a complement del treball més mèdic, terapèutic o rehabilitador que històricament ha estat aplicat a l'aigua quan ha estat prescrit a persones amb discapacitat.

6.3. Reflexions finals

Volem referir-nos, per finalitzar, a una sèrie de temàtiques que podrien ser objecte d'investigació:

- Anàlisi de l'oferta de programes aquàtics i les alternatives que ofereixen perquè les persones amb discapacitat hi accedeixin.

- Beneficis de l'activitat aquàtica per a altres sectors de la població infantil i juvenil amb discapacitat.

- Efectes de l'activitat aquàtica com a facilitadora de la inclusió educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials.

- Aportacions dels programes aquàtics en el desenvolupament dels nadons amb discapacitat.

- Transferència dels beneficis de l'activitat aquàtica en tasques fisicoesportives per a persones amb discapacitat motora.

- Aportacions de l'activitat aquàtica a la qualitat de vida de persones adultes amb discapacitat intel·lectual.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez, R. (1987). *El equipo en el tratamiento de la parálisis cerebral.* Tesi Doctoral Inèdita. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía.

Anguera, M. T. (1987). «Investigación cualitativa». A: CNREE. (eds). *Investigación cualitativa*. Madrid: MEC.

Basil, C.; Bolea, E.; Soro-Camats, E. (1997). «La discapacitat motriu». A: Giné i Giné. C. (ed.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: UOC, pàg. 247-352.

Basmajian, J. V. (1984). «Exercises in water». A: Basmajian, J. V. (ed.). *Therapeutic exercise*. Baltimore: Williams & Wilkins, pàg. 303-308.

Botella, E. (1992). *L'esport i la paràlisi cerebral.* Catalunya: Departament de Benestar Social.

Brun, C. (2002). «Características psicológicas en el síndrome de Angelman». A: *Libro de Ponencias de las I Jornadas Nacionales de Síndrome de Angelman*. Barcelona: Asociación Síndrome de Angelman, pàg. 53-57.

Castillo, M.; Palacios, J. (1988). «Natación especial para minusválidos físicos motóricos». *Comunicaciones Técnicas* **núm.,** pàg. 5-27.

□echovská, I.; Šarinová, M. (2006). «Optimalizace plavecké polohy u osob s d□tskou mozkovou obrnou». *Rehabilitacia* 43, núm. 1, pàg. 58-63.

Conde, E.; Pérez, A. (2003). «Los estilos de enseñanza en la natación. De lo analítico a lo global (1a parte)». *Comunicaciones Técnicas* 6, pàg. 43-52.

DeWalt, K. M.; DeWalt. B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Galcerán, I. (1995). «Espina bífida y natación». *Comunicaciones Técnicas* 6, pàg. 55-64.

González, V. (2001). «El equipo multiprofesional en los programas de natación y salud». *Comunicaciones Técnicas* 6, pàg. 63-67.

Harris, S. R. (1978). «Neurodevelopmental treatment approach for teaching swimming to cerebral palsied children». *Physical Therapy* 58, núm. 8, pàg. 979-983.

Herran, J. A. (1988). «La adaptación y familiarización en función de los minusválidos». *Comunicaciones Técnicas* **núm.**, pàg. 1-16.

Hutzler, Y.; Chacham, A.; Bergman, U.; Szeinberg, A. (1998). «Effects of a movement and swimming program on vital capacity and water orientation skills of children with cerebral palsy». *Developmental Medicine and Child Neurology* 40, núm. 3, pàg. 176-181.

Ji-Houn, A.; Hyum-Min, L.; Soo-Jin, O.; Yang-ja, H. (1999). «The effects of swimming on knee flexor and extensor strength in children with cerebral palsy». A: Nakata, H. (ed.). *Adapted physical activity. Self-Actualization Through Physical Activity.* Fujisawa, Japan: Shonan Shuppansha Coo, pàg. 91-99.

Jones, J. A. (1988). «To float or not to float». A: Jones, J. A. (ed.). *Training guide to cerebral palsy sports: the recognized training guide of the United States Cerebral Palsy Athletic Association.* Champaign: Human Kinetics, pàg. 167.172.

Kameneff, J. P. (1975). «Reeducation psycho-motrice dans l´eau. Ou observations actives sur le comportement dans l´eau de jeunes enfants handicaps». *Revue de neuropsychiatrie infantile* 23, núm. 5-6, pàg. 345-354.

Kelly, M.; Darrah, J. (2005). «Aquatic exercise for children with cerebral palsy». *Developmental Medicine & Child Neurology* 47, núm. 12, pàg. 838-842.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

López, I. (2003). «Educación para la paz y la solidaridad en el medio acuático: actividades para la reflexión». *Comunicaciones Técnicas* 3, pàg. 47-53.

Martínez, M. (2006). «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa». *Paradigma* 2, núm. 27, pàg. 7-33.

Merriam, S. B. (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.

Monge, M. A. (1993). *Manual de actividades acuáticas para niños con parálisis cerebral infantil*. XIV Congreso Panamericano de Educación Física I. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pàg. 83-90.

Moore, T. (1966). «Spastics in water». *Develop. Med. Child. Neurol* 8, núm. 4, pàg. 428-431.

Muñoz, J.; Reina, R.; Martínez, M. D.; Tena, J. A. (2001). «Una experiencia práctica de escuela deportiva municipal de natación para personas con discapacidad». *Comunicaciones Técnicas* 2, pàg. 53-61.

Newman, J. (1976). *Swimming for children with physical and sensory impairments: methods and techniques for therapy and recreation*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Peganoff, S. A. (1984). «The use of aquatics with cerebral palsied adolescents». *American Journal of Occupational Therapy* 38, núm. 7, pàg. 469-473.

Reid, M. J. (1975). «Activity in water based on the Halliwick method». *Child: care, health and development* 1, núm. 4, pàg. 217-223.

Rosell, J. (1991). «Natación utilitaria y actividades acuáticas complementarias para adultos». *SEAE / INFO* 15, 16, pàg. 11-18.

Salaün, D.; Grouazel, Y.; Bourges, M. (1987). «Familiarisation en piscine avec un groupe d'enfants (handicapés moteurs)». *Motricité cérébrale* 8, pàg. 99-108.

Sánchez, J. A.; López, G. (1989). «Experiencias con deficientes físicos en cursos de natación». *Comunicaciones Técnicas* **núm.** pàg. 31-37.

Santos, M. Á. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal, 2a. ed.

Schalock, R. L. (1994). «Quality of life, quality enhancement, and quality assurance. Implications for program planning in the field of mental retardation and developmental disabilities». *Evaluation and Program Planning* 17, núm. 2, pàg. 121-131.

Schalock, R. L. (1996). «Reconsidering the conceptualization and measurement of Quality of Life». A: Schalock, R. L. (ed.). *Quality of Life. Conceptualization and Measurement.* Vol. 1. Washington DC: American Association on Mental Retardation, pàg. 123-139.

Schalock, R. L. (1997). «Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales». *Actas de las II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, IMSERSO, pàg. 85-105.

Schalock, R. L. (1999). «Hacia una nueva concepción de la discapacidad». A: Verdugo M. Á.; Jordán de Urries, F. B. (eds.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú, pàg. 79-109.

Schilling, A. J. (1994). «Aquatics and persons disabilities». *PAM Repeater* 80, second printing, pàg. 2-15.

Taylor, S.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós Studio.

Vázquez, J. (1996). *Programa de intervención para disminuidos psíquicos en el medio acuático*. Canarias: Viceconserjeria de Cultura y Deportes. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias (document audiovisual).

Vázquez, J. (1999). *Natación y discapacitados. Intervención en el medio acuático*. Madrid: Gymnos.

Villagra, H. A. (1999). «Incidencia del programa acuático adaptado en niños con parálisis cerebral». *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital),* año 4, núm. 16. Document consultat a: <http://www.efdeportes.com>.

Villagra, H. A.; Luna Oliva, L. (2005). «Actividad acuática para alumnos con patologías neurológicas: una propuesta de trabajo». *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital),* año 10*, núm.* 86. Document consultat a: <http://www.efdeportes.com>.

Walker, R. (1983). «La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría k y procedimientos». A: Dockrell, W. B.; Hamilton, D. (eds.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (1a. reimp.). Barcelona: Paidós, MEC.

Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres.

Educació per a la salut: la prevenció del mal d'esquena en el context escolar

Josep Vidal Conti,
Jaime Cantallops Ramón,
Pere Antoni Borràs Rotger,
Francesc Xavier Ponseti Verdaguer,
Pere Palou Sampol

RESUM

El mal d'esquena, present de cada dia més en la nostra societat, requereix una intervenció seriosa en les edats primerenques des del punt de vista de la prevenció. L'escola, amb el suport de l'entorn familiar, és el lloc idoni per aplicar programes d'educació per a la salut amb aquesta finalitat.

RESUMEN

El mal de espalda, cada día más frecuente en nuestra sociedad, requiere una intervención seria en las edades tempranas desde el punto de vista de la prevención. La escuela, con el apoyo del entorno familiar, es el lugar idóneo por aplicar programas de educación para la salud con el objetivo mencionado.

INTRODUCCIÓ

Les investigacions dutes les últimes dècades als països que tenen un nivell de desenvolupament elevat demostren que el progrés tecnològic fa que la població adquireixi un estil de vida (sedentarisme, tabac, alcohol, alimentació inadequada...) per al qual no estam preparats, segons el desenvolupament evolutiu humà.

Avui en dia, quan parlam de l'educació per a la salut, les àrees més comunes d'actuació són: alimentació, activitat física, salut afectiva i sexual, benestar i salut emocional, drogodependència (incloent-hi tabac i alcohol), seguretat i prevenció de lesions, assetjament escolar i violència de gènere.

L'àrea sobre la qual volem fer incidència i en la qual ens centrarem és la de l'activitat física. Hi ha pocs dubtes sobre la importància que l'activitat física té per a una vida sana. Els efectes sobre la salut són diversos: bioquímics, físics, fisiològics, anatòmics o psicològics. No sembla necessari haver d'aconsellar els pares d'un infant de tres anys que el seu fill faci més activitat física, ja que en aquesta edat els nins estan replens d'energia. No obstant això, amb el pas dels anys, aquests nivells d'activitat física espontània disminueixen; el nin entra en els confins de l'aula del col·legi, és seduït per la televisió, els ordinadors, etc. Aquests factors de l'entorn no són els únics culpables, sinó que el descens del nivell d'activitat física amb l'edat és una de les primeres tendències biològiques que també podem observar en altres animals.

Altres hàbits típics de la nostra societat del benestar són els d'alguns joves que es tanquen dins l'habitació amb l'ordinador i els videojocs; s'alimenten de pizzes o hamburgueses i dormen més hores de les que són necessàries. Per tant, és important contradir els qui creuen que els nins són actius per naturalesa.

És evident que l'educació per a la salut comença en l'entorn familiar a partir dels primers anys de vida. No obstant això, els sectors que estan preocupats per la promoció de la salut consideren que l'escola és un àmbit privilegiat per desenvolupar eficaçment la seva educació. Proposen una educació per a la salut com un procés d'informació, de responsabilització de l'individu, amb la finalitat que s'adquireixin els coneixements, les actituds i els hàbits bàsics per defensar i promoure la salut individual i col·lectiva.

És a dir, un intent de responsabilitzar cada nin i nina i preparar-los perquè, a poc a poc, adoptin un estil de vida (tan sa com sigui possible) i unes conductes positives de salut (Lleixà 2003).

Si analitzam la vida d'un nin o nina en edat escolar, observam que una gran part del temps el passa a l'escola; és per això que aquesta institució és considerada un dels agents primers en la socialització de l'individu i l'adquisició de conductes.

A les escoles, a més d'aprendre coneixements adequats a la seva edat, hi ha d'haver altres preocupacions, com són formar individus aptes per a la societat en què viuen i oferir-los estils de vida saludables que els aportin més qualitat de vida. Tothom està d'acord que és molt menys costós —en temps i esforç— educar en la prevenció que no haver de corregir mals hàbits en el futur.

Un dels problemes de salut que ha sorgit a conseqüència d'aquest nou estil de vida sedentari és el que es coneix popularment com a mal d'esquena inespecífic. El podríem definir com el dolor que apareix a la zona lumbosacra i que amb freqüència provoca limitacions de moviment a conseqüència del mal. Actualment, el mal d'esquena és un fenomen comú que afecta la salut pública (Burton 1996). De manera menys globalitzada i reconeguda, el mal d'esquena també ha estat descrit com un problema de salut pública en infants i adolescents (Cardon et al. 2002).

L'existència d'un episodi anterior de mal d'esquena és un signe premonitori de problemes futurs d'aquesta afecció (Chiang et al. 2006; Diepenmaat et al. 2006). Potser la prevenció del mal d'esquena entre els joves pugui contribuir a suavitzar-lo en arribar a l'edat adulta.

Segons el que ha quedat demostrat en estudis epidemiològics anteriors, la prevalença del mal d'esquena en infants i adolescents varia entre el 7% i el 63% (Ehrmann-Feldman et al. 2001).

El risc de patir mal d'esquena és multifactorial. Factors com el gènere, edat, índex de massa corporal, factors psicosocials, temps assegut i/o mirant la televisió i la condició física han estat proposats com a factors relacionats amb el mal d'esquena. Els resultats d'alguns d'aquests estudis, però, han estat contradictoris quant a la influència eventual que tenen. L'ús, en alguns d'aquests estudis, de mètodes no validats i mostres relativament petites poden justificar-ne la inconsistència.

D'acord amb els estudis duts a terme, el mal d'esquena inespecífic és molt infreqüent entre els nins menors de set anys (Taimela et al. 1997). No obstant això, un ampli estudi metodològic dut a terme a Mallorca ha demostrat que entre els tretze i quinze anys ja n'han patit el 59,9% dels nins i el 69,3% de les nines (Kovacs et al. 2003).

Actualment, hi ha més preocupació per tot allò referit a la salut orgànica, ja que els problemes cardiovasculars són una causa de mort considerable en els països desenvolupats. No obstant això, les patologies i el malestar que provenen de la morfologia raquídia —en la majoria dels casos no representen un perill per a la vida del subjecte— generen tot un seguit de pertorbacions de la qualitat de vida.

En general, gairebé tres quartes parts dels casos de mal d'esquena no tenen una causa orgànica

precisa, i les mesures adoptades per combatre'ls no solen ser eficaces. Solem culpar-ne l'estrès laboral, les tasques quotidianes, etc., i sobrecarregam la capacitat de resposta.

Els aspectes psicosocials són determinants en el nostre estat general, i és més important combinar-los amb la salut que no amb la malaltia. És a dir, la funció preventiva dels aspectes psicosocials és prioritària. El gran problema del mal d'esquena és que ningú no se'n preocupa fins que no apareixen els primers símptomes de dolor. Podríem dir que és una de les parts més importants del nostre cos i, al mateix temps, una de les més descuidades i oblidades.

Antigament, hom creia que el mal d'esquena apareixia perquè existia alguna alteració de l'estructura de la columna vertebral, com l'escoliosi o l'hèrnia discal. A mesura que s'ha anat demostrant que el mal d'esquena no sempre està causat per una alteració orgànica de la columna vertebral, s'han començat a estudiar els factors que s'associen a un risc més elevat de patir-ne.

Els motius principals del mal d'esquena, no ocasionat per un traumatisme, ni alteracions genètiques, ni per qualsevol altra causa que quedi fora de les competències del mestre d'Educació Física, són els següents:

- L'adopció, per part dels escolars, de postures incorrectes en la realització de tasques de la vida quotidiana.

- Desequilibris musculars causats per una aplicació deficient i/o inadequada de continguts relacionats amb la força i la flexibilitat.

Els principis bàsics per prevenir, educar i reeducar la postura han de respondre a unes necessitats pròpies i individuals. Lapierre (2000) proposa tres principis essencials en l'actuació postural: presa de consciència corporal, potenciació muscular i flexibilització muscular.

Així doncs, l'Educació Física, des de la perspectiva higienista, tindrà un paper fonamental en la prevenció dels problemes d'esquena de la població adulta futura (González 2004).

En general, hom accepta la idea que és necessària una educació postural i aconsellada sobretot a les primeres edats. Això no obstant, fins ara han estat desenvolupats i avaluats molts pocs programes educatius, i no hi ha cap guia estandarditzada d'actuació.

Si revisam els estudis d'intervencions per prevenir el mal d'esquena, observam —Poppel et al. (2004); Cardon, Balagué (2004); Steela et al. (2006), i, fonamentalment: l'*European Guidelines for prevention in low back pain* (Burton et al. 2006); l'*European Guidelines for the management of chronic nonspecific low back pain* (Airaksinen et al. 2006); l'*European Guidelines for the management of acute nonspecific low back pain in primary care* (Van Tulder et al. 2006)— que els darrers anys, en l'àmbit escolar, pràcticament no s'han fet intervencions, i solament hem pogut localitzar sis intervencions arreu del món.

DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

En aquest article presentam una investigació que dugué a terme el Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de les Illes Balears amb escolars que tenien entre 10 i 12 anys per fomentar la prevenció del mal d'esquena.

Els antecedents d'aquesta investigació bàsicament es limiten a un estudi previ, que començà amb la validació d'un qüestionari per determinar els factors de risc associats a l'aparició del mal d'esquena. Tot seguit, va ser aplicat a una població escolar determinada.

A partir de totes aquestes dades, dissenyàrem i avaluàrem un protocol d'intervenció per prevenir el mal d'esquena als escolars que tenen entre 10 i 12 anys. Ens basàrem en un conjunt d'orientacions i de factors que tinguérem en compte per dissenyar una altra intervenció; són els següents:

- Seguint l'estudi d'Storr-Paulsen (2002), una intervenció en l'àmbit educatiu no pot assegurar la millora de la prevalença de mal d'esquena.

- La intervenció s'ha de centrar en l'educació, en la transmissió de coneixements i en la promoció d'hàbits de vida saludables.

- Tenint en compte els resultats obtinguts per Méndez i Gómez-Conesa (2001), la intervenció ha de combinar sessions teòriques i pràctiques.

- Si la intervenció es fa als centres escolars, és important involucrar-hi tota la comunitat educativa, és a dir, alumnes, pares i professors.

Els objectius de l'estudi són:

- Dissenyar un protocol d'intervenció en escolars d'entre 10 i 12 anys per prevenir-hi el mal d'esquena. En un futur, els mestres l'han de poder aplicar als alumnes com a contingut curricular per promoure la salut amb l'adopció d'hàbits de vida saludables.

- Avaluar la validesa i fiabilitat del protocol d'intervenció.

- Determinar la prevalença de mal d'esquena en els escolars que tenen entre 10 i 12 anys.

- Analitzar si hom esdevé més conscient de la importància d'adquirir hàbits de vida saludable; per això, han de ser comparats el grup de control i l'experimental.

- Comparar el grup control i l'experimental pel que fa a l'autoconeixement i l'autodomini del propi cos.

Un total de 137 subjectes varen contestar el qüestionari. El rang d'edat dels subjectes que hi varen participar fou d'entre 10 i 12 anys, amb una edat mitjana de 10,07. Quant al sexe dels participants, hi col·laboraren 71 nins (51,83%) i 66 nines (48,17%) (taula 1).

Quadre 1. Distribució de la mostra en funció del sexe

	Nombre	Edat (anys)	Pes (kg)	Alçada (cm)
Nins	71	10,8	39,8	146,9
Nines	66	10,6	39,7	145,5
TOTAL	137	10,7	39,7	146,2

El pes mitjà dels subjectes va ser de 39,77 kg i l'alçada, 146,23 cm. L'IMC mitjà va ser de 18,51. En funció del sexe, en el cas del nins, el pes mitjà va ser de 39,8 kg; l'alçada, 146,9 cm i, en conseqüència, un IMC de 18,4. En el cas de les nines, el pes mitjà va ser de 39,7 kg; l'alçada, 145,5 cm i, per tant, un IMC de 18,7.

La prevalença de mal d'esquena va ser molt elevada: un 69,3%. Del total de 137 subjectes, 95 varen afirmar que havien patit mal d'esquena com a mínim una vegada en la vida. Si comptabilitzam la prevalença de mal d'esquena i ignoram els casos en els quals només s'ha patit mal d'esquena una vegada, la prevalença seria del 38%. Davant l'aparició d'algun episodi de mal d'esquena, un 30,7% (n=42) dels subjectes va afirmar que mai no n'havia patit; un 31,4% (n=43), només una vegada; un 33,6% (n=46), algunes vegades; un 1,5% (n=2), amb freqüència, i un 2,9% (n=4), gairebé constantment.

Els resultats no mostren diferències significatives (p>0,01) entre nins i nines quant al nombre d'episodis de mal d'esquena. Els nins varen afirmar, en un 36,6%, no haver-ne patit mai, enfront al 24,2% de les nines (taula 2).

Quadre 2. Patiment de mal d'esquena per part de 178 escolars.

Pregunta: T'ha fet mal l'esquena qualque vegada?						
	Mai	Només una vegada	Algunes vegades	Amb freqüència	Gairebé constantment	Sign.
Nins	36,6%	31,0%	28,2%	1,4%	2,8%	χ^2=3.008 P=0.556
Nines	24,2%	31,8%	39,4%	1,5%	3,0%	
TOTAL	30,7%	31,4%	33,6%	1,5%	2,9%	

La intervenció constà de sis sessions (quatre de teòriques i dues de pràctiques) i s'hi involucraren els professors i els pares. El grup diana elegit foren alumnes d'entre 10 i 12 anys.

Les quatre sessions teòriques varen ser impartides en l'horari escolar de l'assignatura de Coneixement del Medi, atesa la relació estreta amb la temàtica que havíem de treballar. Les dues sessions pràctiques es varen fer en les hores d'Educació Física, també per la relació que tenien amb els continguts de la intervenció.

En primer lloc, duguérem a terme una xerrada informativa amb els mestres i pares dels alumnes del cursos implicats per explicar-los tot el procés d'intervenció i justificar-los la necessitat d'investigar i de treballar en el camp de la salut, concretament en l'adopció d'un estil de vida saludable per prevenir el mal d'esquena.

En segon lloc, els repartírem els instruments avaluadors, que en aquest cas foren dos qüestionaris que servirien per definir el pretest.

En tercer lloc, desenvolupàrem la intervenció en els alumnes del grup experimental. Centràrem les sessions teòriques en els temes següents:

- Anatomia i fisiologia humana: com és la nostra esquena?
- Bases i factors de risc del mal d'esquena: què és el mal d'esquena?
- Promoció de l'activitat física: beneficis de la pràctica esportiva
- Ergonomia i higiene postural: com podem fer les coses bé?
- Anàlisi de l'ús de les motxilles escolars: les motxilles escolars

En les sessions pràctiques tractàrem els temes següents:

- Anàlisi postural
- Transport d'objectes
- Treball d'equilibri
- Treball de respiració i relaxació

En darrer lloc, tornàrem a emprar els instruments d'avaluació: posttest i seguiment de tres mesos per avaluar la retenció dels efectes de la intervenció en el temps.

Agrupàrem les variables en tres grups, segons si fessin referència a autopercepció, higiene postural i transport de motxilles escolars, i després n'analitzàrem les dades. A la taula 3, recollim un resum dels resultats més destacats de l'estudi; hi comparam els valors obtinguts en el grup de control i en l'experimental abans de la intervenció i després.

Quadre 3. Diferència entre el grup de control i l'experimental quant al pretest i posttest.

Ítems	Grup	Mitjanes		Significació	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Variables relatives a l'autopercepció					
Creus que el mal d'esquena pot afectar els nins i nines de la teva edat?	Exper.	1.10	1.00	.625	.004
	Control	1.12	1.12		
Creus que el pes de la motxilla t'afecta l'esquena?	Exper.	1.86	2.19	.964	.039
	Control	1.85	1.91		

Variables relatives a la higiene postural					
Quan t'has d'acotar, doblegues els genolls i no l'esquena?	Exper.	1.41	1.29	.613	.452
	Control	1.37	1.35		
Quan estàs ajagut al sofà, tens tota l'esquena recolzada?	Exper.	1.37	1.19	.882	.014
	Control	1.38	1.39		
Variables relatives al transport de motxilles escolars					
Si et penges la motxilla a l'esquena, la duus sobre les dues espatlles?	Exper.	1.15	1.07	.397	.378
	Control	1.10	1.11		
Intentes dur només el que és necessari dins la motxilla perquè no pesi tant?	Exper.	1.21	1.13	.095	.865
	Control	1.11	1.14		
Quan acabes les classes, deixes material a l'escola?	Exper.	1.52	1.38	.168	.772
	Control	1.41	1.41		

A partir dels resultats obtinguts en la intervenció, i després d'haver analitzat tot el procés, concloguérem que tant la metodologia utilitzada com els continguts de la intervenció són aptes per ser utilitzats amb escolars d'entre 10 i 12 anys per prevenir el mal d'esquena. De manera més concreta, podem afegir que:

- La sensibilització respecte del tema en qüestió obtingué resultats molt bons: entorn al 90% de subjectes corroboraren aquesta sensibilització.

- Aconseguírem que els escolars deixassin a l'escola més material que no fos necessari transportar i, per tant, que transportassin tan poc pes com fos possible dins les motxilles.

- Els aspectes referits al pes de la motxilla i si els cansava transportar-la, estaven influenciats pel pes real transportat a les motxilles; per això és important remarcar-los que transportin allò que només és realment necessari.

- L'hàbit postural d'acotar-se per recollir un objecte del terra millorà notablement, com també seure correctament al sofà.

- En el cas de la manera com s'havien de seure a la cadira, els subjectes eren més conscients de la postura adoptada.

Cal assenyalar que tres mesos després d'haver finalitzat la intervenció, a totes les variables analitzades del grup experimental obtinguérem respostes més adequades —des del punt de vista de la prevenció del mal d'esquena— que les obtingudes al pretest. No obstant això, cal assenyalar que els efectes de la intervenció no foren els mateixos sobre totes les variables en la perdurabilitat en el temps. Per exemple, la sensibilització envers el tema, deixar material a l'escola, transportar la motxilla sobre les dues espatlles, asseure's de manera adequada al sofà, acotar-se correctament i canviar de postura freqüentment, tant a casa com a l'escola, etc., aconseguiren mantenir els valors obtinguts al posttest al llarg del temps, i, fins i tot, millorar-los. Per contra, variables com la percepció

del pes de la motxilla, transportar-hi tan poc pes com fos possible i fixar-se en la postura tant a casa com a l'escola, perderen part dels efectes de la intervenció, però sempre es mantingueren en un nivell més adequat que els obtinguts abans de començar la intervenció.

Davant l'evidència del problema, creiem que la primera mesura que han d'adoptar els centres escolars hauria de ser promoure hàbits de vida saludables a través de programes d'educació postural. Aquests tipus de programes, com a mesura preventiva del mal d'esquena, són una eina útil i eficaç (Freburger et al. 2005), tal com queda demostrat en estudis realitzats amb nins i nines de nou anys (Méndez, Gómez 2001), de deu a dotze anys (Robertson, Lee 1990) i de deu i onze anys (Cardon et al. 2002).

CONCLUSIONS DE L'ESTUDI

Finalitzada la nostra investigació, creiem que actualment hi ha una preocupació important per promoure la salut, però es deixa de banda la salut postural en comparació amb la importància atorgada a altres problemes, com pot ser l'obesitat infantil. Un dels missatges que volem transmetre és de preocupació; preocupació perquè pensam que, tot i que les evidències científiques demostren que el món industrialitzat pateix una «epidèmia» de mal d'esquena, les mesures no són adoptades des del punt de vista de la prevenció, que és des d'on s'hauria d'actuar per eradicar el problema amb vista al futur.

Cal fer també autocrítica i dir que entre la comunitat científica hi ha molts d'estudis sobre el mal d'esquena, però gairebé tots són descriptius i no arriben més enllà per aportar solucions. Hi ha molts pocs estudis basats en intervencions i, més concretament, en l'entorn escolar.

D'entre les mesures que creiem que s'haurien d'adoptar, volem destacar que l'educació postural a les escoles és feina de tothom: dels mestres (sigui quina sigui la seva especialitat) i, a casa, dels pares. Per això, els mestres haurien de tenir una formació bàsica per poder transmetre aquests coneixements als alumnes. A més, cal lluitar perquè el material ergonòmic sigui de cada vegada més present als centres escolars i a la societat en general.

Finalment, hem de dir que no volem donar una visió catastrofista de la situació actual, sinó tot al contrari: hem d'aprofitar els recursos i coneixements que tenim per aplicar-los a la societat amb la finalitat de promoure-hi hàbits de vida saludables i que siguin realment això: «hàbits».

REFLEXIONS FINALS

Des de la nostra perspectiva i, més concretament, des de la de l'Educació Física, creiem que el context escolar pot ser una plataforma excepcional per desenvolupar programes per millorar els hàbits de salut dels escolars. La importància de les activitats físiques en matèria de salut i la consciència pública manifestada sobre aquests temes han convertit la salut en un dels punts de referència fonamentals del currículum d'Educació Física.

A partir de les aportacions de Devís i Peiró (1991) i González (2004), un enfocament del currículum d'Educació Física basat en la promoció de la salut hauria d'establir les aportacions següents:

- Aconseguir que l'alumne participi de manera directa en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

- Conscienciar l'alumne de la importància de seguir un estil de vida saludable.

- Orientar envers els aspectes qualitatius dels exercicis físics.

- Reorientar la condició física envers la salut.

- Els professors han de promoure activitats d'oci i de temps lliure actiu, i han de facilitar als alumnes tota la informació necessària perquè en desenvolupin.

- Fer els exercicis físics de manera correcta i segura; evitar manifestacions d'exercicis perjudicials per a la salut que siguin contraindicats per a la postura.

Un aspecte que hem de tenir en compte és que, si entenem l'educació per a la salut com un procés didàctic més, haurem de tenir en compte la possibilitat que sigui avaluable per poder determinar si hom l'ha dut a terme amb èxit o no, cercar-ne els motius i poder-lo redreçar (Corbella 1993).

Creiem que l'assignatura d'Educació Física ha de ser reestructurada de manera parcial, sobretot a partir del segon cicle de primària. Per això, s'haurien de desenvolupar unitats didàctiques d'activitats facilitadores de la salut. Així mateix, s'han d'utilitzar recursos didàctics que promoguin la instauració d'hàbits saludables entre la població. No podem oblidar que s'ha de fer una avaluació constant de la repercussió que tenen les actuacions diverses sobre la població a la qual s'adreça la intervenció. En el cas que ens ocupa, simplement amb l'observació de les activitats que es fan al pati de l'escola en temps d'esbarjo, obtindrem un indicador més que fiable.

Elaborar projectes d'innovació i de millora dels hàbits de vida, en relació tant amb l'obesitat com amb la prevenció del mal d'esquena en els centres escolars, ha de convertir-se en una constant en el nostre territori. Aquests projectes han d'implicar tot el centre escolar i, per tant, han d'estar enfocats als pares, alumnes i docents. Així mateix, les accions que ha de dur a terme cada àrea i cada assignatura han de quedar exposades de manera clara.

Una altra de les intervencions que creiem que és interessant aplicar és dotar les escoles de material esportiu, tant tradicional com alternatiu, perquè els alumnes puguin practicar exercici físic el temps de descans (esbarjo) i també fora de l'horari escolar, però a les instal·lacions esportives del centre. Algunes investigacions demostren que, si els nins troben material motivador durant el temps de descans escolar, augmenten de manera molt notable els nivells de la pràctica d'activitat física i esportiva fora de l'escola.

També és necessari conèixer el nivell de l'activitat física que practiquen els escolars i el de la

condició física que tenen , i controlar-los. Per tant, constantment s'han de fer estudis sobre el nivell de pràctica de l'activitat física i esportiva de la població, i també cal mesurar de manera objectiva el nivell de l'activitat física (IPAQ) i el de la condició física (bateria ALPHA).

Un altre àmbit d'intervenció són les activitats extraescolars relacionades amb l'activitat física del centre: hi ha d'haver una bona oferta diversificada d'activitats per poder recomanar-les com a complement de la formació dels escolars i reforçar l'activitat física que fan. A més, aquestes activitats han d'estar ben dissenyades perquè puguin beneficiar la condició física dels alumnes.

Si s'implanten «deures actius», totes les àrees del currículum incrementen el període d'influència en els escolars mitjançant tasques fora del temps d'estada en el centre. La d'Educació Física podria fer un seguiment dels alumnes amb l'ús de podòmetres, acceleròmetres o sistemes de control de l'activitat física.

Incentivar els transports actius al centre escolar (per exemple, dissenyar itineraris específics i segurs a peu o amb bicicleta) seria una bona opció.

L'escola de pares podria ser implementada amb l'objectiu de convertir-los en actius (la relació entre pares actius i fills actius és molt elevada).

Fer modificacions ambientals en els centres escolars, és a dir, adequar espais no convencionals de l'escola per poder fer-hi jocs i altres activitats físiques.

Activar activitats extracurriculars: jornades d'activitat física, dia de l'activitat física, presentar un projecte a la Xarxa Autonòmica d'Escoles Promotores de Salut.

Obrir les instal·lacions esportives escolars en horaris no habituals.

Col·laborar de manera estreta amb el centre de salut de referència: sol·licitar que faci xerrades, aplicar controls de paràmetres de salut objectius, i derivar-hi casos detectats d'obesitat i de mal d'esquena.

Organitzar competicions esportives i activitats adreçades purament a alumnes en horaris escolars i premiar-ne la participació i el rendiment (estil ACTYBOSS).

Per acabar, direm que les campanyes institucionals que apareixen de manera continuada han de tenir el suport dels centres escolars i, per tant, han d'aprofitar la força mediàtica que tenen.

Com a conclusió, hem de recordar que la família és el model que els nins i nines reproduiran en ser adults. Per això, és absolutament imprescindible implicar els pares i mares en la instauració d'uns hàbits de vida saludable; a més, els pares i mares han de recordar que el paper directiu del procés educatiu dels joves correspon als professionals de l'educació.

BIBLIOGRAFIA

1. Airaksinen, O.; Brox, J. I.; Cedraschi C.; COST B13 Working Group on Guidelines for Chronic Low Back Pain (2006). «European guidelines for the management of chronic nonspecific low back pain». *Eur Spine J* 15, núm. 2, pàg. 192-300.

2. Burton, A. K.; Clarke, R. D.; McClune, T. D.; Tillotson, K. M. (1996). «The natural history of low back pain in adolescents». *Spine* 21, núm. 20, pàg. 2323-2328.

3. Burton, A. K.; Balague, F.; Cardon, G.; COST B13 Working Group on Guidelines for Prevention in Low Back Pain (2004). «European guidelines for prevention in low back pain». *Eur Spine J* 15, núm. 2, pàg. 136-168.

4. Cardon, G. M.; Balagué, F. (2004). «Low back pain prevention's effects in schoolchildren. What is the evidence?». *Eur Spine J* 13, pàg. 663-679.

5. Cardon, G. M.; De Clercq, D.; De Bourdeaudhuij, I.; Ilse, M. (2002). «Back education efficacy in elementary schoolchildren: A 1-year follow-up study». *Spine* 27, núm. 3, pàg. 299-305.

6. Cardon, G. M.; De Bourdeaudhuij, I.; De Clercq, D. (2002). «Knowledge and perceptions about back education among elementary school students, teachers, and parents in Belgium». *J of School Health* 72, núm. 3, pàg. 100-106.

7. Chiang, H. Y.; Jacobs, K.; Orsmond, G. (2006). «Gender-age environmental associates of middle school students' low back pain». *Work* 26, núm. 1, pàg. 19-28.

8. Corbella, M. (1993). «Educació per a la salut a l'escola. Aspectes a avaluar des de l'educació física». *Apunts. Educació Física i Esports* 31, pàg. 55-61.

9. Devís, J.; Peiró, C. (1991). «Renovación pedagógica en la Educación Física: Educación Física y Salud (III)». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte* 6, pàg. 9-11.

10. Diepenmaat, A. C. M.; Van der Wal, M. F.; De Vet, H. C. W.; Hirasing, R. A. (2006). «Neck/shoulder, low back, and arm pain in relation to computer use, physical activity, stress, and depression among Dutch adolescents». *Pediatrics* 117, núm. 2, pàg. 412-416.

11. Ehrmann-Feldman, D.; Shrier, I.; Rossignol, M.; Abenhaim, L. (2001). «Risk factors for the development of low back pain in adolescence». *American Journal of Epidemiology* 154, núm. 1, pàg. 30-36.

12. Freburger, J. K.; Carey, T. S.; Homes, G. M. (2005). «Management of back and neck pain: who seeks care from physical therapists?». *Physical Therapy* 85, núm. 9, pàg. 872-886.

13. González, J. L.; Martínez, J.; Mora, J.; Salto, G.; Álvarez, E. (2004). «El dolor de espalda y los desequilibrios musculares». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (revista online)* 13. Disponible a: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/espalda.html>.

14. Kovacs, F. M.; Gestoso, M.; Gil del Real, M. T.; Lopez, J.; Mufraggi, N.; Méndez, J. I. (2003). «Risk factors for non-specific low back pain in schoolchildren and their parents: a population based study». *Pain* 3, núm. 103, pàg. 259-268.

15. Lapierre, A. (2000). *La reeducación motriz*. 6a. ed. Madrid: CIE S. L. – Dossat.

16. Lleixà, T. (2003) . *Educació física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.

17. Mendez, F. J.; Gómez-Conesa, A. (2001). «Postural hygiene program to prevent low back pain». *Spine* 26, núm. 11, pàg. 1280-1286.

18. Poppel, M.; Hooftman, W.; Koes, B. (2004). «An update of a symptomatic review of controlled clinical trials on the primary prevention of back pain at the workplace». *Occupational Medicine* 54, pàg. 345-352.

19. Robertson, H. C.; Lee, V. (1990). «Effects of back care lessons on sitting and lifting by primary students». *Aust Physiother* 36, pàg. 245-248.

20. Steela, E.; Dawson, A.; Hiller, J. (2006). «School-based interventions for spinal pain: a systematic review». *Spine* 31, núm. 2, pàg. 226-233.

21. Storr-Paulsen, A.; Aagaard-Hensen, J. (1994). «The working positions of schoolchildren». *Applied Ergonomics* 25, núm. 1, pàg. 63-64.

22. Taimela, S.; Kujala, U. M.; Salminen, J. J.; Viljanen, T. (1997). «The prevalence of low back pain among children and adolescents. A nationwide, cohort-based questionnaire survey in Finland». *Spine* 15-22, núm. 10, pàg. 1132-1136.

23. Van Tulder, M.; Becker, A.; Bekkering, T.; COST B13 Working Group on Guidelines for the Management of Acute Low Back Pain in Primary Care (2006). «European guidelines for the management of acute nonspecific low back pain in primary care». *Eur Spine J* 15, núm. 2, pàg. 169-191.

L'escoleta Waldorf de Mallorca: una educació del futur

Laura Pla Jansà

RESUM

L'objectiu d'aquest article és, per una banda, descriure a grans trets les característiques principals de la pedagogia Waldorf-Steiner i, per l'altra, compartir la nostra experiència de molts anys de feina en l'àmbit de l'educació infantil en escoletes Waldorf; sobretot, a la de Binissalem, l'única que hi ha per ara a les Illes Balears que segueixi aquest model pedagògic.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es, por una parte, describir a grandes rasgos las principales características de la Pedagogía Waldorf-Steiner, y por otra parte compartir nuestra experiencia de muchos años trabajando en el ámbito de l'educación infantil en Escoletes Waldorf, y sobre todo a l'Escoleta Waldorf de Binissalem, la única por ahora a las Islas Baleares que trabaja con esta pedagogía.

1. INTRODUCCIÓ

L'any 1998 es va crear a Mallorca l'Associació per la Pedagogia Rudolf Steiner, una associació civil sense ànim de lucre que volia donar a conèixer el pensament i l'obra de Rudolf Steiner (1861-1925).

L'associació duu a terme aquesta tasca a través de dos projectes específics:

A. Per una banda, el jardí d'infants a l'escoleta Waldorf, inspirada en la pedagogia Steiner. Està obert a nins i nines que tenen entre dos anys i sis, de qualsevol nacionalitat, i vol ser una alternativa nova a les propostes educatives diverses que podem trobar en el nostre entorn. Aquesta iniciativa neix com a resposta a una demanda social en el terreny de l'educació dels infants, sers humans en evolució.

Els centres d'educació Waldorf-Steiner són institucions laiques i autogestionades. Per això, el nostre projecte s'adreça a tothom que estigui interessat en el fet educatiu, que respecti la diversitat ètnica, social, política i econòmica, així com amb la llibertat filosòfica i religiosa.

Per respondre a les necessitats vitals dels menuts, proposem una pedagogia fonamentada en el respecte a l'infant i al seu desenvolupament natural, i en el treball de reflexió per acompanyar-lo en les necessitats que li sorgeixin al llarg de les etapes de creixement.

Des que obrí la primera escola Waldorf a Stuttgart, el 1919, els jardins d'infància i les escoles Waldorf-Steiner s'han estès per tot el món. Actualment, n'hi ha al voltant de 1.500 centres d'educació infantil i 1.000 d'educació primària i secundària, distribuïts per 64 països dels cinc continents, a més dels centres de pedagogia curativa i els de formació del professorat.

B. Per altra banda, Art i Cultura a Cas Jai Tit. Vol ser un lloc de trobada amb vocació artística i cultural, i té un clar vessant humanista. A banda de les activitats pedagògiques, també s'hi

organitzen exposicions, conferències i seminaris, cursos de pintura amb aquarel·la i altres activitats artístiques, així com vetllades teatrals, poètiques o musicals.

2. ANTECEDENTS HISTÒRICS

La primera escola Waldorf-Steiner va ser fundada a Alemanya l'any 1919 per als infants dels obrers d'una fàbrica de Stuttgart, després d'un dels pitjors moments històrics d'Europa. Rudolf Steiner (1861-1925), filòsof i pedagog austríac, en va ser el fundador i en constituí el primer equip de mestres. En un moment d'inflació aclaparador, durant el qual la societat i les infrastructures estaven enderrocades, aquest enfocament nou de l'educació va haver de ser un acte d'una gran determinació. Amb el viu impuls social dels treballadors i amb la força activa de tots els interessats, Rudolf Steiner va ser convidat perquè hi aportés les seves idees i en coordinés el projecte.

Des del començament, aquesta primera escola va acollir més de 700 alumnes, i va ser la pionera de tot un moviment que es va anar estenent arreu del món. Avui compta amb més de 1.000 escoles de primària, secundària i batxillerat, i prop de 1.500 jardins d'infància, 250 centres de pedagogia curativa per a nens deficients, adults amb problemes d'adaptació i centres de rehabilitació. Alguns seminaris de formació dels professors duen a terme la seva tasca en els cinc continents (vegeu l'annex).

Aquests centres acullen els cicles d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat. Aquesta pedagogia, amb més de noranta anys d'experiència, actualment és el moviment educatiu lliure més estès arreu, gràcies que té una gran capacitat per adaptar-se a cultures diferents. Les escoles Waldorf-Steiner fan part de les escoles associades de la UNESCO, atès que comparteixen els mateixos ideals per a l'escola del futur.

Aquesta gran acollida mundial permet la continuïtat educativa als infants de famílies a les quals la vida els ha portat a viatjar i establir-se a països diversos en la societat internacional dels nostres dies.

3. CARACTERÍSTIQUES DE LA PEDAGOGIA WALDORF-STEINER

La pedagogia Waldorf-Steiner és un moviment pedagògic que té les bases metodològiques i didàctiques en un coneixement profund de l'home i del món per part dels mestres. Té un pla d'estudis complert, en el qual s'integren en harmonia les activitats intel·lectuals, artístiques i pràctiques.

Educar el nen implica acompanyar-lo a través de les etapes diverses del desenvolupament corporal, psicològic i cognitiu envers l'autonomia. En ser adult, ha de ser capaç de tenir iniciativa i escollir lliurement, és a dir, d'actuar de manera creativa en el seu entorn. És per això que l'alumne és, en tot moment, el centre del currículum.

L'objectiu principal és formar nens en llibertat, de manera que puguin fer front als reptes pràctics de la vida i societat actuals. Els infants que van a les escoles Waldorf-Steiner reben les eines vitals per formar-se com a individus respectables.

En una societat que canvia contínuament, les qualitats de flexibilitat, seguretat en un mateix i iniciativa són molt necessàries. S'exigirà a les persones que pensin globalment i que actuïn localment. Però això, sempre és més fàcil de pensar que de fer. Aquest ha de ser, doncs, l'objectiu primordial d'una educació que es pren seriosament les necessitats dels individus i de la societat. El simple coneixement intel·lectual, tal com s'exigeix avui en els exàmens convencionals, és clarament insuficient. En un món inundat d'informació, de dades i estadístiques, l'habilitat més preuada serà la capacitat de judici.

3.1. L'educació infantil

Fins fa ben poc, l'educació dels primers anys de vida ha estat una de les grans oblidades del sistema educatiu. Per sort, però, això canvia i avui en dia, amb la creació dels espais familiars i els equips d'atenció primerenca, es comença a valorar aquest període com el més important de la vida d'una persona. En aquesta etapa, el nen està completament obert a les impressions sensorials que li arriben des de l'exterior i que influeixen directament en el seu desenvolupament físic i anímic.

Hom ha pogut comprovar que la infantesa és modificada sota la influència de la civilització tècnica. Els nens que acollim avui a les escoles són diferents dels que hi anaven fa vint-i-cinc anys: són més nerviosos, tenen un comportament més desequilibrat, la seva salut és més inestable i tenen menys resistència física i psicològica. Alguns nens són tan hiperactius que han de prendre tranquil·lizants forts perquè puguin anar a escola sense causar gaires problemes.

Això a banda, algunes recerques d'aquests darrers anys revelen que una quarta part de la població adulta de les grans ciutats pateix trastorns, l'origen dels quals es remunta a la infantesa: neurosis, malalties psicosomàtiques, trastorns de la personalitat i addiccions diverses.

A l'escoleta, per tant, hom té una cura especial de l'entorn perquè el nen pugui créixer com ho faria una llavor en terra fèrtil.

L'espai físic de l'escola infantil intenta recrear al màxim un ambient familiar, en el qual els nens se sentin protegits i segurs, tenint cura especialment de la calidesa i l'ambient estètic. Els colors emprats són suaus i creen un ambient harmoniós. Les joguines són de materials naturals (fusta, llana, cotó...) perquè els nens puguin desenvolupar al màxim tots els sentits i la creativitat; però, també són molt senzills per estimular el joc imaginatiu.

L'objectiu primordial d'aquesta etapa és estimular els sentits i la imaginació i enfortir la voluntat. Es potencia la convivència dels infants d'edats diferents amb la finalitat d'estimular el sentit social i la cooperació. S'alternen les activitats d'expansió (joc lliure, cançons...) i les de concentració (contes, berenar, activitats manuals...).

Per això, el dia i les activitats tenen un ritme i una estructura regular:

- Joc lliure, gràcies al qual el nen pot triar els materials per crear els seus jocs i joguines, i exercitar, per tant, la fantasia. És molt important que se senti en llibertat i que això es repeteixi cada dia. L'activitat que els nens duen a terme a través d'aquesta tasca permet que, quan arriben a l'etapa escolar, estiguin molt motivats per aprendre.

- Rimes, contarelles, jocs de dits i contes, que desperten el món de fantasia de l'infant.

- Berenar dins la classe. El preparen amb la mestra i els companys.

- Jocs en cercle, jocs motrius i petites escenificacions que permeten el nen descobrir el que passa en la natura segons cada època de l'any, i viure-ho.

- Celebrar les festes tradicionals, la qual cosa dóna l'oportunitat a l'infant de viure el ritme de les estacions com una gran respiració entre la concentració hivernal i l'expansió de l'estiu. Alhora, li ofereix la seguretat que suscita la repetició, any rere any, de les mateixes festes.

- Activitats artístiques i manuals, com ara dibuixar, pintar amb aquarel·les, modelar amb cera, fer pa i treballar la llana, permeten que el nen tingui contacte amb el món adult de les activitats artesanals, ja que experimenta amb la tècnica.

- Aprenentatge a través de la imitació i repetició, entenent per imitació la força i l'impuls de créixer i evolucionar, d'educar-se. El nen imita l'activitat del mestre, per la qual cosa l'adult ha de dur a terme totes les tasques amb cura i respecte.

En l'etapa de l'educació infantil, les habilitats físiques tenen prioritat respecte de les abstractes o intel·lectuals, de manera que el menut és preservat d'una intel·lectualització prematura. Observar el valor de cada cosa i imitar actituds quotidianes permeten l'infant aprendre durant l'acció de fer. No obstant això, el preparen plenament per a l'etapa escolar, i també el capaciten perquè pugui fer front a l'aprenentatge sistemàtic i regular.

4. L'ESCOLETA WALDORF DE BINISSALEM

En aquest article pretenem compartir la nostra experiència en l'atenció de nens petits fora de l'àmbit familiar. Tot i que tenir cura dels nens petits fora de casa és una pràctica que es duu a terme ja fa molts anys, encara no és plenament satisfactòria. S'han recollit moltes experiències procedents d'orientacions pedagògiques diverses i que han tingut resultats molt variables. Però, segons la nostra opinió, calen iniciatives que tinguin com a punt de partida el desenvolupament físic i espiritual del nen.

El nostre jardí d'infants està obert sis hores, de les 8.30 h a les 14.30 h. El nostre desig és poder compartir els nens amb els pares. Així, la família continua tenint influència sobre l'educació dels fills, i els nens tenen ocasió de «socialitzar-se» (gran paraula de moda aquests darrers anys!), però també de retrobar-se en un espai més tranquil. Les educadores acullen els nens i els acomiaden, no hi ha canvis de torn i tothom es coneix. Això dóna tranquil·litat i repòs als infants, que no se senten confosos amb les anades i vingudes dels adults. A vegades, però, aquesta estabilitat és un problema, ja que alguns pares necessitarien que l'escoleta estigués oberta més hores. Alhora, però, volen el millor jardí d'infants del món, amb personal somrient i relaxat! La nostra decisió ha estat pensar primer en les necessitats dels nens, tot i ser conscients que no podem oferir el servei que tothom voldria; després sempre es poden trobar solucions!

Fem feina amb nens que tenen entre dos anys i sis, i tots formen un sol grup. Això vol dir que ens ocupem d'etapes evolutives molt diferents, i que podem tenir en compte el ritme del desenvolupament infantil. Pels nens és un gran avantatge, perquè poden comprendre l'atenció tant dels més petits com dels més grans, ja que és en situacions normals d'imitació que tenen l'oportunitat d'aprendre com han de tenir cura dels altres. Avui en dia, la vida familiar ja no és tan rica i variada com abans; molts de nens són fills únics, no tots tenen un cercle ampli de cosins, parents i veïnats d'edats diferents amb qui puguin jugar... Per això, l'escoleta es converteix en el nucli acollidor i familiar de relació.

Podem acollir un màxim de vint-i-cinc nens perquè volem poder tenir cura de cada un d'ells cada dia, i també perquè volem que el jardí continuï essent un jardí acollidor, amb gespa, arbres, flors, caragols, someretes i papallones! Distribuïm el nostre grup de manera que hi hagi un màxim de cinc nens de cada edat, la qual cosa vol dir que cada any deixen l'escoleta cinc o sis nens i que n'hi comencen cinc de nous, de manera que el grup no es desestabilitza gaire.

La nostra escoleta és al centre de Binissalem, devora la plaça de l'Església i el parc de la Rectoria, on anem a jugar un cop per setmana. És un casal gran, té molta claror i un jardí gran. Poder estar en un jardí és gairebé un dret fonamental dels nens. Un jardí amb amagatalls, amb arbres per enfilar-se, fruita per recollir i fer suc o confitura, amb arena per fer castells i pastetes, amb roba que s'eixuga al sol; un jardí en el qual el joc es transforma constantment mentre els adults fan les seves feines: sempre hi ha fulles i arena per escombrar! L'adult els està a prop, però sense destorbar el joc infantil. Tenim un «vestuari de pluja», amb botes d'aigua, calçons i jaquetes impermeables per poder sortir al jardí fins i tot quan plou!

Quina alegria és recollir l'aigua amb la pala, saltar en els bassiols, fer rius, preparar sopes...

I, com que és una casa vella, sempre hi ha coses per arreglar! Cada any comencem el curs escolar amb una gran jornada de neteja a fons: en traiem les taules, cadires, els cotxes i camions, el gran vaixell de fusta i el cavall balancí, les teles, pepes i la seva robeta, els cubs de fusta...; cal rentar-ho tot dins ribelles grosses plenes d'aigua i sabó. Quan tot està net, hi escampem cera d'abella, i tot farà olor de net i de nou! Molts pares i mares demanen un dia de vacances per poder ajudar-nos en aquesta jornada. Alguns pinten les persianes, treuen les teranyines que havien passat l'estiu a casa nostra enfilades a les bigues, pinten la barana de l'escala... Tots els nens col·laboren en el que poden. És fantàstic per a ells veure la dedicació dels pares, i recorden amb admiració i orgull que el pare de la Milena es va enfilar amunt, amunt per pintar el sostre!

D'aquesta manera, és més fàcil deixar enrere els dies de platja, i tots estan contents de retrobar amics, jocs i cançons. I, per als nous qui comencen, amb un pedaç o una esponja a la mà sempre costa menys deixar les faldilles de la mare. Hi ha tantes coses per fer! Un cop la feina grossa està enllestida, ens retrobem a la gespa davall la palmera, fem jocs de cercle, cantem i berenem plegats, i acabem el matí deixant l'escoleta a punt per a l'endemà. Aleshores sí, els pares i mares tornaran als seus quefers i nosaltres, als nostres.

Cada any, en acostar-se la primavera, ve un gran camió carregat amb un tona de llenya, que la descarrega a la cotxeria. Ja està tallada, però cal empilar-la bé perquè no caigui. Aquí també tothom

ajuda: duen un tronc o se n'omplen els braços a vessar! Sempre hi ha algun tronc «preciós», perquè té liquen daurat, o una forma especial..., i el guardem per a la nostra taula d'estació o per jugar.

Les mestres ens trobem cada setmana per fer un treball pedagògic: parlem dels infants, intercanviem experiències, tractem aspectes metodològics i aprofundim en l'estudi del ser humà, base de la pedagogia.

Cada trimestre fem una reunió amb els pares, en la qual compartim la vida del grup i tractem també un tema pedagògic: el joc, les festes de l'any, els temperaments, etc.

Juntament amb els pares, organitzem tres firetes a l'any: a la tardor, per Nadal i a la primavera, per donar a conèixer la nostra escoleta. És un bon moment per visitar-nos i parlar amb els pares i educadores, i trobar també llibres sobre educació, material pedagògic, contes per a infants i joguines.

4.1. Un dia a l'escoleta

Els nens, a l'escoleta, han d'aprendre coses que els donin una imatge global per poder trobar més endavant el seu estil de vida. Així doncs, el curs del dia es configura amb aquesta finalitat. És a partir de la convivència quotidiana que el nen pot convertir-se en cocreador de la vida; només quan està envoltat d'adults, els quals, amb alegria, però també amb molta serietat, fan feines útils, el nen pot comportar-se de manera adequada amb les coses que l'envolten, és a dir, pot créixer i enfortir-se no solament per a si mateix, sinó que també per a tots els altres.

Ens preocupem que tots els processos de treball siguin pensats, que tinguin un començament, una continuació i un final, tant els més petits com els més grans. Així, els nens poden seguir tot el procés sencer. Amb l'experiència i la convivència aprenen com funcionen les coses: amb fets i no amb paraules.

En el jardí d'infants les coses ja estan en marxa abans que arribin els menuts. Els educadors hi som un quart abans d'obrir, i comentem algun esdeveniment especial d'aquell dia: un aniversari, un nen absent; repartim les feines del dia i tothom sap què farà.

La primera cosa que cal fer és preparar el berenar. Cada setmana un nen ens porta la senalla amb el berenar per a tots: fruita, galetes d'arròs, confitura, muesli, iogurts. La repetició de les feines quotidianes dóna confiança i seguretat a l'infant, que sap que el dia del muesli ve el seu papà a cercar-lo; que quan hi ha galetes d'arròs és perquè partim d'excursió al parc... Els nens hi col·laboren si ho volen, però no els demanem que ho facin. Tallen la fruita, escorren les taronges, piquen les avellanes, buiden els pots de iogurt. Els més petits ho miren amb prudència, i viuen interiorment el que fan els altres grans. D'aquesta manera, poden organitzar i realitzar les activitats a la seva manera i aprendre a conèixer la vida a poc a poc, com ho varen fer quan encara eren molt petits i cercaven la seva maneta per jugar. Si un nen arriba a una escoleta on els adults no fan feina, què pot imitar? Molt sovint, en aquests casos tot són corredisses amunt i avall sense sentit.

Quan una persona entra en un lloc i tothom està enfeinat, s'implica en aquest corrent de feina, i això interpel·la especialment la voluntat del nen. El nen viu en la voluntat, l'acció i, quan les activitats

tenen un sentit, perquè són necessàries per a aquell dia, hom es preocupa que el nen pugui tenir-ne una imatge global, perquè a poc a poc construeixi una base d'experiències útils per a la vida.

A les 9 h tots els nens ja han arribat a l'escoleta, han penjat els abrics al seu penjador i s'han posat les sabatilles; ja podem tancar la porta. Sempre pot haver-hi algú que s'endarrereixi o un imprevist, però és important que hi hagi un moment en què tothom ja hi hagi de ser. Així, els nens saben qui ha vingut, que el joc pot començar i que ningú no els interromprà; aprenen que tot té un principi i que és important ser-hi, que la presència de cadascú no és indiferent. Aleshores comença el temps del joc lliure.

La mestra està ja enfeinada amb alguna tasca. Als més petits els agrada quedar devora ella, la miren o l'ajuden, però els qui són més grans es retroben directament per jugar. Instal·len pistes i circuits per fer carreres amb els cotxes; amunteguen taules per al circ; fan el dinar de les pepes i les treuen a passejar; fins i tot, a vegades fan una volta amb el vaixell, amb les motxilles ben plenes d'entrepans per dinar! Aquesta hora del matí hi ha molta activitat i la mestra és el punt de calma. Ella sempre té alguna cosa per fer: rentar, planxar, preparar el berenar, cosir, però participa amb interès en tot el que passa al seu voltant. Procura que la vida d'aquesta «família nombrosa» estigui plena d'estímuls i que hi regni un cert ordre. A vegades, els nens la conviden a viatjar amb ells, o a escoltar un conte que han preparat.

Els més menuts no solen jugar amb els altres, sinó que al costat dels altres. Per tant, els deixarem tranquils, que entrin i surtin del joc com els sembli. Ells volen entregar-se a les coses i tenir les seves pròpies experiències dels sentits: aguantar una branca, un moixet de llana, veure com endrecen la capsa de costura, com desfilen les formigues..., i per això, cal tranquil·litat. Si no els podem oferir aquesta tranquil·litat i els estem sempre a sobre parlant-los de les nostres experiències i sentiments, ells no poden anar al seu ritme i a la seva manera. És important que es puguin retirar de la comunitat i estar sols: alternar moments de companyia amb moments de solitud és necessari perquè cadascú sàpiga com està. A vegades els adults intervenim massa aviat quan veiem un nen sol; però, si els deixem aquest espai, respectem la seva individualitat, els permetem desenvolupar el seu propi ritme, i, sobretot, els permetem que es trobin a ells mateixos i que visquin el fet d'estar sols com una cosa positiva. Això els dóna una base afirmativa per al seu desenvolupament posterior. Hi ha moments en què el nen necessita pau, però ell no ho pot expressar amb paraules. Deixar en pau un nen és el paper més important de l'adult.

El nen ha de percebre pel seu compte, ha de recollir impressions sensorials i ha de poder explorar ell mateix. L'adult hi ha d'estar sempre a prop per poder-lo ajudar quan calgui, però s'ha de mantenir a la rereguarda.

No podem esperar que nens de menys de tres anys juguin junts; sinó que normalment juguen uns al costat dels altres, però cadascú al seu aire. No poden reprendre el joc del dia anterior, i no tenen un comportament social especialment marcat, sinó que viuen en les seves pròpies necessitats. Si l'espai i les possibilitats hi són, poden observar el joc dels més grans i aprendre a jugar al mateix joc; és a dir, imiten tot allò que veuen, però a la seva manera.

Devers les 10.30 h és l'hora de recollir. La mestra és la primera que comença a posar en ordre les seves coses, i així, mitjançant el joc, tot torna al seu lloc: els cotxes, a la cotxeria; el camió del fems recull la brutor; les pepes se'n van a dormir; la roba, plegada i planxada dins les cistelles; els animals, a la granja...

Tenim cançons per a tots els moments del dia. Cantar és la millor manera de conversar amb els infants. Quan cantem ens allunyem de nosaltres mateixos, la veu es fa neutral i ens obrim a la comunitat. Als nens els agrada cantar i molts ja en saben abans de parlar. No tenim un moment concret per cantar, sinó que cantem quan en tenim ganes i els nens són lliures de participar-hi.

Amb una cançó reunim els nens i tots vénen corrents. Tots ens donem les mans i comença el moment del cercle. Fent una teringa, anem cap a l'entrada, on hi ha l'espai suficient per acollir-nos-hi tots. I allà tornem a ser, drets, tots junts i disposats a retrobar-nos. Fins ara, cadascú havia estat ocupat amb una feina o una altra, sol o amb uns quants amics. Ara estem tots junts, preparats per cantar i ballar cançons adequades a cada estació de l'any. Com que cada dia, i durant unes quantes setmanes, es repeteixen els mateixos jocs i cançons, els nens arriben a aprendre un caramull de poemes, jocs i cançons.

I, amb una cançó, anem cap a la taula del berenar. Cadascú seu al seu lloc, i esperem que hi siguin tots. Encenem una espelma, cantem un «bon dia» i mirem, ara sí, qui ha vingut i saludem cada nen un per un i pel seu nom. Mirem també qui falta avui, i, si ho sabem, expliquem perquè no ha vingut. Fem un parell de jocs de dits, ens donem les mans i ens desitgem «bon profit».

El berenar que hem preparat en començar el dia ja és a taula. El repartim en els bols de ceràmica, servim la infusió en els tassons de vidre i esperem que tothom estigui servit abans de començar. Molt sovint és un gran moment de silenci, no perquè s'imposi, sinó perquè tots estan enfeinats i concentrats menjant. Cadascú menja segons la gana que té, i sempre hi ha menjar suficient per als qui volen repetir. Quan tots han acabat de beure i menjar, cadascú porta el seu bol a la pica de la cuina, va al lavabo, es renta les mans i va a posar-se les sabates.

És l'hora d'anar al jardí. Allà, el joc és molt diferent: hi ha la sorrera, amb pales i poals; cal regar les flors; arrebassar les herbes; collir la menta per a les infusions o l'amanida; l'escala i la corda estan penjades perquè s'hi puguin enfilar i gronxar...

És molt important que el nen no faci cap cosa per a la qual no estigui preparat. No cal tenir pressa per ajudar-lo a enfilar-se a un arbre, perquè aleshores li crearem dependència de l'adult. Si els deixem el temps que cal, poc a poc ells mateixos aniran enfilant-se fins on puguin, i en baixaran tots sols. Quina alegria que tenen, quan aconsegueixen enfilar-se tots sols al gronxador i gronxar-se!!! El nen ha de caure una i mil vegades per exercitar l'equilibri i descobrir les seves pròpies fronteres.

Amb la cançó de tornar cap a la casa, comencem a recollir les pales i galledes; acabem d'escombrar; netegem les sabates de pols i arena, i ens preparem per tornar entrar a l'escoleta i contar el conte. Cada dia, durant tres o quatre setmanes, expliquem el mateix conte, el contem o el representem en forma de teatret de titelles. Passats els primers dies, els nens poden col·laborar-hi, si en tenen ganes.

El mestre s'aprèn el conte de memòria, i el conta cada dia igual. Els nens són ferotges, si canvies una sola paraula o poses una coma de més al relat!

Hem vist, doncs, que el dia passa dividit en dues fases. Per una banda, oferim estímuls als nens a través d'una oferta abundant de materials de joc; sempre són joguines senzilles i fetes amb materials nobles (fusta, copinyes, troncs, teles de seda i cotó...), i també amb l'exemple de la mestra, qui, com una mare a casa, fa feines útils per a la comunitat.

En aquest ventall d'activitats, cada nen pot trobar, al seu temps i a la seva manera, allò que li convingui més per al seu desenvolupament. Per una altra banda, tenim els moments dedicats a una activitat comunitària, com són els jocs de cercle, el berenar i el conte. L'alternança entre el joc lliure, tant a dins com a fora, i l'activitat comunitària són com una gran respiració quotidiana.

En aquestes edats, els nens no en tenen prou amb una sola experiència. Els cal repetir-la una vegada i una altra: els mateixos jocs, les mateixes cançons, les mateixes festes que retrobem any rere any, com una font de seguretat i confiança en el futur, i mai com una rutina. Així, de manera natural, enfortim la seva voluntat, és a dir, l'habilitat i la capacitat d'actuar. Per això, els cal la repetició, com un múscul, que solament s'enforteix amb l'entrenament diari.

5. CONSIDERACIONS FINALS

La manera de viure de la nostra societat, en la qual hi ha tants canvis sobtats en molts d'àmbits, obliga a crear valors nous i actituds. Aquestes transformacions constitueixen una preocupació profunda per a molts pares i mares, que cerquen oferir als fills una educació i formació de qualitat; i la introducció d'aquests nous valors ha de fer-se sobre la base del respecte envers el nen. No hem d'oblidar que la tasca dels pares és ajudar els nens a créixer de la millor manera possible.

Si volem que l'educació desperti en els alumnes seguretat en si mateixos i sentit de participació i responsabilitat socials, calen espais educatius on es posin en pràctica aquests valors i on pares i mestres treballin junts.

Les escoles Waldorf-Steiner responen a aquesta necessitat. Funcionen com un organisme social viu. Un plantejament com aquest fa que totes les persones que hi participen es comprometin a entrar en processos d'aprenentatge nous. És per això que els pares han de trobar a l'escola un estímul per començar una feina d'autoeducació permanent que els permeti entendre de manera adequada els processos maduratius del nen i respondre-hi, ja que cada etapa els exigirà unes actituds i formes d'actuació diferents.

El marc de l'escola és idoni per fer aquesta tasca en equip, per prendre consciència de la importància de la salut, l'alimentació, la higiene, el ritme de vida saludable, el treball pedagògic, tant a casa com a l'escola, etc.

La participació de la família en la vida escolar com a coeducadora comporta la creació d'una escola de pares molt activa, des de la qual es duguin a terme moltes activitats i experiències:

- Organitzar festes, exposicions i mercats
- Preparar conferències i crear grups d'estudi i de treball
- Establir reunions pedagògiques amb els mestres

I, en general, qualsevol iniciativa cultural que comporti un desenvolupament personal i potenciï al màxim el camí envers l'autoeducació.

Amb vista al curs escolar que està a punt de començar, proposem, juntament amb el Centro de Formación de Pedagogia Waldorf de Madrid, un Curs de Formació en Pedagogia Steiner a Mallorca.

Aquest curs vol respondre a la demanda de pares, mestres i amics que desitgen formar-se en la pedagogia impulsada per Rudolf Steiner per promoure la creació d'una escola Waldorf de primària a Mallorca.

6. ENLLAÇOS D' INTERÈS

- **Associació de Centres Educatius Waldorf a Espanya:**
  http://www.colegioswaldorf.org
  e-mail: colegioswaldorf@telefonica.net

- **Centre de Formació de Pedagogia Waldorf (Madrid):**
  http://www.centrowaldorf.com
  e-mail: centrowaldorf@retemail.es

- **Consell Europeu per a l'educació Steiner-Waldorf:** http://www.ecswe.org
- **Aliança per la infància:** http://www.alianzainfancia.org
- **Associació Internacional Waldorf per l'Educació del Nen:** http://www.IASWECE.org
- **Associació d'Amics de Rudolf Steiner:** http://wwwfreunde-waldorf.de/es/
- **Associació d'Es coles Waldorf:** http://www.waldorfschule.de
- **Associació Internacional de Jardins d'Infància Waldorf:** http://www.waldorfkindergarten.org

7. ANNEX

Escoles Waldorf-Steiner d'educació infantil arreu del món. Març de 2005

Argentina	20	Geòrgia	1	Liechtenstein	2	Romania	17
Armènia	1	Gran Bretanya	45	Lituània	3	Rússia	32
Austràlia	27	Haití	1	Luxemburg	1	Suècia	66
Egipte	1	Índia	3	Mèxic	5	Suïssa	74
Bèlgica	19	Irlanda	14	Moldàvia	1	Eslovàquia	1
Bòsnia	1	Islàndia	3	Namíbia	2	Eslovènia	3
Brasil	33	Israel	3	Nepal	1	Sudàfrica	21
Xile	2	Itàlia	32	Nova Zelanda	21	Espanya	15
Xina	2	Japó	8	Holanda	73	Taiwan	5
Dinamarca	50	Iugoslàvia	1	Noruega	51	Tanzania	1
Alemanya	525	Canadà	9	Àustria	29	Tailàndia	2
Rep. Dominicana	1	Kènia	3	Pakistan	1	Txecoslovàquia	8
Equador	4	Colòmbia	5	Perú	4	Estats Units	60
Estònia	7	Corea	1	Filipines	2	Ucraïna	9
Finlàndia	33	Croàcia	8	Polònia	11	Hongria	18
França	1	Letònia	5	Portugal	2	Uruguai	1
Vietnam							

El CEIP Margalida Florit de Ciutadella: anàlisi d'una escola transparent

Claustre de mestres del CEIP Margalida Florit

RESUM

En aquest article analitzem les característiques del CEIP Margalida Florit de Ciutadella, l'evolució, el projecte educatiu, l'ús que fa de les noves tecnologies, les àrees d'aprenentatge, els aprenentatges globalitzats, la tasca que hi duu a terme la nova figura de la mestra assessora, les funcions dels espais i dels racons, l'organització dels aprenentatges, etc. Una de les idees bàsiques de la nostra proposta metodològica és donar a conèixer a les famílies què fem a l'escola i, per això, les convidem a participar-hi; es tracta de fer una escola transparent.

RESUMEN

En este artículo se analizan las características del CEIP Margalida Florit de Ciutadella, su evolución, su proyecto educativo, el uso de las nuevas tecnologías, las áreas de aprendizaje, los aprendizajes globalizados, el nuevo papel de la maestra asesora, las funciones de los espacios y de los rincones, la organización de los aprendizajes, etc. Una de las ideas básicas de la escuela, de la propuesta metodológica es dar a conocer a las familias lo que hacemos en la escuela al mismo tiempo que los invitamos a participar; se trata de hacer una escuela transparente.

INTRODUCCIÓ

El CEIP Margalida Florit és a Ciutadella i obrí el curs escolar 2003/2004. A Ciutadella, hi ha cinc escoles públiques d'educació infantil i primària i dues de concertades (primària i secundària). Al principi, tenia cinc aules d'educació infantil i una de primària. L'escola ha crescut a bon ritme i actualment té set aules d'educació infantil i dotze de primària. És una escola de dues línies, i té dos cursos triplicats.

Cursos	Núm. d'aules	Alumnes
Educació infantil 3 anys	2 aules	52 alumnes
Educació infantil 4 anys	3 aules	72 alumnes
Educació infantil 5 anys	2 aules	50 alumnes
1r educació primària	2 aules	52 alumnes
2n educació primària	2 aules	54 alumnes
3r educació primària	2 aules	50 alumnes
4t educació primària	3 aules	81 alumnes
5è educació primària	2 aules	50 alumnes
6è educació primària	1 aula	25 alumnes
Total d'alumnes		**486 alumnes**

Hem passat de ser un claustre de deu mestres a ser-ne trenta-quatre actualment. Ara tenim 486 alumnes.

Des del principi ens adonàrem que les mestres que formàvem aquest claustre teníem la mateixa manera de pensar i de tractar els alumnes. Cada curs escolar s'incorporaven mestres que havien aplicat altres metodologies i, si volíem mantenir una mateixa línia a tot el centre, havíem de fer alguna cosa. No ens volíem convertir en un centre, cada cicle educatiu del qual anés pel seu cantó, sense tenir en compte la resta. Volíem aconseguir que hi hagués acords de claustre en totes les decisions que, com que érem un centre nou, encara havíem de prendre.

Els tres primers cursos, en què els grups d'alumnes anaven pujant i augmentant, tant de nombre com de nivell, la metodologia del centre estava definida en trets molt generals: metodologia constructivista; totes les mestres estàvem d'acord que el que havia d'aprendre l'alumne havia de tenir sentit per ell, havia de ser significatiu; continguts globalitzats, etc., tot estava definit a trets molt generals i això podia donar peu a treballar de maneres diferents, que hi hagués contradiccions, que cada mestra anés fent a la seva manera, que cada cicle funcionés com volgués.

El curs 2005/2006, el claustre decidí que havia arribat l'hora de concretar aspectes comuns quant a metodologia i definir-los, per seguir una línia comuna d'escola. Per dur-ho endavant, hauríem de fer feina en equip, intercanviar-nos experiències, hauríem de definir-nos com a escola perquè tota l'escolarització dels fillets del nostre centre tingués una evolució coherent.

El curs 2006/2007, va ser quan realment ens adonàrem que havíem de fer alguna cosa més que deixar per escrit els acords de claustre; necessitàvem ajuda externa. Per aquest motiu, començàrem un curs de formació a través del Centre de Professors de Menorca (CPR), que se centrava en la metodologia, una tasca en la qual tot el claustre s'ha d'implicar i comprometre.

A partir de tota la informació recollida, el claustre comentàrem i debatérem què consideràvem que podríem aplicar a la realitat del nostre centre, aquelles coses que crèiem que era necessari introduir-hi, les que calia mantenir-hi, etc.

Teníem clar que en el moment de definir la nostra línia metodològica calia que ens plantegéssim la manera com aprèn un fillet del segle XXI; havíem de tenir clar que el nostre objectiu principal és que els alumnes puguin ser persones que se sàpiguen moure en la societat actual, que siguin competents i, sobretot, no podem ensenyar a un fillet d'avui de la mateixa manera que ens varen ensenyar a nosaltres. El món ha canviat, la manera en què ens arriben els coneixements també, i a l'escola tot això queda ben reflectit; per tant, hem de donar resposta a aquests canvis.

Volem una metodologia que potenciï estratègies d'aprenentatge diverses a tots els nivells, una escola transparent, oberta al món real i que doni a conèixer el que fem dins l'aula, que renovi la figura de la mestra com a transmissora de coneixements, que converteixi l'alumne en l'autèntic protagonista del seu aprenentatge.

Després de molts dubtes, por i il·lusions, el nostre projecte començà a tenir forma el curs 2007/2008.

Continuàrem la formació, començàrem a viatjar per veure altres realitats (sobretot a Catalunya i al País Basc), l'equip directiu d'aquell moment va fer molta feina, de manera intensa i acurada, per documentar-se i donar forma al que serà finalment el projecte metodològic del CEIP Margalida Florit.

ASPECTES GENERALS DEL NOSTRE PROJECTE METODOLÒGIC:

LES ÀREES D'APRENENTATGE I ELS APRENENTATGES GLOBALITZATS

Tenir una metodologia amb un enfocament globalitzador implica introduir molts canvis en l'organització de l'aula i del centre. Respecte de l'horari del grup, destaquem que ja no està parcel·lat per les àrees del currículum oficial. Quatre hores de Matemàtiques, quatre de Català, mestra de Català, mestra de Matemàtiques, a educació primària i descoberta d'un mateix, a educació infantil, etc.; tot això canvia. L'horari és concebut globalment, com un tot en què tractem les àrees a mesura que en sorgeix la necessitat (necessitat de contar, d'expressar-se oralment, d'escriure, etc.).

Trobem que els coneixements no poden ser considerats aïllats: creiem que la parcel·lació en àrees dificulta la interrelació entre els aprenentatges i fa que l'alumne no hi trobi un significat. L'escola ha d'ajudar a interpretar el món on viu l'alumne i on ha de viure; no ha de crear un món particular. Sabem que la informació que rebem de l'entorn no ens arriba fragmentada, sinó que ho rebem tot de manera globalitzada. Aquest argument dóna sentit al fet d'ensenyar i aprendre d'aquesta manera.

Treballem els continguts i procediments de les àrees a partir de la relació directa entre els aprenentatges i el projecte de treball i/o projectes d'aula que sorgeixin i les activitats diverses que organitzem dins l'aula (textos en castellà, informació numèrica, treballar la notícia, conferències, etc.).

Investigar el món a través de projectes comuns serà l'eix vertebrador d'una gran part de la feina d'aula. Els procediments estan encaminats a resoldre una hipòtesi, un dubte, i els aplicarem mitjançant l'ús significatiu dels diferents llenguatges (verbal, escrit, plàstic, numèric, etc.).

A banda, organitzem activitats d'aula que potenciïn situacions d'aprenentatge: repartir tasques (encarregats), situar-nos en el món (la notícia), explicar-nos (conferències), què hem llegit (biblioteca), etc.

Globalitzem continguts tant a infantil com a primària. Convé tenir una visió global del grup i fer-hi sessions més llargues de treball. La tutora ha assumit aquest paper conductor, la qual cosa li atorga un paper determinant en la coordinació del projecte.

De moment, les úniques àrees que figuren especificades en l'horari són les especialitats: d'Educació Física, Anglès, de Música i Religió.

EL CURRÍCULUM OFICIAL

Els continguts i procediments del currículum oficial els treballem de manera globalitzada, és a dir, interrelacionem les àrees a través dels projectes de treball, d'aula i activitats programades diverses (conferències, notícia, l'hora del conte, etc.).

És evident que, amb aquesta manera de treballar, hem de tenir presents més que mai tots els aspectes que s'han de tractar del currículum oficial segons cada nivell o cicle.

Per assegurar-nos que treballem tots els continguts del currículum oficial, en substitució del treball parcel·lat per àrees hem acordat actuacions diverses que hem de dur a terme per claustre i per cicles. Hem definit unes activitats concretes dins l'horari setmanal (conferències, recomanació de llibres, encarregats, la notícia, entre d'altres) per treballar uns objectius concrets del currículum (expressió oral, recerca d'informació, etc.).

Aquestes activitats tenen continuïtat a cada cicle i les desenvolupem perquè siguin més enriquidores i s'adaptin al nivell de cada grup:

- Biblioteca d'aula: fomentar la lectura
- La notícia: relacionar-se amb el món real
- Conferències: expressió oral
- Encarregats: autonomia i gestió de l'aula
- Racons: aprenentatges instrumentals

  etc.

Per recollir els continguts que hem treballat i també per assegurar-nos que tractem tots els continguts que estableix el currículum oficial, hem fet unes llibretes on apareixen tots els continguts de totes les àrees i els marcarem quan els hàgim treballat. Cada mestra tutora hi anota els continguts i procediments que treballen durant el curs. A més, ha de guardar una còpia dels projectes que han dut a terme.

La mestra tutora guarda aquesta graella dins la carpeta d'aula. Aquesta carpeta es mou amb el grup, de manera que totes les tutores posteriors poden saber què ha treballat el grup els cursos anteriors. Sabem que en tot moment hem de tenir present el currículum oficial per assegurar el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

Tot el que hem dit fins ara implica que hem de ser coherents amb el tipus de material d'aprenentatge que posem a l'abast dels alumnes per fer feina cada dia. El material ha de ser divers i variat, no basta extreure'l d'una sola font d'informació, i ha d'aportar una visió del tema des de punts de vista i llenguatge diferents (escrit, visual, plàstic, etc.). Per tant, no fem servir llibres de text en cap àrea, ni

en cap etapa o nivell. El fet de no tenir llibres de text no vol dir que els infants no emprin llibres, tot el contrari: considerem que els infants han de poder cercar informació en tipus de llibres diferents (enciclopèdies, llibres d'informació, etc.) i han de poder contrastar aquesta varietat de fonts d'informació per aprendre i poder extreure'n conclusions.

Per assegurar l'aprenentatge mecànic de les àrees instrumentals (operacions matemàtiques, ortografia, grafismes, etc.), emprem quadernets o qualsevol altre material elaborat o publicat que ajudi els alumnes a practicar i els garanteixi aquesta mecànica.

NOVES TECNOLOGIES

Actualment, les noves tecnologies són un recurs que estan a l'abast de la gran majoria dels nostres alumnes. Ja fa anys que els alumnes i les noves tecnologies conviuen en l'aprenentatge a les escoles. Entenem les noves tecnologies com una eina i un recurs que els alumnes han de tenir a mà de manera quotidiana; per aquest motiu, cada aula, tant d'especialitats com de grup classe d'educació infantil i d'educació primària, disposa d'un ordinador en xarxa.

A l'escola entenem que l'ús de l'ordinador és un recurs i una eina que enriqueix l'aprenentatge dels infants des d'edats primerenques. Tenim el gran avantatge de disposar d'un centre nou amb connexió a Internet i de xarxa informàtica a totes les aules; també tenim un suport i una pissarra blanca per poder utilitzar els projectors a cada aula. Som conscients que hem d'adquirir material informàtic nou, com ara projectors, pissarres digitals, etc., per poder fer la nostra feina amb bones condicions.

La formació continuada de les mestres tutores, tant a nivell individual com de centre, és també una de les exigències que deriven d'aquesta manera de fer feina. Cal tenir en compte que la nostra proposta no és solament organitzativa, sinó que implica canviar de mentalitat en la nostra manera d'ensenyar, la qual hem d'anar debatent i integrant a la pràctica diària, i això s'aconsegueix a partir de la reflexió i la formació.

LA MESTRA ASSESSORA

Amb la finalitat d'assegurar la importància dels projectes, la coherència de tot el projecte metodològic i la interrelació entre els grups d'alumnes del centre, cada mestra tutora té, dins el seu horari, una hora de coordinació amb una altra mestra del centre (mestra assessora), la qual té la funció d'assessorar, guiar i animar el projecte d'aula durant tot el procés.

La figura de la mestra assessora garanteix també que s'apliqui el projecte en el moment en què s'incorpora una mestra tutora nova al centre. Com hem dit abans, la tasca de la mestra tutora és molt important, ja que és la conductora del projecte de treball i d'aula del grup classe. Aquesta metodologia és una manera nova de fer feina i, per tant, és normal que les mestres tutores siguin inexpertes.

La mestra assessora es reuneix setmanalment amb cada mestra tutora per ajudar-la a desenvolupar els projectes d'aula. Aquesta mestra no ens ve donada en la dotació de plantilla, això solament va passar el curs anterior. Cada curs escolar hem de recordar i justificar a Inspecció Educativa i al Delegat Territorial d'Educació —perquè ho faci arribar a la Direcció General de Planificació i Centres— que necessitem una mestra assessora per poder dur a terme el projecte metodològic amb confiança i èxit. Però, tot i que no comptem amb una plaça més per a l'assessora, el centre prioritza tenir una persona dedicada a aquesta tasca i sacrifica els suports que oferim a les aules; és a dir, tot i que tenim els recursos humans justos per tirar endavant un projecte d'innovació educativa, els mestres que formem el claustre del CEIP Margalida Florit creiem en el que fem i estem molt il·lusionats en aquest projecte.

NOVES ETAPES EDUCATIVES

Ens plantegem una redistribució dels nivells del centre en dues etapes educatives, en resposta a la consolidació del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura:

- La primera etapa inclouria educació infantil, 1r i 2n de primària
- La segona etapa abraçaria des de 3r fins a 6è de primària

Aquesta distribució respon a la intenció que no es produeixin salts metodològics en l'aprenentatge del procés de lectura i escriptura. Considerem que, d'aquesta manera, mantindríem la coherència de l'aprenentatge de la lectoescriptura i respectaríem el procés evolutiu de l'alumne en l'adquisició de les àrees instrumentals. Hem de tenir en compte que aquests aprenentatges comencen en el cicle d'infantil i queden consolidats al final del primer cicle de primària.

Aquesta nova organització modifica l'assignació de tutories, ja que hi ha dues etapes i tres cicles nous:

1a etapa:
- Cicle d'educació infantil: educació infantil, tres i quatre anys
- 1r cicle: educació infantil, cinc anys, 1r i 2n d'educació primària

2a etapa:
- 2n cicle: 3r i 4t d'educació primària
- 3r cicle: 5è i 6è d'educació primària

ESPAIS COMPARTITS: RACONS I TALLERS

Tot i que els grups d'edat són el criteri establert comunament per agrupar els alumnes, sabem que l'intercanvi amb altres grups és molt enriquidor, ja que es proporcionen mútuament models i rols diferents dels del seu grup classe.

Els tallers i racons compartits són un tipus d'organització espacial i temporal que permet mesclar grups i, per tant, reduir les ràtios (per sis grups necessitem nou mestres, si volem tenir ràtios de setze o disset fillets) i atendre més bé la diversitat d'alumnes.

Necessitem la col·laboració d'altres mestres, a més de les tutores; en aquest cas, han de ser mestres especialistes o mestres de l'equip de suport. El nostre sistema organitzatiu permet que les mestres complementin el seu horari intervenint directament en els grups i, en el cas de les mestres especialistes, els ofereix la possibilitat de treballar altres aspectes de la seva especialitat.

Ens plantegem funcionar per tallers i racons compartits a totes les etapes i nivells educatius.

Els racons compartits són espais en què oferim materials i recursos als fillets perquè els utilitzin en llibertat, sense que els dirigim en cap moment. Es tracta d'aprendre a partir de l'experimentació. El fillet anirà experimentant, investigant i descobrint per si mateix. La mestra únicament l'acompanyarà i l'ajudarà. Els infants tenen capacitat de fer aprenentatges independentment de nosaltres. Els racons volen ser un temps en què l'adult hi intervingui de manera indirecta; pretenen que el fillet potenciï les capacitats de responsabilitat, autonomia, crítica i seguretat en si mateix.

El material que els oferim ha de tenir unes característiques determinades, ha de ser material no estructurat i real. L'equip de mestres, quan pensa l'espai, el material i els prepara, té en compte les possibilitats d'aprenentatge que ofereixen. Aquestes possibilitats són ampliades amb les accions dels infants.

A aquests espais, els infants hi participen mesclats per edats. No obliguem els fillets a passar per força per tots els racons, sinó que són ells qui els trien. Els organitzem per etapes o cicles, segons com convingui per a l'organització del centre o la disposició de les mestres. És necessari que hi hagi disponibilitat d'espais diferents i mestres, a més de les tutores, en un mateix moment.

Els tallers compartits són sessions organitzades per treballar un projecte comú amb una finalitat concreta, no forçada. Defugirem les manualitats de plantilla. Són activitats que aprofitem per treballar aspectes que poden estar deslligats de la vida de l'aula (art, jardí, hort, tecnologia, etc.). Demanem a les famílies que participin per treballar els diferents tallers i racons, i s'hi poden apuntar els dies que vulguin i als tallers que triïn. És una manera d'implicar-les en l'aprenentatge dels fills i, a més, poden entrar a l'escola per gaudir de les activitats que fem amb els infants.

Els tallers són de quatre sessions de dues hores cada taller i a tots els nivells. Són sessions seguides i així podem elaborar un projecte amb el grup. Ens hem d'assegurar que al llarg del curs tots els alumnes hagin passat per tots els tallers.

Els tallers que preparem permeten compartir amb els diferents grups aspectes comuns a tota l'escola, entendre-la com un tot, com un món on vivim tots. Un dels objectius dels tallers és, de fet, que els alumnes comparteixin, col·laborin i treballin plegats. Per tant, els passadissos seran indrets on podrem exposar el que fem als tallers: concerts per a alumnes interpretats pels propis alumnes, exposició de les obres d'art, cartellera verda de medi ambient, etc. Es tracta de fer una escola transparent i que les famílies puguin conèixer de primera mà què fem.

FER L'ESCOLA TRANSPARENT

Una de les idees bàsiques de la nostra proposta metodològica és donar a conèixer a les famílies el que fem a l'escola, al mateix temps que les convidem a participar-hi.

Aquesta metodologia és desconeguda per moltes famílies i en un primer moment va causar inquietuds i molts dubtes. Una de les tasques més importants que cada curs escolar intentem millorar és la informació que els arriba: els informem i argumentem el que fem més que si apliquéssim qualsevol altra metodologia.

Comunicar a les famílies què fem a l'aula implica moltes coses:

- Els alumnes han d'endur-se'n a casa els materials per donar a conèixer la vida d'aula
- Els alumnes han d'endur-se'n a casa els materials per donar a conèixer les nostres històries
- Els alumnes han d'endur-se'n a casa el material utilitzat a final de trimestre
- Programar reunions informatives sobre la metodologia
- Fer exposicions de projectes muntades pels alumnes
- Convidar les famílies a conferències d'experts sobre un tema concret
- Convidar les famílies a conferències sobre el nostre projecte
- Full informatiu
- Jornades de portes obertes, perquè la família pugui visitar l'escola i veure als passadissos la vida que transmetem
- La revista

  etc.

Convidar les famílies a participar de manera activa en la vida diària de l'escola:

- Tallers per a alumnes de tres i quatre anys: «Les famílies ens conten»
- Tallers i racons a partir dels cinc anys: convidem les famílies a participar en els tallers i racons compartits
- Aportar a l'aula qualsevol coneixement que pugui sorgir a partir d'un projecte, una notícia, etc.
- Aportar materials, llibres, objectes adequats al que estudiem

  etc.

COM ORGANITZEM ELS APRENENTATGES

Tot seguit recollim alguns exemples de les activitats que duem a terme a les aules.

1. Els projectes de treball

Treballarem els continguts i procediments de les diferents àrees a partir de projectes de treball o projectes d'aula. Sempre són els fillets qui, a partir del consens amb la mestra, decideixen allò que volen investigar.

Investigar el món a través de projectes comuns serà l'eix principal d'una gran part de la feina d'aula.

Globalitzarem continguts, tant a infantil com a primària. Hem de tenir una visió global del grup i hem de fer sessions de treball més llargues amb ell. La tutora assumeix aquest paper conductor, fet que li atorga un paper determinant en la coordinació del projecte.

Interrelacionem continguts d'àrees i estratègies diverses:

- Matemàtiques: mesures, nombres grans, graelles i gràfics, representacions (plànols, mapes, etc.) esquemes, representacions matemàtiques, etc.

- Medi: el temps meteorològic, medi ambient, alimentació i creixement, festes i celebracions, sortides culturals, recerca d' informació, observació directa, treball en equip, transmissió d'informació, etc.

- Català i castellà: a través de la recerca d'informació, lectura, comprensió, interpretació de textos, qüestions específiques d'un text, continguts ortogràfics, etc.

- Estratègies per aprendre continguts i treballar el projecte: observació directa, treball en equip, transmissió d'informació.

En el projecte d'aula o en els projectes que faci el gru, hem d'interrelacionar totes les àrees.

2. La biblioteca d'aula

Cada aula disposa d'una biblioteca i cada nivell o cicle es posa d'acord per definir els aspectes que treballarà a partir d'aquesta activitat. La finalitat és fomentar l'afició de llegir.

Podem dedicar un temps determinat per setmana en què la mestra llegeixi un llibre als fillets. La narració la pot escollir el grup classe o també hi pot haver un alumne que s'encarregui de dur-la de casa o de la biblioteca municipal. És important tenir en compte que el llibre pot ser en llengua castellana.

Una altra possibilitat és que els alumnes de primària vagin a explicar un conte als companys d'educació infantil o d'un curs inferior. Cada setmana hi ha un temps pactat dedicat a aquesta

activitat, però també pot fer-se de manera puntual; per exemple, pot ser una activitat del Dia del Llibre, Sant Jordi.

Parella de llegir: dos fillets de nivells diferents (1r i 2n, per exemple) dediquen una estona de biblioteca a llegir plegats, de manera que s'enriqueixen mútuament.

La biblioteca d'aula també implica dedicar un poc de temps perquè els fillets puguin llegir en veu baixa i silenci, i aprenguin a gaudir de la lectura.

3. Encarregats

Les activitats de repartiment de càrrecs són tasques que fan els alumnes per organitzar les feines de l'aula, que definim i ampliem segons el cicle o nivell.

Cada dia hi podem dedicar una estona de l'horari del grup. Els càrrecs són repartits periòdicament en funció del que consideri la tutora, i es poden organitzar setmanalment o diàriament.

Els encarregats han de ser significatius: han de tenir un sentit en les activitats del grup classe. Hi han de ser introduïts a poc a poc i la mestra ha d'aconseguir que tinguin un sentit per als fillets i per al funcionament de l'aula. La mestra també ha de definir les funcions de cada càrrec i els ha d'explicar als alumnes perquè les coneguin.

Els càrrecs poden ser repartits entre diverses persones o una de sola pot tenir-los tots durant el dia (l'encarregat o protagonista del dia).

4. La notícia

Treballem la notícia a l'aula des de les primeres edats, des de l'educació infantil de quatre anys fins a 6è. Segons el nivell dels alumnes i, per tant, segons les seves possibilitats de feina, la treballarem de manera diferent.

A les primeres edats convé que els alumnes preparin la notícia a casa i que els pares els ajudin a entendre-la i a preparar-ne l'explicació. En els cursos superiors, ja podem treballar la notícia i preparar-la a l'aula; hi dedicarem una estona concreta dins l'horari del grup i podem fer-ne recerca als diaris digitals.

Treballar la notícia obre tot un ventall de temàtiques i coneixements. La notícia i, per tant, la temàtica que duu implícita poden respondre a l'interès dels alumnes per un tema concret; també pot estar relacionada amb el que treballem en aquell moment a l'aula o amb algun aspecte del projecte que estudiem.

Treballar notícies a l'aula ens dóna la possibilitat de:
- Tractar temes del món i de l'actualitat que els alumnes coneixen i que difícilment podrien sortir en un llibre de text

- Tractar temes actuals
- Entendre el món
- Relacionar el que passa al món amb el que estudiem
- Conèixer l'entorn on vivim, la problemàtica que l'afecta o el seu funcionament
- Perfeccionar l'expressió oral de l'alumne
- Llegir i comprendre el text periodístic
- Situar la notícia; localitzar al mapa l'indret geogràfic on passa la notícia
- Exercitar la comprensió lectora
- Ser crítics amb la informació que ens arriba de l'entorn

Amb el treball de notícies pot sorgir un tema d'investigació que serà l'eix principal de la motivació del grup classe.

5. Les conferències

En les conferències, els alumnes fan una exposició oral d'un tema davant els companys. L'alumne ha de fer una petita activitat de recerca d'informació, ja sigui a casa o a l'escola, sobre un tema que l'interessa, una temàtica que hàgim acordat o relacionada amb el projecte. És una oportunitat que li donem perquè aprengui a cercar informació i la doni a conèixer als altres.

- Consisteix a triar un tema o una pregunta de manera individual i que interessi a cadascú.
- L'alumne se l'ha de preparar a casa o a l'escola seguint un guió de treball acordat per tot el grup. Per fer l'explicació al grup classe pot emprar qualsevol tipus de suport (mural, dossier, tríptic, document de presentació de diapositives —*power point*—, etc.).
- L'alumne exposa el tema que hagi triat a la resta del grup, amb l'ajuda del suport i del material que hagi preparat a casa o a l'aula
- Cada fillet tria el tema seguint les pautes que li hagi donat la tutora o que hagi treballat i acordat el grup.
- Les conferències poden ser preparades individualment, en parelles o en petit grup.

Amb les conferències treballem objectius i continguts diversos:

- Cercar informació, seleccionar-la i tractar-la
- Fer lectura comprensiva
- Aprendre a resumir
- Presentar la informació davant el grup classe
- Millorar l'expressió escrita

- Explicar el tema de la conferència oralment i amb coherència
- Avançar en l'ús de la llengua oral (català i castellà)
- Aprendre a organitzar-se (prendre decisions, arribar a acords, implicació de cadascú)

Si les fan en grup, treballen, a més, els objectius de:
- Fomentar el treball en grup per potenciar la relació entre els companys i la convivència
- Participar activament en les activitats orals de tots els membres del grup

Les conferències poden ser de temàtiques diverses. El tema el pot triar la mestra o els alumnes però ha de respondre als interessos dels fillets i motivacions.

Aquests són alguns exemples d'activitats que duem a terme en el nostre centre per poder treballar amb una metodologia globalitzada.

Per acabar, volem fer una reflexió. Som conscients que encara ens queda un llarg camí per recórrer; sabem que no ha estat fàcil arribar fins avui; no tenim recursos humans ni d'infraestructura gaire favorables; que hem passat moments molt difícils en què el claustre ha tingut temor, inseguretat, desconfiança, però valorem positivament tot el que hem aconseguit fins ara.

Tenim clar la manera com volem que aprenguin els nostres alumnes; volem aportar tot el que tinguem a l'abast per fer alumnes competents i, sobretot, creiem en les premisses dels aprenentatges significatius, en el constructivisme i en la importància que té la motivació.

«M'ho varen contar i ho vaig oblidar.
Ho vaig veure i ho vaig entendre.
Ho vaig fer i ho vaig aprendre»

Confuci, 551-479 aC

El col·legi públic de Sant Jordi d'Eivissa i els fons de llibres: anàlisi d'una experiència

Cecilia Plaza Nieto

RESUM

El curs 2005/2006 el nostre centre, amb l'empenta del claustre de professors —convençuts que el reciclatge de material didàctic incideix clarament en l'educació per un consum responsable i en la cura del medi ambient i el respecte; i convençuts, també, que han de ser eixos transversals de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge— va acordar, en una sessió del Consell Escolar, aplicar, amb l'ajut de l'Ajuntament del municipi, un programa titulat Fons de llibres, segons el qual emprarien els mateixos llibres de text durant quatre cursos.

Coincidint amb el darrer curs d'aplicació, la Conselleria d'Educació i Cultura, mitjançant l'Ordre de 2 de juny de 2008, va regular la implantació del programa de Reutilització de llibres de text i material didàctic, al qual el nostre centre es va adherir, convençut que seria acceptat per tota la nostra comunitat escolar.

RESUMEN

Durante el curso 2005-2006 nuestro centro –con el impulso del claustro de profesorado, convencidos de que el reciclaje de material didáctico tiene una clara incidencia en la educación por un consumo responsable y en el cuidadoy el respecto del nuestro medio ambiente; y convencidos, también, que éstos deben ser unos de los ejes transversales de todo el proceso d'enseñanza-aprenedizaje- acordó en sesión de Consejo Escolar poner en marcha, junto con l'Ayuntamiento de la localidad, un programa que con el nombre de Fons de Llibres suponía utilizar los mismos libros de texto durante cuatro cursos.

Coincidiendo con el último curso d'aplicación, la Consejería de Educación y Cultura con su Orden de 2 de junio de 2008 reguló la implantación del programa de Reutilización de libros de texto y material didáctico, al cual nuestro centro se adhirió convencido de su aceptación por parte de toda nuestra comunidad escolar.

1. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) estableix, a l'article 3, que l'ensenyament bàsic està constituït per l'educació primària i l'educació secundària obligatòries, i, a l'article 4, estableix que l'ensenyament bàsic ha de ser obligatori i gratuït. Així mateix, l'article 88.2 diu que l'Administració educativa ha de dotar els centres docents dels recursos necessaris per fer possible la gratuïtat dels ensenyaments bàsics.

La Conselleria d'Educació i Cultura, amb la finalitat d'avançar en la gratuïtat dels ensenyaments bàsics, considerà oportú impulsar la implantació d'un programa de reutilització i crear un fons de llibres de text i material didàctic en els centres docents sostinguts amb fons públics.

El Programa de reutilització consisteix a crear un fons de llibres i material didàctic de titularitat del centre que es nodreix amb les aportacions econòmiques de les famílies, la Conselleria d'Educació i Cultura i, si s'escau, d'altres institucions públiques o privades, amb la finalitat d'adquirir els llibres de text i el material didàctic perquè els alumnes els emprin i reutilitzin mentre sigui possible fer-ne ús.

El curs escolar 2007/2008 començà a aplicar-se el programa de reutilització de llibres i material didàctic homologable al primer cicle de primària i a l'educació especial de manera experimental i amb un sistema d'adhesió voluntària per part dels centres i alumnes.

Amb l'Ordre de dia 2 de juny de 2008, de la Conselleria d'Educació i Cultura, es regulà la implantació del Programa de reutilització i la creació d'un fons de llibres de text i material didàctic per a l'educació primària en els centres docents sostinguts amb fons públics. El curs 2008/2009 el Programa de reutilització s'ha implantat als cursos de 1r, 2n, 3r i 4t d'educació primària. Els alumnes de 5è i 6è s'hi incorporaran el curs 2009/2010.

Les experiències de reutilització de llibres de text i material didàctic —com la del nostre centre— que ja feia anys que es desenvolupaven a alguns centres públics de les Illes Balears amb la intenció de fomentar l'ús solidari i compartit dels llibres de text, a més de combinar l'educació en valors de caràcter social, solidari i ecoambiental amb l'estalvi econòmic de les famílies, han estat les llavors de les quals ha sorgit aquest programa.

2. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

El col·legi públic de Sant Jordi està situat a la localitat del mateix nom, que pertany al municipi de Sant Josep de la Talaia. Està, aproximadament, a tres quilòmetres de la ciutat d'Eivissa, a la carretera de l'aeroport, del qual dista quatre quilòmetres, cosa que crea problemes de contaminació acústica i de l'aire. Per la gran proximitat a la carretera, els accessos són molt perillosos, tot i que disposa d'un guàrdia municipal a les hores d'entrada i de sortida.

El centre consta de tres unitats d'educació infantil (3, 4 i 5 anys) que tenen capacitat per a devers 75 alumnes, repartits entre els tres nivells, i set unitats d'educació primària (actualment hi ha dos grups del 2n curs del 2n cicle); la capacitat total de l'escola és de 175 alumnes.

Estructuralment, l'edifici consta de dues parts: una va ser construïda abans de la Guerra Civil Espanyola i ara s'hi imparteix l'educació infantil, i l'altra data de mitjan dècada dels anys setanta. A causa de l'antiguitat de la construcció, té deficiències múltiples quant a barreres arquitectòniques, xarxa elèctrica, calefacció, etc.

La plantilla docent del centre està formada per divuit professors, distribuïts de la manera següent:

- quatre mestres d'educació infantil
- set mestres d'educació primària
- un mestre especialista d'Educació Física
- una mestra especialista d'Anglès
- una mestra especialista de Música
- una mestra especialista en PT (Pedagogia Terapèutica)

- una mestra especialista en AL (Audició i Llenguatge) (compartida amb un altre centre de la localitat)
- una mestra d'Atenció a la Diversitat
- un mestre de Religió (compartit amb dos centres més)

Els alumnes del nostre centre provenen de la localitat de Sant Jordi de les Salines (zona de l'aeroport, el Codolar, Platja d'En Bossa, zona de la carretera de Sant Josep de la Talaia fins a la desviació de Cova Santa, Plana d'En Fita i el nucli de la localitat) i de la ciutat d'Eivissa (les Figueretes i Platja d'En Bossa).

El col·lectiu dels alumnes és molt heterogeni, ja que pertanyen a nacionalitats i comunitats autònomes diverses. Amb el pas dels anys, el nombre d'alumnes estrangers ha variat considerablement, ja que han passat de ser només cinc el curs 2000/2001 a ser-ne quaranta-cinc l'actual. El nivell socioeconòmic familiar és mitjà baix i les seves ocupacions estan relacionades principalment amb el turisme.

Els 240 alumnes matriculats aquest curs estan distribuïts en grups d'una ràtio aproximada de vint-i-quatre alumnes per aula. El ritme d'aprenentatge també és molt heterogeni, i és encara més evident els darrers cursos, ja que arriben alumnes contínuament, en qualsevol moment del curs, i són de procedència molt diversa.

3. EL PROGRAMA FONS DE LLIBRES

Antecedents

El curs 2000/2001, els professors de l'etapa d'educació infantil començaren a plantejar-se la idea de treballar sense llibres i elaborar un material didàctic propi per evitar la gran despesa econòmica que suposava per a les famílies i perquè no treien gaire profit dels llibres que feien servir.

El curs següent, els alumnes de tres, quatre i cinc anys del centre treballaren sense llibres i feren els seus propis projectes i centres d'interès per conèixer l'entorn immediat i apreciar-lo, i les manifestacions culturals pròpies. El resultat de l'experiència va ser molt positiu. Organitzar i preparar el material és una tasca molt laboriosa, però permet fer més bona feina, i en funció dels interessos i necessitats dels infants, els quals, d'aquesta manera, estan molt motivats i participen activament en la descoberta de l'entorn. A més a més, assolírem un altre objectiu: millorar la participació dels pares, els quals hi col·laboraren aportant informació.

El curs 2002/2003, el primer cicle de primària reduí el nombre de llibres de text que utilitzaven els boixos. Hom decidí prescindir d'aquests materials per treballar la lectoescriptura i, per tant, deixaren d'emprar els llibres de Llengua Catalana i Llengua Castellana.

La resta de cicles de primària també reduí el nombre de llibres de text i material complementari, com són els quadernets trimestrals, llibres de lectures o els de les àrees de Música, Religió… Poc

a poc, els professors del centre es reafirmaren en la idea inicial: tot i reconèixer el valor educatiu dels llibres de text i considerar-los una eina molt efectiva a l'hora de facilitar-los la tasca, també observaren que de vegades podien esdevenir un obstacle per fomentar un tipus d'aprenentatge crític i actiu, i imposen limitacions.

Finalitat

A partir de la situació que hem exposada fins ara, sumada a la preocupació de les famílies pel cost elevat dels lots de llibres, ja que, any rere any, els suposava una inversió econòmica forta el mes de setembre, els professors començaren a gestar la possibilitat de crear un banc de llibres al centre. Però, per posar en marxa la iniciativa calia comptar amb la col·laboració de l'Ajuntament de Sant Josep de la Talaia. Amb aquesta intenció, a la reunió de Consell Escolar de 29 de juny de 2005, acordaren impulsar un programa de reutilització de llibres, que seria subvencionat per l'Ajuntament i l'APIMA i pel qual les famílies es comprometrien a deixar els llibres al centre en finalitzar el curs perquè els poguessin utilitzar els boixos el curs següent.

L'estiu de 2005, la direcció del centre, la presidència de l'APIMA i l'Ajuntament de Sant Josep mantingueren reunions de feina per definir les línies d'actuació d'aquest programa. Dia 1 de setembre de 2005, l'escola i l'Ajuntament signaren un conveni de col·laboració, ja que l'Ajuntament cada any concedeix subvencions per comprar llibres de text als alumnes de totes les escoles del municipi. Aquest gest representà una gran inversió econòmica i demostrà l'interès en l'estudi i l'aplicació de fórmules que possibilitassin l'estalvi en aquest concepte, però mantenint la qualitat dels llibres i la partida econòmica de la subvenció.

Els trets més significatius d'aquest conveni varen ser:

- La direcció del centre i l'APIMA es farien càrrec de gestionar el banc de llibres directament.
- Tots els alumnes de primària del centre residents al municipi de Sant Josep rebrien una subvenció equivalent al total del cost dels llibres de text (en quedà exclòs qualsevol material que no pogués ser reutilitzat).
- Aquests llibres els havien de tornar obligatòriament al centre a final de curs en unes condicions que permetessin reutilitzar-los; i, si s'havien deteriorat, havien de ser llibres equivalents de nova adquisició.
- L'Ajuntament, en contraprestació per l'esforç del centre i l'APIMA per gestionar el banc de llibres, abonaria al centre la quantitat de 3.000 €, que permetria sufragar el cost de les fotocòpies per als alumnes d'educació infantil i de les àrees de llengües del primer cicle de primària.
- Durant la vigència d'aquest conveni, els alumnes del CP Sant Jordi quedarien exclosos de les convocatòries que fes l'Ajuntament de subvencions per comprar llibres de text.
- En els casos en què els llibres no fossin tornats o substituïts a final de curs, l'alumne perdria el dret a obtenir els llibres gratuïts el curs següent.
- El conveni tindria una vigència mínima de quatre anys i l'Ajuntament es comprometia a reposar

els llibres a partir del cinquè any, o, en cas que es produís un canvi d'editorial, segons el que disposàs la llei en aquest sentit.

- Per desenvolupar el conveni es creà una comissió de seguiment i resolució d'incidències que estaria formada per:
  - un representant del centre
  - un representant de l'APIMA
  - dos representants de l'Ajuntament
  - un tècnic municipal sense vot que tindria les funcions de secretari

Com ens organitzam?
El setembre de 2005, amb una gran implicació del claustre de professors, fixàrem els objectius que volíem assolir amb l'aplicació d'aquest programa:

1. Que els alumnes fessin un ús responsable dels llibres de text
2. Que les famílies s'implicassin a tenir cura del material i a controlar-lo
3. Que hom reconegués el valor que tenen els llibres de text
4. Un estalvi econòmic significatiu per a les famílies
5. Generar els valors de cooperació, respecte i solidaritat
6. Promoure activitats a favor del medi ambient

A les reunions de principi de curs, tots els tutors de primària, juntament amb la cap d'estudis, informaren les famílies d'aquesta iniciativa, insistiren en la promoció dels hàbits i valors que aquest model nou havia de proporcionar a tota la comunitat educativa, i hi incidiren. Per part seva, els pares que hi estigueren interessats signaren un document, segons el qual s'acollien al programa i es comprometien a complir les condicions establertes. El pla tingué molta acceptació i s'hi adherí el 77,4% dels alumnes de primària.

Les normes per poder utilitzar els llibres de text del fons de llibres del centre que s'establiren són les següents:

- A principi de curs, els llibres s'han de folrar amb plàstic no adhesiu
- Una vegada folrat, a la portada hi han d'aferrar una etiqueta amb el nom de l'alumne que l'utilitza
- Ningú no pot escriure al llibre; si cal anotar exercicis per fer o deures, utilitzaran una llibreta

- Només hi podran subratllar quan ho indiqui el mestre i, per fer-ho, sempre han d'utilitzar un llapis tou perquè pugui ser esborrat

- Si un llibre es fa malbé, l'alumne que el fa servir ho ha de comunicar al tutor i l'haurà d'arreglar. Si és molt greu, n'haurà de tornar un altre d'igual o pagar una penalització

- Igualment, si un alumne extravia un llibre, n'ha de tornar un altre d'igual al fons o pagar-lo

Evolució del programa

Com que aquest programa pretén fer-ne partícips tots els sectors de la comunitat educativa (pares i mares, alumnes, professors i institucions) i, vista l'evolució que ha tingut al llarg d'aquests quatre anys, hem de dir que hem arribat a un grau de satisfacció molt elevat. Bona part del mèrit d'aquest èxit l'hem d'atribuir a la implicació que hi ha tingut la directiva i tot el claustre de professors, però la feina de tota la comunitat educativa ha estat el que en última instància l'ha fet possible.

El curs 2005/2006, 137 dels 177 alumnes de primària s'adheriren al programa. Només tres llibres no reuniren les condicions marcades a principi de curs i les famílies els substituïren. La gran tasca de supervisió i control per part dels mestres durant tot el curs va propiciar que el nombre d'exemplars que no servirien per al curs següent fos tan reduït.

També ens adonàrem que els llibres de text del primer cicle els havíem de considerar «material fungible» a causa de les seves característiques —estan pensats per fer-hi tots els exercicis— i els haguérem de treure del fons de llibres.

Hem de destacar de molt positiu el fet que molts alumnes, tot i que no s'havien adherit al programa, deixaven els llibres perquè formassin part del fons del centre.

El curs 2006/2007 va augmentar el percentatge d'alumnes adherits i va passar del 77,4% del curs anterior al 79,4%, tot i que el nombre d'alumnes que hi podien participar era inferior. Els alumnes de 1r i 2n no entraren en el programa, i no va poder ser reutilitzat un lot complet de llibres de 3r i dos llibres de 4t.

El curs 2007/2008, la Conselleria d'Educació i Cultura va subvencionar amb 100 € els llibres de text dels alumnes del 1r cicle de primària. Al nostre centre continuàrem el programa amb els alumnes de 3r, 4t, 5è i 6è, i hi participaren el 85% d'alumnes.

Aquest curs, hi havia dos grups de 3r i haguérem d'adquirir lots de llibres nous. A l'hora de repartir els llibres, el que en principi podria ser una dificultat, no va ser cap problema, ja que mesclàrem els llibres nous i els reutilitzats i cada infant en té una part de cada. Es varen perdre tres exemplars i els pares n'abonaren la penalització corresponent.

El curs 2008/2009, només hi han participat els alumnes de 5è i 6è, ja que la Conselleria ha implantat el seu programa per als alumnes de 1r i 2n del cicle de primària. Els cursos en els quals és implantat hi ha respost adherint-s'hi un 78,65% dels alumnes; les famílies són conscients que el projecte que

els oferim és, en gran part, semblant al que coneixen i al qual han donat suport els anys anteriors.

Així, el 88,5% dels alumnes de 5è i 6è han fet servir els mateixos llibres que el centre adquirí fa quatre anys. No podran ser reutilitzats, però, el curs que ve, no perquè s'hagin fet malbé, sinó perquè s'hauran hagut d'adquirir exemplars nous adaptats als currículums aprovats recentment.

Al llarg d'aquests cursos la iniciativa ha tingut una gran repercussió social i s'ha convertit en una referència per a altres centres —tant de la localitat com de fora—, que s'han posat en contacte amb el nostre perquè estaven interessats a impulsar-lo.

Conclusions

Aquesta experiència ha estat pionera a Eivissa i tots els membres de la comunitat escolar la valoren de molt satisfactòria. La mostra més evident que es tracta d'una iniciativa encertada, i que els hàbits i valors que al llarg d'aquest anys hem treballat i impulsat han de ser un eix transversal de tot el currículum dels nostres alumnes, és la iniciativa que, bàsicament amb la mateixa idea i, fins i tot, amb moltes coincidències de forma, ha posat en marxa la Conselleria d'Educació i Cultura des del curs 2008/2009, i que té molt bona acceptació per una gran part de la comunitat educativa.

Quan, l'estiu de 2005, férem les primeres passes d'aquest programa, l'Ajuntament de Sant Josep de la Talaia va estar-hi molt interessat i hi va donar suport. Tot i el canvi de color polític que es va produir en les eleccions de 2007, no ha variat mica l'interès per aquesta iniciativa i, no solament ha continuat donant-hi suport, sinó que, fins i tot, va voler estendre-la a tots els centres de primària del municipi. Amb l'anunci de la Conselleria d'Educació de la posada en marxa del programa de Reutilització de llibres de text, s'hi ha implicat i hi participa activament aportant-hi una subvenció elevada per a cada un dels alumnes adherits.

Els pares i mares també hi han col·laborat de manera considerable. Les famílies adherides han tingut cura de la conservació i el bon ús dels llibres i, en molts de casos, ha aportat exemplars de cursos anteriors perquè formassin part del fons. La bona acollida i resposta que ha tingut la proposta del programa per part dels pares la podem considerar una de les claus de l'èxit.

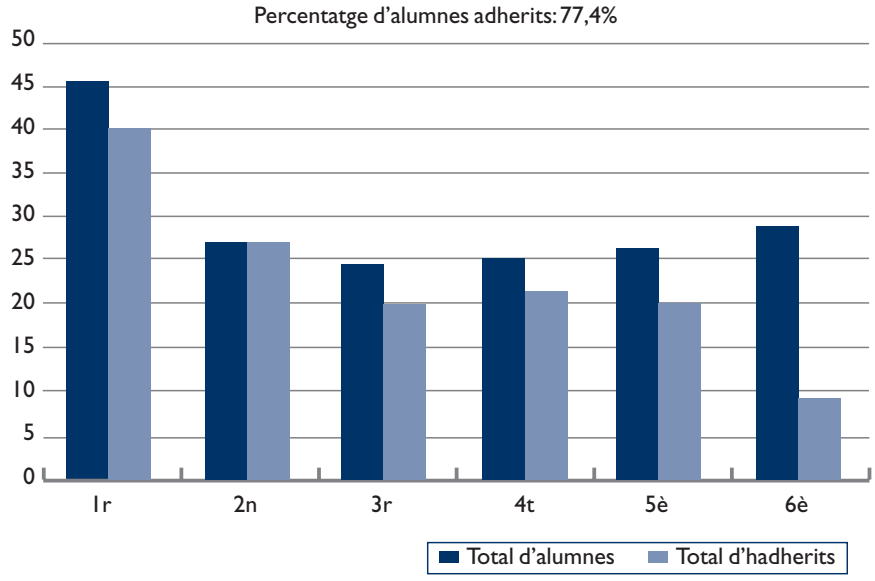
Pel que fa als alumnes, cap no ha mostrat mai cap tipus de rebuig a l'hora d'utilitzar uns materials que eren de companys seus, i no nous, com estaven acostumats a tenir al començament de curs. Més aviat han mostrat curiositat i interès per saber de qui eren, com els havien tractat i s'han esforçat per mantenir-los en bon estat.

Per acabar, volem destacar la feina diària dels mestres, no solament en el control dels llibres, sinó també en el reforç i valoració continuats els objectius del programa.

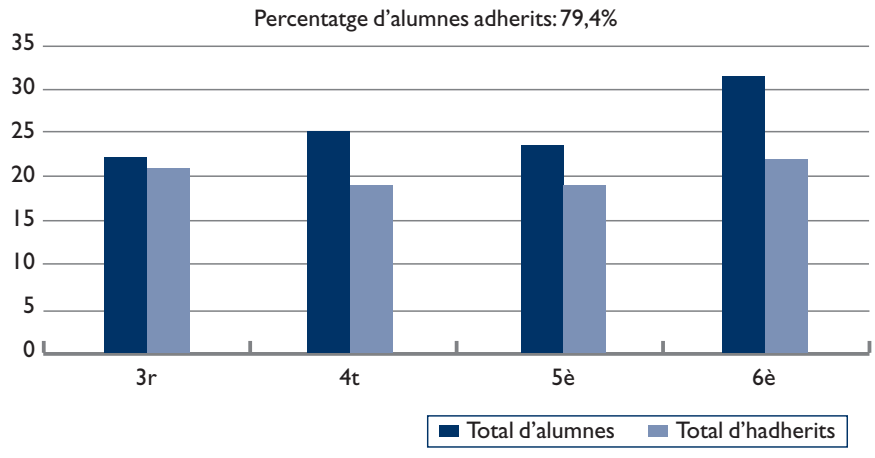
Tots els qui hem fet feina des del començament amb il·lusió i ganes de treure endavant un projecte com aquest ens ha satisfet plenament la decisió de la Conselleria d'Educació d'estendre a tots els centres públics un programa similar i amb els mateixos objectius que hem treballat al llarg d'aquests anys: afavorir els valors mediambientals i, alhora, la responsabilitat de l'alumne en la conservació dels

llibres, fomentar els valors com el reciclatge, cooperació, consum responsable i d'ajuda a l'economia familiar. Ho hem rebut com un reconeixement a la feina que el nostre centre ja comença amb esforç els cursos anteriors.

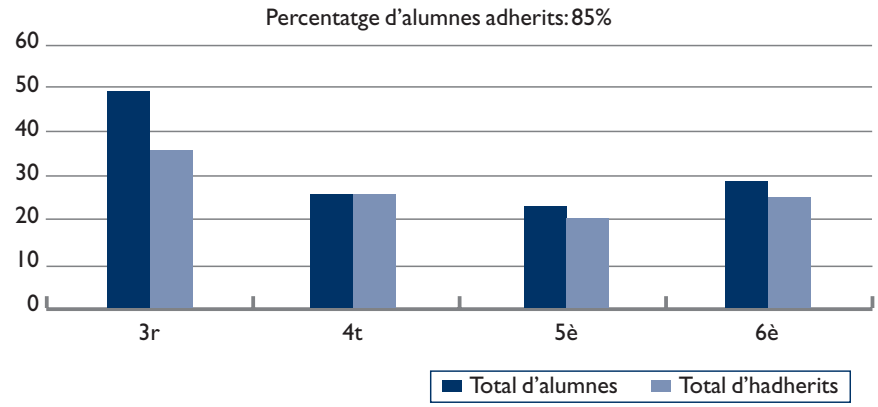
GRÀFIC 1. CURS: 2005-2006



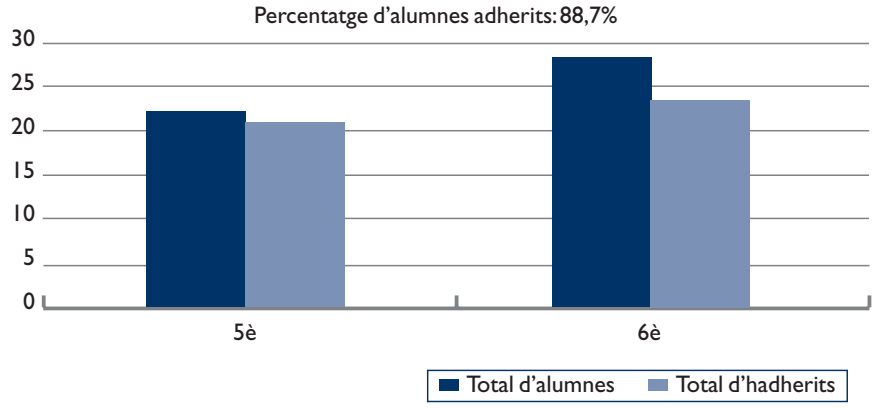
GRÀFIC 2. CURS: 2006-2007



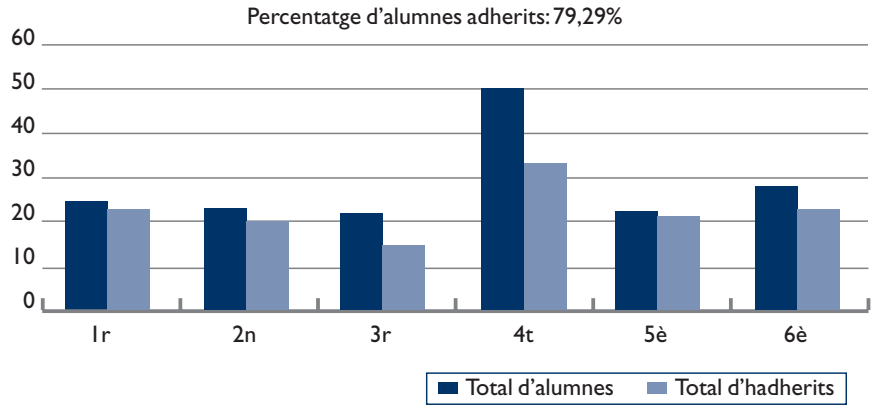
GRÀFIC 3. CURS: 2007-2008



GRÀFIC 4. CURS: 2008-2009



GRÀFIC 5. CURS: 2008-2009



Programa Conselleria / CP Sant Jordi

V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

La qualitat educativa a l'ESO. Anàlisi multivariable d'una selecció d'indicadors educatius

Carmen Orte,
Lluís Ballester
Josep Lluís Oliver,
M. Belén Pascual

RESUM

A partir de l'estudi sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears durant el període 2001-2008 en l'educació secundària obligatòria, realitzat pel grup GIFES de la UIB (Orte, Ballester, Pascual, Oliver 2009), en aquest capítol recollim una visió dels factors principals que poden ajudar en la presa de decisions per millorar el sistema educatiu. En l'estudi original, l'anàlisi de l'èxit o del fracàs —concretat en l'obtenció o no del títol de Graduat en Educació Secundària— el duguérem a terme a nivells macro i micro, i en vàrem analitzar les polítiques, la legislació, les inversions i els recursos; també, i a partir del model contextual de sistemes i tenint en compte una perspectiva d'anàlisi territorial, vàrem analitzar els indicadors procedents dels subsistemes que estan implicats en el sistema escolar i en el familiar.

RESUMEN

A partir del estudio sobre la eficacia del sistema educativo de las Islas Baleares durante el periodo 2001-2008 en la educación secundaria obligatoria, realizado por el grupo GIFES de la UIB (Orte, Ballester, Pascual, Oliver 2009), en este capítulo recogemos una visión de los factores principales que pueden ayudar en la toma de decisiones para mejorar el sistema educativo. En el estudio original, el análisis del éxito o del fracaso —concretado en la obtención o no del título de Graduado en Educación Secundaria— lo llevamos a término a niveles macro y micro, y analizamos las políticas, la legislación, las inversiones y los recursos; también, y a partir del modelo contextual de sistemas y teniendo en cuenta una perspectiva de análisis territorial, analizamos los indicadores procedentes de los subsistemas que están implicados en el sistema escolar y en el familiar.

INTRODUCCIÓ

L'estudi el vàrem dur a terme aplicant una metodologia que combina perspectives subjectives i objectives, quantitatives i qualitatives, i el vàrem dividit en tres grans blocs. El primer recull un conjunt comentat d'indicadors del sistema educatiu que són considerats fonamentals. En conjunt, aquests indicadors (despesa pública en educació, nombre de professors i característiques, tipus d'escolarització, mitjana d'alumnes per professor, percentatge d'alumnes estrangers, esperança de vida escolar, idoneïtat, absentisme, taxes de finalització d'estudis d'ESO, etc.) fan una bona diagnosi de l'estat del sistema educatiu. El segon bloc recull un conjunt d'enquestes monogràfiques —però, relacionades— sobre els aspectes més importants que no queden recollits en el primer bloc, com ara l'opinió sobre la realitat del sistema aportada pels membres de la comunitat educativa: directors i caps d'estudis de 41 centres educatius, 117 professors de 48 centres educatius, 1.780 alumnes d'ESO de 59 centres educatius i 628 famílies de 83 centres educatius que tenen fills escolaritzats en aquest nivell. El model dels qüestionaris que vàrem aplicar és el que utilitzen l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) i el PISA, i els vàrem completar amb temàtiques poc tractades a aquests qüestionaris originals (per exemple, l'absentisme). De manera deliberada, les temàtiques escollides responen a àmbits sobre els quals existia una investigació empírica de qualitat. Això va permetre disposar, per a cada un dels aspectes tractats, d'un conjunt d'aportacions de primera mà, i posàrem l'èmfasi en aquells

aspectes que per a cada enquestat eren més rellevants o problemàtics. Aquest segon bloc acaba amb una sèrie d'anàlisis integrals dels centres, que varen ser realitzades mitjançant tècniques multivariables a les quals farem referència aquí. La intenció d'aquestes anàlisis era identificar els factors principals que expliquen la qualitat dels centres i els resultats educatius que tenen. El tercer bloc està construït a partir d'una lògica del que podríem definir com a enfocament qualitatiu, basat en l'opinió autoritzada de 26 consultors clau vinculats al sistema educatiu. Aquest bloc pretén identificar els factors que han de ser considerats prioritaris pel que fa a les necessitats o a les propostes; precisar la naturalesa de la problemàtica; discutir les orientacions polítiques que ja estan en marxa, i plantejar línies d'actuació complementàries o alternatives. L'estudi en paral·lel de les persones i grups analitzats ha permès visualitzar de manera concreta bona part dels aspectes que han de ser millorats.

ANÀLISI DELS CENTRES PÚBLICS I CONCERTATS DE SECUNDÀRIA: DOS ESTUDIS COMPLEMENTARIS

La multiplicitat d'actors (joves, famílies, professors, centres) i de factors (endògens i exògens) que interactuen en els resultats educatius finals dels joves formen part d'una matriu que, per desxifrar-ne la complexitat, encara no hi ha models analítics consensuats per la comunitat científica que permetin fer una interpretació global dels resultats. Si, a més, tenim en compte que la discussió sobre la definició dels resultats educatius és problemàtica (fins a quin punt cal incorporar, a més dels aprenentatges, els objectius educatius per desenvolupar les capacitats de la persona i els valors), hom conclourà que forçosament qualsevol anàlisi sobre el tema ha de ser tractat com a provisional i aproximatiu. El valor que aporta aquesta anàlisi és la recopilació ordenada de bastant informació abans dispersa i heterogènia, procedent de fonts oficials o d'enquestes, que, analitzada i contextualitzada, ofereix una visió acurada del tema i posa l'accent en alguns dels factors principals que s'han de tenir en compte per a la presa de decisions.

A continuació, presentam dos estudis complementaris. El primer és una anàlisi tipològica dels centres públics de les Illes. Només hem tingut en compte els IES, ja que de la majoria es disposa d'informació oficial. Aquesta anàlisi permet diferenciar, entre un conjunt ampli, els tipus bàsics de variables del centre. El segon estudi és una anàlisi factorial, complementada amb altres càlculs, sobre indicadors de tots els centres públics i concertats de les Illes Balears que ofereixen cursos d'ESO.

El primer estudi utilitza fonts oficials de dades; el segon, les enquestes fetes als directors dels centres, professors, alumnes i famílies. Són dos estudis diferents, però complementaris, tal com podrem comprovar.

Anàlisi tipològica dels centres públics de secundària

Tradicionalment, la definició dels grups de centres educatius es fa en funció de les característiques de gestió (públic o privat, concertat), ubicació geogràfica (urbà o rural) i altres variables d'identificació. Aquests grups se solen construir d'aquesta manera perquè és difícil treballar amb altres indicadors educatius de qualitat. Els últims anys, s'han establert altres tipologies basades en dades d'avaluació estandarditzada dels alumnes, especialment a partir de les dades de les avaluacions PISA. Així, per

exemple, comunament es coneixen les grans diferències en relació amb la qualitat dels sistemes educatius entre els centres de comunitats autònomes diverses o països.

Així mateix, a les diferents zones normalment destaquen grans desigualtats entre els centres d'un tipus o un altre pel que fa a la qualitat del servei educatiu. Amb els sistemes informatius actuals, podem elaborar indicadors que recullen bàsicament dades sobre les característiques d'alguns «insums» educatius, específicament els relacionats amb la infraestructura i les dotacions del centre educatiu, les característiques de formació dels docents, les dimensions del centre, les característiques socioculturals de les famílies, entre d'altres. Així mateix, podem elaborar indicadors denominats «de resultat» i relacionats amb la taxa de titulats, suspesos, abandonament escolar, i amb la taxa d'idoneïtat.

En aquesta secció, avançam una part dels resultats de la tipologia de centres educatius que hem construït a partir de les dades disponibles que resulten d'una enquesta i d'indicadors estadístics. La tècnica per analitzar conglomerats o clúster permetrà quantificar de manera objectiva les característiques dels centres públics i els resultats, agrupant centres que comparteixen característiques similars en el mateix clúster. Els clústers resultants es caracteritzen per presentar una gran homogeneïtat pel que fa a les variables considerades i més heterogeneïtat entre els clústers diversos.

Amb aquesta anàlisi esperam generar una tipologia més complexa de centres educatius, que ens permeti conèixer més bé la naturalesa de les diferències entre els centres públics i concertats, així com suggerir, si és possible, estratègies d'actuació sobre alguns dels indicadors que influeixen de manera decisiva en la diferenciació dels centres.

En qualsevol cas, no tots els aspectes rellevants de la dotació i del funcionament dels centres, així com de la comunitat educativa, els podem resumir amb indicadors quantitatius estandarditzats. Aquests aspectes que manquen els hem mesurat amb enquestes o entrevistes en profunditat.

L'anàlisi de clúster. Primera aproximació

L'anàlisi de conglomerats o anàlisi de clúster la podem definir com una anàlisi descriptiva i exploratòria que ens permet quantificar de manera objectiva les característiques estructurals d'un conjunt d'observacions. El valor primordial de l'anàlisi de clústers és que classifica les observacions segons un agrupament directe, és a dir, sense transformacions forçades de les dades. No obstant això, les solucions obtingudes a través d'aquesta tècnica no són úniques, ja que la pertinença a un clúster depèn de criteris estadístics i teòrics assumits durant el procés. Bàsicament, aquesta tècnica classifica els centres educatius de manera que puguin ser agrupats a partir d'observacions similars en el mateix conglomerat. Pel que fa a un criteri seleccionat per mesurar similituds entre les observacions, els clústers resultants tenen una gran homogeneïtat interna (dins els clústers entre les observacions) i una gran heterogeneïtat externa (entre les observacions de clústers diferents).

Els clústers són definits bàsicament en funció de les variables considerades, per la qual cosa són molt importants i han de ser seleccionades en funció dels objectius de l'estudi.

El criteri usat per mesurar similituds a l'interior de cada clúster ha estat el de distàncies. Aquest criteri és el més comú i alternatiu a les anàlisis basades en correlacions. Els grups definits en funció del criteri de distàncies solen presentar variables amb valors més similars.

El procediment usat per definir els clústers és el mètode de models no jeràrquics. El mètode alternatiu, el de models jeràrquics, no era el més convenient, donades les característiques i la quantitat de centres que analitzam en aquest informe. Per exemple, aquest mètode resulta molt sensible a l'existència de casos atípics o *outliers*, la qual cosa és un límit important per a aquesta investigació, atès que les dades encara presenten observacions amb aquestes característiques.

En aquesta secció pretenem examinar les similituds entre diversos tipus de centres educatius públics de secundària entre un conjunt de variables que mesuren una certa dimensió de la qualitat de l'educació. D'aquesta manera, pretenem explorar les tipologies de centres. Una part de les dades utilitzades en aquest avanç no estan disponibles per als centres concertats i encara menys per a la resta de centres privats; per això, aquesta primera aproximació només inclou els centres públics.

Definició dels conglomerats

La selecció final de quines variables havíem d'incloure en les anàlisis respon a criteris diversos. El primer té relació amb els objectius de la secció, la qual pretén definir grups de centres en funció de les variables de resultat i eficiència.

De totes les variables inicialment considerades, hem seleccionat les següents:

1. Resultats acadèmics dels titulats que tenen 16 anys. Permeten mesurar els resultats amb un indicador disponible per a la majoria dels IES.

2. Ràtio d'alumnes i professors a ESO i batxillerat. Permet considerar la importància de les dimensions dels grups classe.

3. Nombre de grups oficials d'ESO (segons les dades de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura -CEIC-). Mesura les dimensions del centre, és a dir, un centre amb molts grups és un centre de grans dimensions.

4. Percentatge d'alumnes estrangers a ESO el curs 2006-2007. Considera la complexitat i riquesa de la formació dels grups a partir del país de naixement dels alumnes.

5. Absentisme dels alumnes, mesurat a partir de les dades de faltes d'assistència a les quatre assignatures considerades en aquest estudi: Català, Castellà, Anglès i Matemàtiques. Permet disposar d'informació sobre la desmotivació i el seguiment irregular.

El segon criteri es basa en la disponibilitat i variabilitat suficients de les variables. Per aconseguir comprovar aquest aspecte, fem una anàlisi de variància seleccionant-ne exclusivament les variables

significatives. A la taula següent podem comprovar quines són les variables més significatives (sig. < 0,05) per definir clústers.

Totes les variables incloses en l'anàlisi les vàrem convertir en puntuacions típiques (restam a cada variable la mitjana i, aquest resultat, l'hem dividit entre la seva desviació estàndard). A través d'aquest procediment vàrem convertir cada valor brut en un valor estandarditzat amb mitjana zero i desviació estàndard igual a 1. L'ús de puntuacions tipificades permet eliminar l'efecte distorsionador causat per les diferències en les escales de les variables.

	Conglomerat		F	Sig.
	Mitjana quadràtica	gl		
Resultats acadèmics titulats 16 anys	9,248	2	17,834	,000
Ràtio alumnes-professors a ESO i batxillerat	2,727	2	4,043	,024
Nombre de grups oficials ESO (Planificació)	9,597	2	19,432	,000
% alumnes estrangers ESO 2006-2007	1,748	2	3,688	,033
Absentisme alumnes	12,580	2	22,723	,000

Com podem observar, les cinc variables considerades ajuden de manera significativa a diferenciar els centres educatius públics de secundària.

Pel que fa als grups formats, podem confirmar la correcció de l'anàlisi per la consistència dels tres grups identificats. Són consistents per les dimensions, és a dir, pel nombre de centres que els formen, però també per les distàncies internes del clúster entre els centres.

El nombre de centres dels grups resultants són a la taula següent:

Nombre de casos de cada clúster o grup		
Clústers	1r clúster	14
	2n clúster	18
	3r clúster	17
	Nombre de centres considerats	49
	Centres sense dades en qualque variable	13

En la tipologia, hem tingut en compte 49 centres dels 62 que disposaven de dades de qualque variable de les cinc.[1]

Finalment, cal explicar en què hem basat la diferenciació. Ho podem fer presentant les dades que defineixen cada tipus.

1. El primer clúster de catorze centres el podem qualificar com el dels centres que requereixen atenció prioritària: menys titulats i més absentisme comparativament. Aquestes dues variables

[1] Hi ha tres centres sense dades de cap de les cinc variables.

les presentam conjuntament amb el percentatge més elevat d'alumnes estrangers. La ràtio és baixa i són centres de dimensions mitjanes.

Resultats acadèmics titulats 16 anys[2]	-,37433
Ràtio alumnes-professors a ESO i batxillerat	-,40716
Nombre de grups oficials d'ESO (Planificació)	-,28062
% alumnes estrangers d'ESO curs 2006-2007	,26855
Absentisme alumnes	1,01198

2. El segon clúster de divuit centres és el dels que tenen una situació millorable, però no tan difícil com la dels que hem inclòs en el primer: nivells baixos de titulats en centres de grans dimensions, juntament amb ràtios de nivell mitjà i amb dades d'alumnes estrangers i d'absentisme inferiors a les mitjanes de tots els centres.

Resultats acadèmics titulats 16 anys	-,28446
Ràtio alumnes-professors a ESO i batxillerat	,04717
Nombre de grups oficials d'ESO (Planificació)	,85806
% alumnes estrangers d'ESO curs 2006-2007	-,32158
Absentisme alumnes	-,20183

Hem d'interpretar les dades de manera conjunta, de manera que no podem dir que solament són els centres que puntuen més en una variable o en una altra. Les cinc variables, conjuntament, defineixen cada clúster.

3. Finalment, podem identificar un tercer clúster de disset centres. Són els que tenen més bona situació pel que fa als resultats acadèmics, juntament amb ràtios elevades i menys grups que els altres clústers (no poden formar més grups, però, els que tenen, estan en les dimensions màximes); a més, són els centres amb menys absentisme. Pel que fa a la presència d'alumnes estrangers, estan en el mateix nivell que el segon clúster.

Resultats acadèmics titulats 16 anys	,96472
Ràtio alumnes-professors a ESO i batxillerat	,43560
Nombre de grups oficials d'ESO (Planificació)	-,53966
% alumnes estrangers d'ESO curs 2006-2007	-,32396
Absentisme alumnes	-,77585

Amb la definició dels clústers no volem fer cap jerarquia ni rànquing. Esperam poder arribar a una solució més detallada de la tipologia, però és probable que no sigui gaire diferent, pel que fa als centres públics, de la que hem presentat en aquesta secció. El repte actual és construir tipologies que

[2] Presentam els «centres dels clústers finals». Cal recordar que són puntuacions tipificades.

incloguin els centres concertats, però també d'altres que puguin considerar les variables relatives al funcionament intern dels centres.

L'anàlisi factorial. Centres públics i concertats

Per millorar l'anàlisi anterior, hem fet una comprovació diferent, basada en dades de tots els centres que han participat en l'estudi: públics i concertats. Aquesta segona anàlisi l'hem fonamentada en les dades extretes d'enquestes fetes a equips directius, professors, alumnes i famílies; hem seleccionat 84 variables disponibles per a un total de 72 centres de les Balears.

L'anàlisi factorial s'ha consolidada com una tècnica a partir de la qual podem identificar estructures ocultes en l'anàlisi de realitats socials complexes; no obstant això, una aplicació mecànica d'aquesta anàlisi pot produir resultats paradoxals. Per això, en aquest capítol hem millorat el model d'anàlisi, i l'hem depurat i perfeccionat des d'un punt de vista estadístic i teòric, i n'hem obtingut uns resultats amb més significació sociològica.

Té sentit que aquí recordem que l'anàlisi factorial és una tècnica multivariable «reductora». El principi de causalitat múltiple, és a dir, el principi que qualsevol fenomen complex (com la qualitat educativa dels centres i els resultats que obté) està relacionat sistemàticament amb un nombre important de variables i obliga a considerar una gran quantitat d'indicadors que han de ser «reduïts» als factors explicatius fonamentals per poder interpretar-los. L'anàlisi factorial té la finalitat de reduir el conjunt de variables interrelacionades a un grup de factors latents independents. Aquests factors sintetitzen la informació de les variables originals i tenen una pèrdua mínima d'informació.

Un dels problemes de l'anàlisi factorial és que les solucions factorials, una vegada aplicada la tècnica, no són úniques, sinó que depenen, finalment, de les decisions que els investigadors hagin adoptat en les distintes fases de què consta (fonts informatives, indicadors calculats, tipus de rotació factorial, nombre de factors seleccionats, etc.). Atès que els resultats obtinguts queden condicionats per l'anàlisi social i educativa més general i per l'experiència dels investigadors, a continuació exposam els criteris tècnics que hem seguit. La finalitat era que els resultats obtinguts fossin consistents i eficaços per analitzar la qualitat educativa dels centres que imparteixen cursos d'ESO a les Illes Balears.

Determinant = 0,017

El determinant de la matriu és un indicador del grau d'intercorrelacions. Com que el determinant és quasi igual a zero, es confirma que les correlacions entre les variables considerades són elevades. Això vol dir que té sentit fer una anàlisi factorial, és a dir, hi haurà factors comuns.

Estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0,626

En el cas que hi hagi adequació de les dades a un model d'anàlisi factorial, la mesura KMO millora com més propera sigui a 1. Un valor com el que hem obtingut mostra una bona adequació.

Prova d'esfericitat de Barlett: χ^2=265,591 (p=0,000)

Hem comprovat que la matriu de correlacions és significativament distinta de la matriu d'identitat. Atenent al resultat obtingut, queda confirmat que la matriu de correlacions no és una matriu d'identitat i, gràcies a aquest motiu, podem fer l'anàlisi factorial.

L'anàlisi de components en selecciona 14, és a dir, tots els factors que col·laboren en l'explicació de la variància. D'aquests, n'hem triat sis amb l'autovalor més gran que 1 i són considerats els més rellevants.[3] Això no significa que el conjunt de les 84 variables considerades no siguin significatives per avaluar els centres, però sí que mostren la coherència d'unes determinades associacions entre si en els sis factors.

La variància explicada pels sis components principals seleccionats és igual a un 70,949% del total de la variància, tal com veiem a la taula següent:

Variància total explicada

Factor	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció (una vegada rotada)		
	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat
1	3,478	24,842	24,842	2,730	19,497	19,497
2	1,764	12,597	37,438	1,757	12,549	32,046
3	1,421	10,151	47,589	1,697	12,120	44,166
4	1,310	9,360	56,949	1,406	10,046	54,212
5	1,003	7,166	64,115	1,250	8,928	63,139
6	,957	6,834	70,949	1,093	7,810	70,949
7	,918	6,558	77,507			
8	,709	5,067	82,574			
9	,634	4,528	87,102			
10	,598	4,273	91,375			
11	,448	3,196	94,571			
12	,353	2,519	97,090			
13	,234	1,670	98,760			
14	,174	1,240	100,000			

A continuació, presentam els factors identificats a partir de la matriu de factors, a més dels dos indicadors que hem considerat seguint el model dels estudis PISA.

Factor 1. Característiques familiars

Aquest factor està format per un conjunt de variables tractades conjuntament en indicadors. En primer lloc, el nivell socioeconòmic i cultural familiar, l'obtenció del qual, per la importància que té, detallam tot seguit. L'índex socioeconòmic dels alumnes s'obté a partir de preguntes diverses en els

[3] El darrer factor no supera el límit d'1, però com que hi està molt a prop, el selecionam.

qüestionaris, que segueixen el model establert pels PISA. Aquesta variable és una de les predictives que s'associa a uns bons resultats generals, com posen de manifest molts dels estudis d'avaluació. Si l'estudi només té en compte el conjunt de dades de centres escolars, aleshores no podem dir que els centres amb alumnes de nivells socioeconòmics i culturals més elevats obtenen més bons resultats. Altres factors incideixen en aquesta relació, com són les dimensions dels centres, la complexitat que acullen (diversitat cultural, per exemple) o la manera que tenen de funcionar. Quan no fem el tractament per centres, sinó per alumnes, l'índex socioeconòmic i cultural passa a ser rellevant.

Com construïm aquest índex? Analitzam el context socioeconòmic i cultural dels alumnes fent una aproximació a l'índex denominat ESCS,[4] que està format per un conjunt de dades, com el nivell ocupacional familiar, el nivell d'estudis dels pares i el nivell de recursos de la família, és a dir, se centra en els recursos i el capital cultural. Per altra banda, empra dues variables de resultat: una és la repetició de cursos al llarg de l'ESO i l'altra, el reconeixement de la dificultat de les assignatures.[5] L'anàlisi de les dades l'hem d'interpretar com una estimació de la relació entre la situació socioeconòmica i cultural i els resultats.

La primera comprovació de l'índex és la distribució per illes. Tal com podem comprovar a la taula i, posteriorment, amb el valor de Ji quadrat (6,85 i p=0,334), no hi ha diferències significatives per illes. Els valors de l'ESCS resten distribuïts de manera semblant, però amb diferències menys significatives; per exemple, el nivell alt d'ESCS és més freqüent a Mallorca (25,9% dels alumnes) i a Menorca (25,3%) que no a Eivissa i Formentera (20,6%); mentre que els nivells baixos d'ESCS són més freqüents a Eivissa i Formentera (30,4%) que no a Mallorca (23,8%) i Menorca (26%).

	ILLA			
ESCS categoritzat	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Nivell baix	72,4%	10,5%	17,1%	100,0%
	23,8%	26,0%	30,4%	25,0%
Nivell mitjà baix	76,6%	8,7%	14,7%	100,0%
	25,2%	21,4%	26,2%	25,0%
Nivell mitjà alt	76,2%	11,0%	12,8%	100,0%
	25,1%	27,3%	22,9%	25,0%
Nivell alt	78,3%	10,2%	11,5%	100,0%
	25,9%	25,3%	20,6%	25,0%
Total	75,9%	10,1%	14,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

[4] Mantenim les sigles originals, que significa Estatus Econòmic, Social i Cultural. El nivell socioeconòmic i cultural és un índex que prové del capital cultural familiar i dels nivells màxims familiars d'estudis i d'ocupació. En aquest estudi no hem pogut seguir el model de càlcul que permet PISA (puntuació estandarditzada que estableix el 0 com a valor mitjà i l'1 com a desviació per a la mitjana de l'OCDE), sinó que em treballat construint una variable contínua, basada en el nivell socioeconòmic i cultural a partir de tres variables ordinals: el nivell familiar ocupacional i d'estudis, complementat amb el de recursos. Posteriorment, hem categoritzat aquesta variable a partir dels quartils (1, 2 i 3) i n'han resultat quatre grups igualats (25% de la mostra de cada grup).

[5] A diferència dels estudis PISA, aquí no disposam de variables que mesurin la competència acadèmica dels alumnes; tampoc no en tenim les dades finals de resultat acadèmic. Malgrat aquestes mancances, sí que comptam amb dades rellevants sobre el procés i els resultats declarats pels alumnes.

Ji quadrat	Valor	gl	Sign.
ILLES i ESCS	6,855	6	,334

La segona comprovació és la distribució de l'ESCS segons la titularitat dels centres. En aquest cas, com podem comprovar a la taula i al valor de Ji quadrat (15,242 i p=0,002), hi ha diferències significatives segons la titularitat dels centres. Els valors de l'ESCS resten distribuïts de manera diferent; per exemple, el nivell alt d'ESCS és més freqüent als centres concertats (28,0% dels alumnes) que als públics (22,7%); mentre que els nivells baixos d'ESCS són més freqüents als centres públics (28,7%) que no als concertats (20,5%).

	Titularitat dels centres		
ESCS categoritzat	Públics	Concertats	Total
Nivell baix	62,7%	37,3%	100,0%

Si fem les comprovacions segons la situació concreta dels alumnes, arribam a una constatació interessant. La relació entre els valors categoritzats d'ESCS i la repetició dels cursos és significativa, és a dir, hi ha una relació significativa entre el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies i els resultats dels alumnes. A la taula següent podem fer la mateixa comprovació que abans: hi podem observar que els valors de l'ESCS resten distribuïts d'una altra manera; per exemple, el nivell alt d'ESCS és més freqüent entre els alumnes que no han repetit cap curs (31,4% dels alumnes) que entre els qui n'han repetit un (9,9%) o dos (7,6%); mentre que els nivells baixos d'ESCS són menys freqüents entre els alumnes que no han repetit cap curs (18,5%) front als qui n'han repetit un (39,4%) o dos (50,0%).

	Repetició de cursos al llarg d'ESO			
ESCS categoritzat	0	1	2	Total
Nivell baix	52,8%	38,6%	8,7%	100,0%
	18,5%	39,2%	50,0%	25,0%
Nivell mitjà baix	65,6%	29,9%	4,5%	100,0%
	23,0%	30,4%	25,8%	25,0%
Nivell mitjà alt	77,0%	20,2%	2,9%	100,0%
	27,1%	20,5%	16,7%	25,0%
Nivell alt	89,0%	9,7%	1,3%	100,0%
	31,4%	9,9%	7,6%	25,1%
Total	71,1%	24,6%	4,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ji quadrat	Valor	gl	Sign.	Coef. de contingència
REPETICIÓ i ESCS	137,926	6	,000	,288

El valor de Ji quadrat (137,926 i p=0,0020) confirma que hi ha diferències significatives en els resultats segons el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies. Pel que fa al nivell d'estudis dels pares, un dels indicadors més interessants dels que utilitzen els estudis PISA és el denominat HISCED, sigla del nivell educatiu més elevat assolit pels dos pares. En tots els estudis d'avaluació, el nivell d'estudis familiars és una de les variables associades als bons resultats. És un índex que comparteix, en part, informació de l'ESCS que hem estudiat abans.

L'índex HISCED analitza conjuntament el nivell educatiu del pare i de la mare de l'alumne. A partir de l'enquesta que hem fet, veiem que els estudiants de les Illes Balears tenen un valor mitjà en aquest índex i bastant inferior a la mitjana de l'OCDE. En qualsevol cas, podem constatar que, com més nivell educatiu tenen el pare i la mare, el resultat de l'alumne també és més elevat.

La primera comprovació de l'índex és la distribució per illes. Tal com podem comprovar a la taula i, posteriorment, amb el valor de Ji quadrat (4,022 i p=0,674), no hi ha diferències significatives per illes. Els valors de l'HISCED queden distribuïts de manera similar i amb diferències menys significatives; per exemple, el nivell alt d'HISCED és més freqüent a Menorca (29,8% dels alumnes) que no a Mallorca (24,4%) i a Eivissa i Formentera (23,5%); mentre que els nivells baixos d'HISCED són més freqüents a Eivissa i Formentera (27,5%) i a Mallorca (25,1%) que no a Menorca (21,2%).

	ILLA			
HISCED categoritzat	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Nivell baix	75,5%	8,9%	15,6%	100,0%
	25,1%	21,2%	27,5%	25,0%
Nivell mitjà baix	75,6%	9,5%	14,8%	100,0%
	25,0%	22,5%	26,0%	24,9%
Nivell mitjà alt	76,0%	11,0%	13,0%	100,0%
	25,5%	26,5%	23,0%	25,2%
Nivell alt	73,9%	12,6%	13,4%	100,0%
	24,4%	29,8%	23,5%	24,9%
Total	75,3%	10,5%	14,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ji quadrat	Ji-quadrat de Pearson	gl	Sign.
ILLES i ESCS	4,022	6	,674

La segona comprovació és la distribució de l'HISCED segons la titularitat dels centres. En aquest cas, com podem comprovar a la taula i al valor de Ji quadrat (80,836 i p=0,000), hi ha diferències significatives segons la titularitat dels centres.

Els valors de l'HISCED es distribueixen de manera diferent; per exemple, el nivell elevat d'HISCED és més freqüent als centres públics (26,9% dels alumnes) que no als concertats (22,5%); mentre que els nivells baixos d'HISCED són més freqüents als centres públics (32,5%) que no als concertats (16,4%).

Aquesta situació de diferenciació complexa dels nivells formatius familiars la podem relacionar amb la composició social dels centres: les classes socials mitjanes i les mitjanes altes tenen més presència als centres concertats que no als públics; per tant, els grups de nivells d'estudis mitjans tenen més presència als centres concertats que no als públics. Malgrat aquesta constatació, als centres públics també trobam sectors socials que tenen nivells de preparació elevats i estan associats a grups professionals específics, com, per exemple, del sector educatiu.

	Titularitat dels centres		
HISCED categoritzat	Públics	Concertats	Total
Nivell baix	69,4%	30,6%	100,0%
	32,5%	16,4%	25,0%
Nivell mitjà baix	49,3%	50,7%	100,0%
	23,0%	27,0%	24,9%
Nivell mitjà alt	37,0%	63,0%	100,0%
	17,5%	34,0%	25,2%
Nivell alt	57,7%	42,3%	100,0%
	26,9%	22,5%	24,9%
Total	53,3%	46,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Ji quadrat	Ji-quadrat de Pearson	gl	Sign.	Coef. de contingència
TITULARITAT i HISCED	80,836	3	,000	0,231

Si fem les comprovacions segons la situació concreta dels alumnes, arribam a una constatació interessant.[6] La relació entre els valors categoritzats d'HISCED i la repetició dels cursos és significativa, és a dir, hi ha una relació significativa entre el nivell formatiu dels pares i mares i els resultats dels alumnes. A la taula següent podem fer la mateixa comprovació que abans: els valors de l'HISCED queden distribuïts de manera diferent; per exemple, el nivell elevat d'HISCED és més freqüent entre els alumnes que no han repetit cap curs (34,4% dels alumnes) que els qui n'han repetit un o dos (1,7%); mentre que els nivells baixos i mitjans baixos d'HISCED són menys freqüents entre els alumnes que no han repetit cap curs (30,8%), front als qui n'han repetit un (100%) o dos (98,2%).

	Repetició de cursos al llarg d'ESO			
HISCED categoritzat	0	1	2	Total
Nivell baix	42,3%	54,9%	2,8%	100,0%
	14,7%	57,9%	17,2%	25,0%
Nivell mitjà baix	46,8%	40,1%	13,2%	100,0%
	16,1%	42,1%	81,0%	24,9%

[6] Hi ha petites diferències respecte de les dades de repetició que hem analitzat anteriorment, relacionades amb les diferències de la mostra de famílies respecte de la d'alumnes. Com hem pogut comprovar, aquestes diferències no són significatives per a l'anàlisi.

Nivell mitjà alt	99,7%		,3%	100,0%
	34,8%		1,7%	25,2%
Nivell alt	100,0%			100,0%
	34,4%			24,9%
Total	72,3%	23,7%	4,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ji quadrat	Ji-quadrat de Pearson	gl	Sign.	Coef. de contingència
REPETICIÓ i HISCED	612,414	6	,000	0,547

El valor de Ji quadrat (612,414 i p=0,000) confirma que hi ha diferències significatives en els resultats segons el nivell formatiu dels pares i mares. Aleshores, podem estimar que, com més nivell educatiu tenen els pares, el resultat de l'alumne és més bo, ja que té una vinculació als estudis molt més consistent.

Aquests indicadors, així com la correlació amb el factor 1, són els següents:

ESCS Nivell socioeconòmic i cultural familiar	0,891
HISCED Estudis pares i mares	0,826

Factor 2. Activitat educativa dels professors fora de l'aula

El segon factor està format per diverses variables relacionades. Aquests indicadors, així com la correlació[7] amb el factor 2, són els següents:

Hores dedicades a entrevistes amb alumnes i pares	0,855
Hores setmanals d'activitat didàctica: programar unitats didàctiques, preparar les classes, feina en els departaments didàctics, elaborar adaptacions curriculars.	0,784

Factor 3. Estudi dels alumnes

Si el primer factor corresponia a les característiques de les famílies i el segon, a l'activitat dels professors, el tercer correspon directament a l'esforç dels estudiants. Podem identificar aquest esforç amb les hores d'estudi de les matèries.

Temps d'estudi dedicat pels alumnes: deures, estudi d'assignatures, activitats realitzades fora de l'horari escolar amb el suport d'altres persones	0,752

[7] La correlació considera els 72 centres de les Balears, sense cap agrupació, és a dir, tots entren en la correlació amb el factor. L'anàlisi de la variància considera que estan repartits en quatre grups. Per aquest motiu, tant en una anàlisi com en l'altra, els resultats no coincideixen necessàriament; malgrat això, són complementàries.

Factor 4. Metodologia dels professors

El quart factor torna a referir-se als professors. Formen part d'aquest factor tot un conjunt de metodologies participatives, la qual cosa confirma que, més que les instal·lacions, la bona activitat dels professors (més que no les hores d'activitat fora de l'aula) i la metodologia són més significatives per identificar la qualitat educativa i els bons resultats dels centres.

Metodologies participatives: treball en grups reduïts, metodologies centrades en la resolució problemes,	0,733

Factor 5. Formació dels professors

El cinquè factor complementa els anteriors que també es refereixen als docents, però aquesta vegada conté algunes variables relacionades amb la seva formació.

Hores de formació dels professors relacionades amb la pràctica docent dels tres últims anys acadèmics: cursos de formació, projectes de formació en el centre, seminaris permanents, projectes d'innovació i investigació educativa	0,840

Factor 6. Interès i suport per part de les famílies

Inclou una sèrie de variables relacionades amb l'interès de les famílies per la formació dels fills, així com el suport que els dediquen. També en aquest cas l'activitat de la família és tan important o més que les seves dotacions. Pel que fa a les famílies, la situació socioeconòmica és rellevant, però ho és més el nivell formatiu, així com la supervisió educativa dels fills, el seguiment de les tasques educatives, etc.

Interès i suport de les famílies per l'activitat educativa dels fills	0,926

L'estructura factorial ve definida bàsicament pels sis factors que hem considerat i que podem agrupar en tres blocs; n'hi afegim un quart a partir de les anàlisis de clúster presentades anteriorment:

(1) El primer bloc és la situació de les famílies, el capital socioeconòmic i cultural, i l'activitat i l'interès que demostra en fills; gairebé sempre és el que té més protagonisme:

Factor 1. Característiques familiars (ESCS i HISCED)

Factor 6. Interès i suport per part de les famílies

(2) El segon bloc és caracteritzat per factors relacionats amb els professors, però interpretats a partir de l'activitat que duen a terme i no de les dotacions amb què compten per fer la feina (ordinadors, espais, etc.).

Factor 2. Activitat educativa dels professors fora de l'aula

Factor 4. Metodologia dels professors

Factor 5. Formació dels professors

(3) El tercer bloc, basat en la feina dels alumnes, juntament amb el suport rebut per part de la família.

Factor 3. Estudi dels alumnes

(4) Finalment, per al quart bloc no tenim dades de tots els centres, però és molt rellevant en l'anàlisi de clúster que hem fet abans. És un conjunt de factors relacionats amb la complexitat dels centres, sobretot els següents: dimensions dels centres, inestabilitat del personal educatiu, diversitat cultural superior als límits de gestió eficaç.

Anàlisi dels factors com a criteris de diferenciació dels centres educatius

Fins ara, hem tingut en compte els sis factors bàsics, que hem identificat; i, a continuació, els estudiam amb més profunditat. En qualsevol cas, resta per incloure un bloc fonamental: la complexitat dels centres. A continuació treballarem amb els sis factors, organitzats en els tres blocs que l'anàlisi factorial permet identificar; no hi podrem incloure aquest quart bloc de complexitat, per manca de dades dels centres concertats, tot i que és un element substancial del qual no podem prescindir per fer una explicació més completa.

Una vegada hem presentat els factors, a continuació conclourem aquesta anàlisi amb la identificació de la relació que té cada factor amb els resultats dels centres. Això ens permetrà identificar la situació de cada centre en el contínuum de qualitat educativa i de resultats que discriminen els centres.

Per facilitar les relacions entre els factors i els resultats hem construït dues variables complementàries: els resultats del procés, bàsicament mesurats per l'abandonament escolar; i, els resultats finals, mesurats per l'expectativa d'aprovar el 4t curs d'ESO. Amb aquestes variables n'hem preparada una de resultats única formada per puntuacions contínues. Per poder tractar de manera més operativa aquesta variable, hem establert quatre nivells, definits pels quartils, tal com ja hem fet abans amb els indicadors categoritzats.

Els nivells resultants els presentam en quatre grans grups de centres:

1. Nivell baix
2. Nivell mitjà baix
3. Nivell mitjà alt
4. Nivell alt

Cal dir que els quatre grans grups de centres no són homogenis, sinó que n'hi ha que tenen una gran diferenciació interna. És el cas del grup dels centres de nivell baix, que inclou centres

de característiques i situacions molt diferents. En funció d'aquestes circumstàncies podem trobar alguns resultats paradoxals; per això, cal que considerem les classificacions com a orientacions que hem d'analitzar amb cautela en funció de cada política o acció que s'hagi de desenvolupar.

La distribució de la mostra de 72 centres entre illes és la següent:

		Illes			
Categorització de centres, segons resultats		Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Nivell baix	Nombre de centres	14	2	2	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	77,8%	11,1%	11,1%	100,0%
	% de les Illes	25,9%	25,0%	20,0%	25,0%
Nivell mitjà baix	Nombre de centres	12	2	4	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
	% de les Illes	22,2%	25,0%	40,0%	25,0%
Nivell mitjà alt	Nombre de centres	13	3	2	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	72,2%	16,7%	11,1%	100,0%
	% de les Illes	24,1%	37,5%	20,0%	25,0%
Nivell alt	Nombre de centres	15	1	2	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	83,3%	5,6%	11,1%	100,0%
	% de les Illes	27,8%	12,5%	20,0%	25,0%
Total	Nombre de centres	54	8	10	72
	% de categorització dels centres segons els resultats	75,0%	11,1%	13,9%	100,0%
	% de les Illes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Com podem observar, hi ha un cert equilibri entre les illes. Tot i això, si centram exclusivament l'atenció en els nivells baix i mitjà baix, veiem que Mallorca, amb un 48,1% dels centres, i Menorca, amb el 50,0%, estan en més bona situació que Eivissa i Formentera, que tenen el 60,0% dels centres en aquests nivells.

La distribució de la mostra, segons la titularitat dels centres, palesa una certa diferència, ja observada parcialment en del comentari dels resultats de les enquestes.

		Titularitat del centre		
Categorització de centres, segons els resultats		Públic	Concertat	Total
Nivell baix	Nombre de centres	10	8	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	55,6%	44,4%	100,0%
	% de titularitat del centre	24,4%	25,8%	25,0%

Nivell mitjà baix	Nombre de centres	11	7	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	61,1%	38,9%	100,0%
	% de titularitat del centre	26,8%	22,6%	25,0%
Nivell mitjà alt	Nombre de centres	10	8	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	55,6%	44,4%	100,0%
	% de titularitat del centre	24,4%	25,8%	25,0%
Nivell alt	Nombre de centres	10	8	18
	% de categorització dels centres segons els resultats	55,6%	44,4%	100,0%
	% de titularitat del centre	24,4%	25,8%	25,0%
Total	Nombre de centres	41	31	72
	% de categorització dels centres segons els resultats	56,9%	43,1%	100,0%
	% de titularitat del centre	100,0%	100,0%	100,0%

Si fem la mateixa comprovació que abans, veiem que hi ha una diferència entre els centres públics, amb el 51,2% en nivells baixos i mitjans baixos; front a un 48,4% de centres concertats en els mateixos dos nivells.

Com que els centres són de dimensions diferents, no podem concloure directament que hi ha més alumnes més bona situació comparativa. Cal matisar-ho més —ho farem a continuació— i relacionar cada un dels factors amb la tipologia de centres basada en els resultats. Per fer aquesta relació fem dues comprovacions:

a. Una correlació (coeficient de correlació de Pearson) entre les variables numèriques. Per a aquesta correlació tenim en compte la puntuació directa (no categoritzada) de la variable de resultats;

b. Una anàlisi de variància (ANOVA) entre la variable numèrica de cada factor i els quatre grups de la variable de resultats categoritzada.

És a dir, presentam tres tipus de resultats:

1. La capacitat de cada factor per explicar la diferenciació entre els centres educatius i sense formar grups amb els centres. Aquesta importància s'informa amb el percentatge de variància total que explica el factor complet.

2. Hem tractat cada factor en conjunt i, en qualque cas, ens hem centrat en subgrups de variables que els conformen. Hem analitzats els factors complets o els subgrups de variables segons cada factor, en relació amb la capacitat que tenen per explicar les diferències entre els quatre tipus de centres (de nivell baix a nivell alt). Els resultats no coincideixen necessàriament amb els de l'anàlisi complet anterior.

3. Finalment, hem analitzats aquests factors complets o els subgrups de variables en relació amb els resultats individuals dels 72 centres considerats.

En el quadre següent mostram les anàlisis complementàries que presentam:

		Factors o subgrups de variables
1	84 variables dels 72 centres sense categoritzar	% de la variància explicada (anàlisi factorial)
2	Quatre tipus de centres	Anàlisi de variància
3	Variables de procés i resultats dels 72 centres sense categoritzar	Anàlisi de la correlació

El resultat més rellevant i complet és el que ofereix l'anàlisi factorial, però les altres dues ens donen una informació complementària important. Seguint l'estructura dels blocs que hem acabat d'explicar, tot seguit en presentam els resultats:

(1) Primer bloc: situació de les famílies

Factor 1. Característiques familiars (ESCS i HISCED)

En conjunt, aquest factor explica el 19,497% de la variància entre els centres. És el més important dels que hem identificat en l'anàlisi. Aquest factor el tractam diferenciant-ne els dos indicadors importants que el formen de manera destacada. Els resultats de l'anàlisi demostren l'encert d'aquesta decisió.

La correlació entre la situació socioeconòmica i cultural familiar (ESCS) i els resultats és significativa, és a dir, hi ha una associació entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,252 (p=0,033); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. La relació no és especialment significativa en la correlació i amb aquesta anàlisi no la podem confirmar: no és un factor que expliqui les diferències entre els centres.[8]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	3,686	3	1,229	1,241	,302
Intragrups	67,314	68	,990		
Total	71,000	71			

Podem concloure que l'ESCS és un factor rellevant, però no decisiu per explicar la diferenciació entre els quatre tipus de centres.

La correlació entre el nivell màxim d'estudis dels pares (HISCED) i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,273 (p=0,025); N= 71 centres.

[8] La significació de la F és superior a 0,05.

L'anàlisi de la variància, en aquest cas, ens permet fer una interpretació molt més concloent que el factor anterior. La relació és significativa en la correlació i, a més, podem confirmar que és un factor que explica la diferenciació dels resultats entre els centres.[9]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	7,816	3	2,605	2,804	,046
Intragrups	63,184	68	,929		
Total	71,000	71			

Podem concloure que també l'HISCED és un factor rellevant per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Factor 6. Interès i suport de les famílies

En conjunt, aquest factor explica el 7,81% de la variància entre els centres. És el menys rellevant dels sis factors importants que hem identificat en l'anàlisi. Aquest factor també l'hem tractat diferenciant-ne els dos grans indicadors que el formen i n'hem separat l'interès i el suport per part de les famílies.

La correlació entre l'interès de les famílies i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,072 (p=0,547); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. No és un factor que expliqui la diferenciació entre els centres.[10]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	,577	3	,192	,186	,906
Intragrups	70,423	68	1,036		
Total	71,000	71			

Podem concloure que l'interès de les famílies no és un factor rellevant, de manera aïllada, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

La correlació entre el suport aportat per les famílies i els resultats sí que és significativa, és a dir, hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,277 (p=0,003); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. No és un factor que expliqui la diferenciació entre els centres.[11]

[9] La significació de la F és inferior a 0,05.
[10] La significació de la F és superior a 0,05.
[11] La significació de la F és inferior a 0,05.

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	9,304	3	3,101	3,418	,022
Intragrups	61,696	68	,907		
Total	71,000	71			

Podem concloure que el suport aportat per les famílies és un factor rellevant per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

(2) Segon bloc: els professors

Factor 2. Activitat educativa dels professors fora de l'aula

En conjunt, aquest factor explica el 12,549% de la variància entre els centres. És el segon més important dels que hem identificat en l'anàlisi. Aquest factor també l'hem tractat diferenciant-ne els dos grans indicadors que el formen. Per una banda, n'hem separat l'activitat didàctica i l'especialitat, i, per l'altra, l'activitat dedicada a donar suport als alumnes i a les famílies.

La correlació entre l'activitat educativa dels professors fora de l'aula i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,128 (p=0,283); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. No és un factor que expliqui la diferenciació entre els centres.[12]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	3,898	3	1,299	1,317	,276
Intragrups	67,102	68	,987		
Total	71,000	71			

Podem concloure que l'activitat educativa dels professors fora de l'aula, de manera aïllada, no és un factor rellevant per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

La correlació entre l'activitat dedicada a donar suport als alumnes i a les famílies i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,162 (p=0,175); N= 72 centres.

Com ha passat en altres factors, l'anàlisi de la variància en aquest cas ens permet fer una interpretació més positiva que la correlació. La relació no és significativa en la correlació, però sí que podem confirmar que és un factor que explica moderadament la diferenciació dels resultats entre els centres.[13]

[12] La significació de la F és superior a 0,05.
[13] La significació de la F és inferior a 0,05.

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	7,950	3	2,650	2,858	,043
Intragrups	63,050	68	,927		
Total	71,000	71			

Podem concloure que també l'activitat dedicada a donar suport als alumnes i a les famílies és un factor rellevant, però no decisiu de manera aïllada, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Factor 4. Metodologia dels professors

En conjunt, aquest factor explica el 10,046% de la variància entre els centres. La correlació entre la metodologia participativa activa dels professors i els resultats sí que és significativa, és a dir, hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,287 (p=0,019); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. És un factor que explica moderadament la diferenciació entre els centres.[14]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	7,669	3	2,556	2,745	,049
Intragrups	63,331	68	,931		
Total	71,000	71			

Podem concloure que la metodologia participativa activa dels professors és un factor rellevant, però no decisiu, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Factor 5. Formació dels professors

En conjunt, aquest factor explica el 8,928% de la variància entre els centres. La correlació entre les hores dedicades a la formació dels professors i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,031 (p=0,799); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. No és un factor que expliqui la diferenciació entre els centres.[15]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	,864	3	,288	,279	,840
Intragrups	70,136	68	1,031		
Total	71,000	71			

[14] La significació de la F és inferior a 0,05.
[15] La significació de la F és superior a 0,05.

Podem concloure que les hores dedicades a la formació dels professors, de manera aïllada, no és un factor rellevant per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

(3) Tercer bloc: feina dels alumnes

Factor 3. Estudi per part dels alumnes

En conjunt, aquest factor explica el 12,12% de la variància entre els centres. És el tercer més important dels que hem identificat en l'anàlisi. La correlació entre les hores d'estudi per part dels alumnes i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,135 (p=0,259); N= 72 centres.

Com ha passat en altres factors, l'anàlisi de variància en aquest cas ens permet fer una interpretació més positiva que la correlació. La relació no és significativa en la correlació, però sí que podem confirmar que és un factor que explica moderadament la diferenciació dels resultats entre els centres.[16]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	6,743	3	2,248	2,379	,047
Intragrups	64,257	68	,945		
Total	71,000	71			

Podem concloure que també les hores d'estudi per part dels alumnes és un factor rellevant, però no decisiu de manera aïllada, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Una vegada que haguérem conclòs l'anàlisi, veient-ne els resultats, haguérem d'estudiar alguns factors que havíem descartat anteriorment. Els tres que hi afegírem feien referència als alumnes, i són els següents:

a. la presència de problemes de disciplina;

b. el nivell d'absentisme als centres;

c. el maltractament entre iguals.

Els dos primers factors sí que han resultat significatius, mentre que el tercer no ens ha ofert resultats concloents. Tot seguit n'exposam els resultats.

Problemes de disciplina

Inclou un conjunt molt ampli de variables relacionades: acumulació de conductes contràries a les normes de convivència per part dels alumnes (mal comportament, indisciplina, etc.), possessió o

[16] La significació de la F és inferior a 0,05.

consum de droga, conductes negatives respecte de membres de la comunitat educativa (amenaces, manca de respecte, ofenses, etc.), agressió física a membres de la comunitat educativa, desperfectes a l'edifici o al mobiliari escolar.

La correlació entre la presència de problemes de disciplina i els resultats si és significativa, és a dir, hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,245 (p=0,038); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. És un factor que explica moderadament la diferenciació entre els centres.[17]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	2,759	3	,920	3,428	,019
Intragrups	18,241	68	,268		
Total	71,000	71			

Podem concloure que la presència de problemes de disciplina és un factor rellevant, però no decisiu, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Nivell d'absentisme als centres

Inclou un conjunt molt ampli de situacions, que són avaluades pels professors i que, en conjunt, identifiquen el nivell d'absentisme al centre: els qui no hi assisteixen mai; els qui falten més de tres dies per setmana; els qui falten menys de tres dies per la setmana, i els qui falten de manera intermitent.

La correlació entre la presència d'absentisme als centres i els resultats si és significativa, és a dir, hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,257 (p=0,029); N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. És un factor que explica moderadament la diferenciació entre els centres.[18]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	3,754	3	1,251	4,006	,015
Intragrups	21,241	68	,312		
Total	24,995	71			

[17] La significació de la F és inferior a 0,05.
[18] La significació de la F és inferior a 0,05.

Podem concloure que la presència de problemes de disciplina és un factor rellevant, però no decisiu, per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Maltractament entre iguals

Inclou un conjunt molt ampli de situacions, que són definides pels professors i pels alumnes. En conjunt, identifiquen la presència de maltractament en el centre: ferides, cops, puntades; empentes, forcejaments, clatellades; insults, amenaces (verbals, a través de SMS, d'altres); bromes de mal gust, befes, malnoms; menyspreus, difamacions, humiliacions; exclusió, relegació, aïllament; desperfectes a les coses; robatoris, extorsions; desperfectes i pintades al centre escolar; brutícia intencional i exagerada; assetjament o intimidació.

La correlació entre la presència de situacions de maltractament entre iguals i els resultats no és significativa, és a dir, no hi ha una associació significativa entre si, tal com mostra el coeficient: r_{xy}=0,027 (p=0,819). N= 72 centres.

L'anàlisi de la variància completa aquesta interpretació. No és un factor que expliqui la diferenciació entre els centres.[19]

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	2,935	3	,978	,977	,409
Intragrups	68,065	68	1,001		
Total	71,000	71			

Podem concloure que la presència de situacions de maltractament entre iguals, de manera aïllada, no és un factor rellevant per explicar la diferència entre els quatre tipus de centres.

Finalment, podem fer un quadre resum amb tots els factors que hem considerat, siguin rellevants o no.

[19] La significació de la F és superior a 0,05.

Factors relacionats amb les famílies	Sig. de la correlació amb resultats	Sig. de la diferenciació de grups de centres (ANOVA)	Variància explicada (anàlisi factorial)	Valoració del factor per explicar els resultats
Situació socioeconòmica i cultural familiar (ESCS)	SÍ	NO	En conjunt: 19,497%	ALT
Nivell d'estudis màxim dels pares (HISCED)	NO	SÍ	En conjunt: 19,497%	ALT
Interès de les famílies	NO	NO	En conjunt: 7,81%	MITJÀ
Suport aportat per les famílies	SÍ	SÍ	En conjunt: 7,81%	ALT

Factors relacionats amb els professors	Sig. de la correlació amb resultats	Sig. de la diferenciació de grups de centres (ANOVA)	Variància explicada (anàlisi factorial)	Valoració del factor per explicar els resultats
Activitat educativa dels professors fora de l'aula	NO	NO	En conjunt: 12,549%	MITJÀ
Activitat dedicada a donar suport als alumnes i a les famílies	NO	SÍ	En conjunt: 12,549%	MITJÀ ALT
Metodologia participativa i activa dels professors	SÍ	SÍ	En conjunt: 10,046%	MITJÀ ALT
Formació dels professors	NO	NO	En conjunt: 8,928%	MITJÀ

Factors relacionats amb els alumnes	Sig. de la correlació amb resultats	Sig. de la diferenciació de grups de centres (ANOVA)	Variància explicada (anàlisi factorial)	Valoració del factor per explicar els resultats
Hores d'estudi per part dels alumnes	NO	SÍ	En conjunt: 12,12%	MITJÀ ALT
Presència de problemes de disciplina	SÍ	SÍ	6,0025%	MITJÀ
Presència d'absentisme als centres	SÍ	SÍ	6,6049%	MITJÀ
Situacions de maltractament entre iguals	NO	NO	0,0729%	BAIX

En cada sector (famílies, professors o alumnes), hi ha factors més rellevants i d'altres que en són menys,[20] però no sembla que sigui raonable descartar cap factor i subgrup de variables dels que hem considerat. Els quinze que hem estudiat[21] són els que haurien de centrar l'atenció de la tasca de tothom qui estigui interessat a millorar els resultats i la qualitat del sistema educatiu de les Illes Balears.

Hem de recordar que, en aquest estudi, no hem fet una anàlisi del rendiment dels alumnes, tal com fan les proves PISA i similars; no era el nostre objectiu. Per això, hem de considerar aquests factors i subgrups de variables de manera conjunta, amb els factors que són identificats en les proves esmentades.

CONCLUSIONS

Abans de finalitzar, hem de dir que la part de la investigació presentada se centra en indicadors quantitatius, encara que les informacions originals siguin molt qualitatives, com les metodologies dels professors o les característiques socioculturals de les famílies. Justament a causa d'aquesta limitació, la investigació original inclou altres metodologies directament qualitatives, com són les entrevistes, per poder captar d'una manera més àmplia el paper dels factors que intervenen en la qualitat dels centres educatius i la rellevància. En qualsevol cas, les mostres de les enquestes d'alumnes, de famílies i professors, així com les dades oficials (indicadors de les bases de dades de l'Administració educativa), permeten confirmar la consistència dels resultats que comunicam en aquest document.

Alguns resultats que hem presentat en els apartats anteriors posen de relleu la importància que tenen els factors contextuals a l'hora d'explicar els resultats dels centres educatius i reforcen la necessitat de tenir en compte aquestes variables en tots els estudis que intenten analitzar la influència dels factors de l'escola en els resultats escolars. En aquest apartat hem ajustat els efectes del context familiar mitjançant procediments estadístics i hem examinat les relacions de diverses variables dels centres amb els resultats dels alumnes. Amb aquesta aproximació pretenem examinar de manera exploratòria la influència relativa dels factors contextuals sobre els resultats dels alumnes. Els procediments estadístics complementaris varen ser les anàlisis factorials, de clústers i altres anàlisis estadístiques de contrast d'hipòtesis.

La descripció dels aspectes tècnics de l'estudi i dels resultats pot resultar àrida a l'hora de llegir-los, per la qual cosa remetem les persones interessades en el conjunt de la investigació a la distribuïda pel Consell Econòmic i Social de la CAIB, especialment als annexos metodològics.

Pel que fa als resultats obtinguts, podem observar algunes diferències entre els centres privats concertats i els públics, i no sempre són a favor dels concertats. En qualsevol cas, les diferències entre els resultats de les escoles públiques i privades s'esvaeixen quan ajustam els efectes de l'origen dels alumnes i de la composició de les famílies dels centres; és el que hem identificat com a complexitat

[20] La millora dels indicadors de resultats podria permetre optimitzar les anàlisis presentades, però tots els factors considerats a les tres taules ja són consistents empíricament, tal com hem mostrat.
[21] Descartam les situacions de maltractament com a explicatives dels resultats i de la qualitat dels centres.

composicional dels centres. Les situacions originals de les famílies, al marge dels centres, en faciliten o dificulten els resultats.

Al marge d'aquesta constatació, és possible que factors diferents expliquin el bon funcionament dels centres. Per aquest motiu, a més dels models que varen explorar aquest funcionament separadament per als centres públics i privats concertats, hem analitzat de manera conjunta els factors principals.

Encara que la part més interessant d'aquest estudi són els canvis estadísticament significatius, explicats per una sèrie de factors clau, hem de tenir en compte l'anàlisi en conjunt, ja que algunes vegades hom ha pogut demostrar que alguns factors no són tan importants com se sol considerar.

Els factors que hem pogut mostrar que són significatius són els següents.

Quatre factors relacionats amb les famílies: situació socioeconòmica i cultural familiar (ESCS); nivell d'estudis màxim dels pares (HISCED); l'interès de les famílies, i el suport aportat per les famílies.

Dos factors dels professors són especialment rellevants: activitat dedicada a donar suport als alumnes i a les famílies, i metodologia participativa activa dels professors.

Un factor molt rellevant relacionat amb els alumnes és la feina i el compromís amb els estudis, operativitzat mitjançant les hores que dediquen a estudiar. La importància del sentiment d'autoeficàcia, de l'autoconcepte i de la manca d'ansietat per afrontar els problemes d'aprenentatge són una crida d'atenció sobre la necessitat de tenir cura de l'autoestima dels alumnes, de la sensació de competència que tenen per sentir-se més segurs i la motivació per fer un esforç continuat.

Altres factors relatius a l'organització dels centres, com per exemple la dotació de recursos i les modalitats organitzatives, no han demostrat que tinguin una influència decisiva sobre els resultats (abandonament dels alumnes, bons resultats acadèmics, repetició de cursos, etc.). D'aquesta manera, no podem afirmar que no tinguin importància, però no podem demostrar que sempre influeixin de la mateixa manera i amb la mateixa importància. Hi ha factors com les dimensions del centre que influeixen negativament més en els centres públics que en els concertats; d'altres, com la política de relació amb les famílies, ho fan de manera més rellevant en els centres concertats. Pel que fa al clima organitzatiu dels centres, esdevenen factors secundaris les relacions (bones o no) entre els professors i els alumnes, la dinàmica dels claustres, així com la conducta de l'alumne (conducta disruptiva, maltractament entre iguals).

Les dades obtingudes a partir del model d'anàlisi multivariable i de comparar els resultats obtinguts a tots els centres i en els centres públics i concertats, mostren algunes tendències suggestives. En qualsevol cas, la conclusió més rellevant és que el factor de complexitat composicional és important per a tots els centres, però en els públics és un factor de primer ordre. La raó d'aquestes dades pot ser que els centres públics són més heterogenis en comparació amb els privats. En aquests últims, hi hauria més homogeneïtat sociocultural. Aquesta complexitat composicional, la heterogeneïtat excessiva que el centre no pot assumir completament amb les forces i recursos amb què compta, és el factor més rellevant actual en els centres de secundària de les Illes Balears.

REFERÈNCIES

ORTE, C.; BALLESTER, L.; PASCUAL, B.; OLIVER, J. L. (2009). «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleses, debilitats i propostes de millora». *DICTAMEN 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, pàg. 35-182.

El sistema escolar a les Illes Balears en xifres (2009)

M. Belén Pascual Barrio

RESUM

En aquest article presentam dades referides al sistema educatiu no universitari de les Illes Balears. La lectura i anàlisi de les darreres dades del MEC i de la Conselleria d'Educació ens permeten definir el perfil del sistema educatiu actual i, des d'una visió retrospectiva, observar-ne les tendències i els canvis més significatius.

RESUMEN

En el artículo presentamos datos referidos al sistema educativo no universitario de las Islas Baleares. La lectura y el análisis de los últimos datos del MEC y de la Conselleria d'Educació, nos permite definir el perfil del sistema educativo y, desde una visión retrospectiva, observar las tendencias y los cambios más significativos.

El sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears evoluciona al ritme que marquen els canvis socials, demogràfics, econòmics i legislatius. El fet de la immigració està lligat, inevitablement, a la realitat escolar, i l'augment de la matrícula en els ensenyaments obligatoris n'és un indicador. Així mateix, un mercat laboral atractiu per a joves no qualificats ha estat fins ara un dels factors assenyalats com una de les causes de les taxes baixes d'escolarització en els estudis postobligatoris (secundària no obligatòria i educació superior), de l'índex elevat d'abandonament escolar i, en general, del nivell educatiu baix de la població adulta resident a les Illes Balears.

Mentrestant, l'extensió de l'educació infantil és una realitat que s'evidencia any rere any. A més, el darrer curs, tot i que les xifres d'escolarització en els estudis postobligatoris (batxillerat i cicles formatius) a les Balears es mantenen per sota de les estatals, hi ha un canvi de tendència i variacions percentuals positives. Evidentment, la situació econòmica i laboral actual no facilita la sortida ràpida del sistema educatiu, sinó més aviat al contrari: afavoreix la continuïtat dels estudis. Aquest fet el podem observar, si més no, com un canvi que podria tenir, a mitjà i llarg termini, efectes positius sobre el nivell educatiu de la nostra comunitat.

Segons les dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació, es manté la tendència de creixement de la població escolaritzada a les Illes Balears. El curs 2008/2009 s'han matriculat 158.373 alumnes als ensenyaments de règim general,[1] 4.137 matrícules més que el curs anterior; per tant, hi ha hagut un increment de matrícula del 2,68%. Aquestes places noves es distribueixen per nivells de la manera següent: 799 a infantil; 1.907 a primària; 226 a ESO; 433 a batxillerat; 250 a CFGM, i 522 a CFGS (vegeu el quadre 1).

Amb relació al curs 1999/2000, la matrícula ha augmentat en 22.256 places. Si bé els darrers cursos l'increment de la matrícula general es concentrà als nivells d'infantil i primària, enguany hi ha una novetat: encara que la matrícula a infantil i primària continua augmentant, també segueix aquesta tendència respecte del curs passat la matrícula als nivells de batxillerat (un 4,07%), cicles formatius de grau mitjà (5,51%) i cicles formatius de grau superior (un 21,89%).

[1] Ensenyaments de règim general, sense comptar els nivells d'educació especial ni els PQPI.

Tot i que a educació infantil continua augmentant la matrícula, el ritme de creixement constant dels darrers cursos pateix una desacceleració notable. El curs 2008/2009 hi ha hagut 799 matrícules noves (variació interanual de 2,23%), mentre el curs anterior l'augment va ser de 1.814 places.

Al nivell de primària, hi ha 1.907 matrícules noves, mentre que el curs anterior l'augment va ser de 2.348. El percentatge de variació respecte del curs anterior és d'un 3,11%. Els darrers tres cursos els increments han estat elevats: 4,02% el 2006/2007; 3,98%, el 2007/2008, i 3,11% el 2008/2009.

La tendència de creixement de la població escolar els darrers anys es manté. Des de 1999, la població escolaritzada en els ensenyaments de règim general ha augmentat en 22.256 alumnes en total: 11.274 matrícules més a infantil; 7.505 a primària; 65 a ESO; 759 a batxillerat; 1.605 a CFGM, i 1.048 a CFGS.

L'increment de la població escolar en aquest període de temps ha estat considerable, ja que les variacions percentuals interanuals han oscil·lat entre l'1% i el 3,60%; i enguany hem arribat al 2,68%. Els factors que expliquen aquest creixement accelerat són el creixement demogràfic corresponent (l'augment de la immigració) i la generalització de l'escolarització a l'educació infantil.

La distribució de l'escolarització en els ensenyaments de règim general per titularitat dels centres és la següent: un 64,5% correspon a centres públics i un 35,5% a centres privats. Amb relació al conjunt de l'Estat, la matriculació en els centres privats ha augmentat 2,8 punts. L'oferta privada és entre 4 i 5 punts superior a la mitjana espanyola en el segon cicle d'educació infantil, a educació primària i a ESO (vegeu el quadre 2).

Quant als ensenyaments de règim especial, el curs 2008/2009 hi va haver 24.739 alumnes matriculats, bona part dels quals, 24.462, assistiren a centres públics. Pel que fa al tipus d'ensenyament, la distribució és la següent: 12.978 a educació d'adults; 9.286 a l'Escola Oficial d'Idiomes; 1.875 a estudis de música i dansa, i 600 a ensenyaments artístics (vegeu el quadre 3).

Malgrat l'augment de la matrícula als nivells d'infantil, de batxillerat i als cicles formatius, les taxes brutes d'escolarització[2] a les Balears estan per sota de les estatals. Com va ocórrer en cursos anteriors, les taxes d'escolarització a les Balears en els ensenyaments no obligatoris són inferiors a les estatals (vegeu el quadre 4).

A les Balears, les taxes d'escolarització dels nins de menys de dos anys són molt més baixes que a altres comunitats autònomes. Els cursos 2006/2007, 2007/2008 i 2008/2009, al primer cicle d'educació infantil, la taxa bruta d'escolarització a les Balears ha estat d'un 10,1%, 11,2% i 11,8%, respectivament. Mentrestant, les taxes estatals han estat d'un 18,0%,19,9% i un 26,2%. Les dades mostren que l'evolució de la matrícula en aquest nivell està molt allunyada de la de tot l'Estat: hem passat de 8 punts de diferència a 15. També en aquest nivell educatiu, no hem d'oblidar que a la distància de les Balears respecte del conjunt d'Espanya hi hem d'afegir la de l'Estat espanyol respecte d'altres països europeus.

[2] La taxa bruta d'escolarització és el total d'alumnes matriculats a un nivell determinat, independentment de l'edat, dividit per la població del grup d'edat que correspon oficialment a aquest nivell. Els valors obtinguts poden ser superiors al 100,0%, a causa de l'existència d'alumnes d'edats no incloses en el grup d'edat «teòrica».

Al segon cicle d'educació infantil, la taxa bruta d'escolarització a Espanya és quasi universal (98,7%, el curs 2008/2009): els darrers cursos ha augmentat i ocupa un lloc destacat en el conjunt de la Unió Europea. Tot i que a les Balears la tendència també és l'escolarització universal, els darrers cursos la diferència respecte del conjunt de l'Estat ha augmentat: el curs 2008/2009, el nivell d'escolarització a les Balears va ser 10 punts inferior, un 88,7% (90,4% i 91,9% els dos cursos anteriors). No podem perdre de vista que l'escolarització en aquest nivell és una de les estratègies bàsiques per facilitar la incorporació de la dona al mercat laboral i la conciliació de la vida familiar i laboral; també ajuda a prevenir l'abandonament escolar i millorar els nivells d'equitat de resultats i els de competències, particularment en els entorns desafavorits.

Als nivells postobligatoris, les taxes d'escolarització també són més baixes que al conjunt estatal. Al batxillerat, tot i que les taxes han augmentat 5 punts els darrers tres cursos, la diferència amb les xifres estatals oscil·la entre els 17 i els 12 punts. Concretament, el curs 2008/2009 les taxes brutes al batxillerat han estat del 58% a les Balears i del 70,2% a l'Estat; als cicles formatius de grau mitjà, d'un 22,2% a les Balears i un 28,3% a tot l'Estat; als cicles formatius de grau superior, d'un 12,8% a les Balears i d'un 25% al conjunt de l'Estat.

El curs 2008/2009, a les Illes Balears hi ha hagut 26.145 alumnes estrangers i són 2.507 més que el curs anterior i 17.433 més que el 2001/2002. L'augment progressiu del nombre d'alumnes estrangers és la tònica dels darrers cursos, tant a la comunitat autònoma com a l'Estat. Les variacions percentuals interanuals mostren aquesta tendència, tot i que ha hagut un ascens menys accentuat des del curs 2004/2005, tant a l'Estat espanyol com a les Illes Balears. Les variacions percentuals interanuals oscil·len, des del curs 2004/2005, entre un 8,68% i un 10,61%. Anteriorment, entre 1999 i 2004, els increments varen ser molt més accentuats. El curs 2008/2009 l'ascens ha estat d'un 6,80% a tot l'Estat i d'un 10,61% a les Balears. A les Balears, ha estat quasi 2 punts superior que el curs anterior; a tot l'Estat, ha estat 7,5 punts inferior que el 2007/2008 (vegeu el quadre 5).

Si continuam analitzant la tendència d'anys passats, constatam que el curs 2008/2009 el percentatge d'alumnes estrangers a les Balears ha estat superior al de tot l'Estat: un 15,46% dels alumnes dels estudis de règim general són estrangers. La distribució per nivells i per ordre de més a menys és la següent: 21,08% als PQPI; 18,63% a ESO; 18,18% a educació especial; 17,44% a educació primària; 11,85% a educació infantil; 10,46% als cicles formatius de formació professional, i 8,39% a batxillerat (vegeu el quadre 6).

El curs 2008/2009, a tot l'Estat i a les Illes Balears, quasi el 83% de l'escolarització dels alumnes estrangers s'ha concentrat en els centres públics: el 82,9%, a tot l'Estat i el 82,5%, a les Balears. Respecte del curs anterior, el percentatge de les Balears ha disminuït sensiblement, 4 dècimes (vegeu el quadre 7). Aquesta concentració de la matrícula als centres públics de les Balears té més significació que a altres comunitats autònomes, ja que el percentatge d'alumnes estrangers continua sent un dels més elevats de l'Estat, amb un 15,46%, només superat pel de La Rioja, amb un 15,78%. El creixement de la població escolar estrangera a les Balears ha estat progressiu i notable, si ho comparam amb el conjunt de l'Estat. El nombre d'estrangers per cada 1.000 alumnes quasi ha duplicat la mitjana estatal els darrers 15 anys. La presència d'alumnes estrangers ha augmentat a tot l'Estat en aquest període de temps, però a les Balears el creixement ha estat molt més accentuat (vegeu el quadre 8).

Una vegada que hem definit la població escolaritzada el darrer curs, per nivells educatius i per titularitat, la presència dels alumnes estrangers i l'evolució de la matrícula els darrers cursos, cal que facem una descripció breu dels centres existents, del nombre d'unitats/grups, dels professors i també dels recursos destinats a beques i a equipaments informàtics.

A les Illes Balears, el curs 2008/2009 es comptabilitzen 509 centres educatius: 324 de públics, 112 de concertats, 40 de privats i 33 de municipals. D'aquests, 210 són col·legis públics d'educació infantil i primària; 106 són centres privats de règim general; 75 són escoletes d'educació infantil i 68 són instituts d'ensenyament secundari. Pel que fa als professors, aquest curs han estat 16.080 en total (**11.361 dels quals han estat dones i 4.719 dones**), 11.356 dels quals fan feina a centres públics; 3.877, a centres concertats; 536, a centres privats, i 311, a centres municipals (vegeu el quadre 9).

El nombre i distribució dels centres educatius segons els ensenyaments que imparteixen és el següent (vegeu el quadre 10):

- Educació infantil: n'hi ha 366 centres educatius i 1.732 unitats/grups (245 de les quals són a centres públics i 121, a centres privats).

- Educació primària: n'hi ha 303 centres i 2.719 unitats/grups (1.823 de les quals són a centres públics i 896, a centres privats).

- Educació especial: 28 centres i 141 grups (58 dels quals a centres públics i 83 a centres privats).

- Batxillerat: 88 centres imparteixen estudis de batxillerat (82 en règim ordinari, 3 en règim d'adults i 3 a distància). En aquest nivell, hi ha 442 unitats en règim ordinari i 16 en règim d'adults.

- Cicles formatius de grau mitjà: 62 centres imparteixen aquests estudis (54 en règim ordinari i 8 en règim d'adults). En aquest nivell, hi ha 262 unitats (227 de les quals són a centres públics i 35 a centres privats).

- Cicles formatius de grau superior: 41 centres imparteixen aquests estudis (35 dels quals en règim ordinari i 6 en règim d'adults).

- PQPI: 50 centres (45 dels quals són públics i 5 privats) i 82 unitats (74 de les quals són a centres públics i 8 a centres privats).

Els ajuts econòmics per als alumnes de secundària a les Balears —d'acord amb les dades del curs 2006/2007— són escassos, si els comparam amb els que han estat destinats al conjunt de l'Estat. A l'ensenyament secundari no obligatori, el percentatge d'alumnes becaris ha estat d'un 5,3%, una xifra un 0,8% superior a la del curs anterior. Es manté la diferència respecte del percentatge estatal, que arriba al 17,5%. Pel que fa a l'import mitjà, 957,4 €, hi ha un petit increment, de 17 €, respecte del curs anterior, però continuam per sota de l'import mitjà estatal, que és de 1.003,4 € (28,6 € més que el curs passat). Entre els estudis de batxillerat i els cicles formatius no trobam gaire diferències, però sí que n'hi ha en comparació amb el total de l'Estat (vegeu el quadre 11).

Quant a tecnologies de la informació i la comunicació, entre la població que té de 10 a 15 anys, l'ús de l'ordinador a la llar a les Balears és tan generalitzat com a tot l'Estat: al voltant del 90% dels alumnes d'aquestes edats afirmen que utilitzen l'ordinador per fer tasques escolars; el 85% el fan servir per a l'oci: música i/o jocs (dades de l'any 2007). Quant a Internet, en són usuaris el 77,5% dels alumnes d'aquestes edats (1,3 punts més que a tot l'Estatal). Fan ús d'Internet preferentment des de la llar el 81,7% a les Balears i el 71,3% a l'Estat; des del centre d'estudis, l'utilitzen el 54,3% d'estudiants d'aquestes edats a tot l'Estat i un 49,6% a les Balears. Amb l'ajut d'Internet fan els treballs escolars i també activitats d'oci, com ara música i jocs. Tant a les Balears com a tot l'Estat, els treballs escolars en són el motiu per al 90%-91% dels alumnes; l'oci, la música i els jocs, per al 83,6% a tot l'Estat i el 92,1% a les Balears (vegeu el quadre 12).

Els equipaments informàtics a les escoles de les Balears són més escassos que a tot l'Estat, però progressivament n'augmenta l'ús. Si bé a totes les comunitats autònomes el curs 2007/2008 han destinat un ordinador a tasques d'ensenyament i d'aprenentatge per a 6,1 alumnes, a les Balears un ordinador era compartit per 8,9 alumnes: 7,8 alumnes per ordinador als centres públics (9 als centres de primària i 6,8 als centres de secundària) i 12,1 alumnes per ordinador als centres privats. Tot i que els professors hi tenen més accés que els alumnes (disposaven d'un ordinador per cada 5,3 professors), aquesta xifra era superior a la mitjana de professors per ordinador de tot l'Estat, que era de 4,4. La situació és la següent, per ordre de més a menys disponibilitat dels professors per ordinador: 4,2 als centres públics de secundària; 6 als centres privats, i 6,6 als centres públics de primària. Si comparam les dades del curs 2007/2008 amb les del 2006/2007, observam que l'accés als equipaments informàtics millorà a tot l'Estat i també a les Balears, tot i que aquí, pel que fa als alumnes, l'augment encara va ser més notable i la xifra global s'acostà a la mitjana estatal (vegeu el quadre 13).

L'ús de l'ordinador a tots els centres (públics i privats) els cursos 2006/2007 i 2007/2008 se centra de manera preferent en la docència, amb percentatges que oscil·len entre el 63,9%i el 76,1%. Als nivells de primària i secundària, els centres privats utilitzen molt més l'ordinador per a tasques relacionades amb la docència que no els centres públics. Tot i que entre un curs i el següent sempre detectam un lleu increment de l'ús dels ordinadors per a la docència, els percentatges de les Balears sempre són inferiors als estatals, amb diferències que oscil·len entre 4 i 9 punts. Mentrestant, altres usos relacionats amb tasques administratives i tasques pròpies dels professors són més freqüents en els centres de les Balears que als de la resta de l'Estat, i hi trobam diferències de 2 a 5 punts (vegeu el quadre 14).

Quadre 1. Evolució dels alumnes matriculats als ensenyaments de règim general i percentatges de variació interanuals, per nivells educatius. Cursos 1999/2000 - 2008/2009 (1)

Ensenyaments de règim general	1999-2000	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
		Absolut	Variació% (1)	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%
Educació infantil	25.306	26.589	5,07	27.656	4,01	28.379	2,61	29.994	5,69
Educació primària	55.754	55.849	0,17	56.505	1,17	56.962	0,81	57.166	0,36
ESO	39.702	39.758	0,14	39.640	-0,30	40.063	1,07	40.300	0,59
Batxillerat	10.312	11.252	9,12	11.456	1,81	11.168	-2,51	10.942	-2,02
CFGM	3.184	3.515	10,40	3.794	7,94	4.259	12,26	4.314	1,29
CFGS	1.859	2.099	12,91	2.251	7,24	2.419	7,46	2.164	-10,54
TOTAL (2)	136.117	139.062	2,16	141.302	1,61	143.250	1,38	144.880	1,14

Ensenyaments de règim general	2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009	
	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%
Educació infantil	31.306	4,37	32.332	3,28	33.967	5,06	35.781	5,34	36.580	2,23
Educació primària	56.988	-0,31	56.726	-0,46	59.004	4,02	61.352	3,98	63.259	3,11
ESO	40.017	-0,70	39.126	-2,23	39.717	1,51	39.541	-0,44	39.767	0,57
Batxillerat	10.885	-0,52	10.742	-1,31	10.952	1,95	10.638	-2,87	11.071	4,07
CFGM	4.402	2,04	4.220	-4,13	4.588	8,72	4.539	-1,07	4.789	5,51
CFGS	2.420	11,83	2.099	-13,26	2.251	7,24	2.385	5,95	2.907	21,89
TOTAL (2)	146.018	0,79	145.245	-0,53	150.479	3,60	154.236	2,50	158.373	2,68

(1) El % 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 (583, el curs 2008/2009) i PQPI (1.072 alumnes el curs 2008/2009)
Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura

Quadre 2. Distribució percentual dels alumnes matriculats per titularitat del centre. Curs 2008/2009

	TOTAL	Primer cicle. Educació infantil (1)	Segon cicle. Educació infantil	Educació primària	ESO	Batxillerat (2)	Formació Professional (3)
CENTRES PÚBLICS							
Total estatal	67,3%	46,6%	68,4%	67,4%	66,0%	74,1%	76,7%
Balears (Illes)	64,5%	54,5%	63,2%	63,3%	61,1%	74,1%	87,1%
CENTRES PRIVATS							
Total estatal	32,7%	53,4%	31,6%	32,6%	34,0%	25,9%	23,3%
Balears (Illes)	35,5%	45,5%	36,8%	36,7%	38,9%	25,9%	12,9%

(1) Centres autoritzats per l'Administració educativa
(2) Inclou el règim d'educació a distància
(3) Inclou l'alumnat dels cicles formatius de FP i PQPI. No inclou el règim d'educació a distància

Font: MEC. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2008/2009*.

Quadre 3. Alumnes matriculats als ensenyaments de règim especial 2008/2009

	Centres públics		Centres públics total	Centres privats		Centres privats total	Centres concertats		Centres concertats total	Centres municipals		Centres municipals total	Total general
Ensenyament	Homes	Dones		Homes	Dones		Homes	Dones		Homes	Dones		
Ensenyaments artístics	209	391	600	-	-	-	-	-	-	-	-	-	600
Música i dansa	665	988	1.653	24	69	93	-	-	-	57	72	129	1.875
Esc. oficials d'idiomes	3.025	6.261	9.286	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.286
Educació d'adults	4.564	8.359	12.923	40	15	55	-	-	-	-	-	-	12.978
Total general	8.463	15.999	24.462	64	84	148	-	-	-	57	72	129	24.739

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura

Quadre 4. Taxes brutes d'escolaritat per nivell d'ensenyament. Cursos 2006/2007, 2007/2008 i 2008/2009

	Educació infantil primer cicle (1) (2)			Educació infantil segon cicle			Batxillerat		
	(0 - 2 anys)			(3 - 5 anys)			(16 - 17 anys)		
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2006-/2007	2007/2008	2008/2009
Estat	18,0	19,9%	26,2	97,5	98,3%	98,7	70,5	68,8%	70,2
Balears (Illes)	10,1	11,2%	11,8	91,9	90,4%	88,7	53,6	56,1%	58,0

	Programes de Garantia Social			Cicles formatius de grau mitjà			Cicles formatius de grau superior		
	(16 - 17 anys)			(16 - 17 anys)			(18 - 19 anys)		
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Estat	5,2	5,1%	5,6	26,3	26,6%	28,3	23,4	23,7%	25,0
Balears (Illes)	4,4	4,2%	5,0	21,9	22,3%	22,2	10,4	11,2%	12,8

(1) Taxa neta pel grup d'edat referit
(2) En centres autoritzats per l'Administració educativa
Font: MEC. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/2009.*

Quadre 5. Alumnes estrangers i increments interanuals d'alumnes estrangers. Cursos 2001 a 2009 (1)

	2001/2002	2002/2003		2003/2004		2004/2005	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	207112	48,3	307151	30,9	402117	14,5	460518
Illes Balears	8712	43,7	12519	24,5	15591	10,3	17197

	2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	15,3	530954	14,52	608.040	14,33	695.190	6,80	742.470
Illes Balears	13,1	19456	11,80	21.751	8,68	23638	10,61	26.145

(1) El percentatge representa l'increment en relació amb el curs anterior. A partir del curs 2006/2007 hi ha una petita modificació de les dades de l'informe passat perquè són estadístiques avançades.
Font: MEC. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/2009.

Quadre 6. Alumnes estrangers (valors absoluts i percentuals) a l'ensenyament de règim general, per nivells 2008/2009

	Total ensenyaments RG	Educació infantil	Educació primària	Educació especial	ESO	Batxillerat	Cicles formatius de F.P.	P.Q.P.I.
Estat								
Total d'alumnes	7.453.656	1.784.629	2.659.424	30.767	1.810.298	628.741	489.218	50.579
Alumnes estrangers	718.997	124.211	305520	3454	213.530	32.085	31792	8405
% alumnes estrangers	9,65	6,96	11,49	11,23	11,80	5,10	6,50	16,62
Illes Balears								
Total d'alumnes	161.444	36.580	63.259	583	39.767	12.487	7.696	1.072
Alumnes estrangers	24.963	4.336	11.034	106	7.408	1.048	805	226
% alumnes estrangers	15,46	11,85	17,44	18,18	18,63	8,39	10,46	21,08

Font: MEC. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/2009.*

Quadre 7. Alumnes estrangers per titularitat del centre. Cursos 2002/2003 a 2008/2009

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
CENTRES PÚBLICS														
Estat espanyol	**245.030**	**79,8**	**325.188**	**80,9**	**374.836**	**81,4**	**434.781**	**81,9**	**501.916**	**82,5**	**575.722**	**82,8**	**616.343**	**82,9**
Illes Balears	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5	19.586	82,9	21.569	82,5
CENTRES PRIVATS														
Estat espanyol	**62.121**	**20,2**	**76.929**	**19,1**	**85.682**	**18,6**	**96.173**	**18,1**	**106.124**	**17,5**	**119.468**	**17,2**	**127.353**	**17,1**
Illes Balears	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5	4.052	17,1	4.576	17,5

Font: MEC. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/2009.

Quadre 8. Nombre d'alumnes estrangers per 1.000 alumnes matriculats als ensenyaments de règim general

	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
TOTAL	**6,8**	**7,5**	**8,4**	**9,9**	**11,3**	**14,9**	**19,9**	**29,5**	**44,0**	**57,0**	**65,0**	**74,4**	**83,8**	**94,0**	**97,3**
Balears (Illes)	11,3	13,9	15,6	20,8	24,9	31,8	40,7	58,1	82,4	100,8	110,7	123,1	134,8	144,2	154,6

Font: MEC. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/2009.*

Quadre 9. Nombre de centres i professors per titularitat. Curs 2008/2009

	Centres públics				Centres privats				Centres concertats			
	centres	professors			centres	professors			centres	professors		
		Homes	Dones	Total		Homes	Dones	Total		Homes	Dones	Total
Escoletes d'educació infantil	7	5	52	57	20	2	123	125	16	3	140	143
Col·legis públics d'educació infantil i primària	210	859	4.045	4.904	-	-	-	-	-	-	-	-
IES	68	2.180	3.181	5.361	-	-	-	-	-	-	-	-
Centre privats de règim general	1	11	3	14	15	118	261	379	90	992	2.615	3.607
Centres d'educació d'adults	21	166	231	397	1	5	7	12				
Centres d'educació especial	1	5	11	16	-	-	-	-	6	12	115	127
Estudis artístics	4	83	59	142	1	-	-	-	-	-	-	-
Escoles oficials d'idiomes	8	48	97	145	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudis de música i dansa	4	211	109	320	3	9	11	20	-	-	-	-
Total general	324	3.568	7.788	11.356	40	134	402	536	112	1.007	2.870	3.877

	Centres municipals				Total general			
	centres	professors			centres	professors		
		Homes	Dones	Total		Homes	Dones	Total
Escoletes d'educació infantil	32	1	292	293	75	11	607	618
Col·legis públics d'educació infantil i primària	-	-	-	-	210	859	4.045	4.904
IES	-	-	-	-	68	2.180	3.181	5.361
Centre privats de règim general	-	-	-	-	106	1.121	2.879	4.000
Centres d'educació d'adults	-	-	-	-	22	171	238	409
Centres d'educació especial	-	-	-	-	7	17	126	143
Estudis artístics	-	-	-	-	5	83	59	142
Escoles oficials d'idiomes	-	-	-	-	8	48	97	145
Estudis de música i dansa	1	9	9	18	8	229	129	358
Total general	33	10	301	311	509	4.719	11.361	16.080

Font: *Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura*

Quadre 10. Nombre de centres i unitats/grups per ensenyament. Curs 2008/2009

	Educació infantil		Educació primària	Educació especial (1)	E.S.O.	Batxillerat		
CENTRES						Règim ordinari	Règim d'adults	A distància
Total	366		303	28	155	82	3	3
Centres públics	245		207	21	66	61	3	3
Centres privats	121		96	7	89	21	0	0
UNITATS	**1r cicle**	**2n cicle**						
Total	311	1.421	2.719	141	1.717	442	16	-
Centres públics	180	932	1.823	58	1.110	328	16	-
Centres privats	131	489	896	83	607	114	0	-

	C.F.G.M.			C.F.G.S.			P.Q.P.I.
CENTRES	Règim ordinari	Règim d'adults	A distància	Règim ordinari	Règim d'adults	A distància	
Total	54	8	-	35	6	-	50
Centres públics	44	8	-	32	6	-	45
Centres privats	10	0	-	3	0	-	5
UNITATS							
Total	233	29	-	148	17	-	82
Centres públics	198	29	-	134	17	-	74
Centres privats	35	0	-	14	0	-	8

(1) Centres específics d'educació especial i centres ordinaris amb unitats substitutòries d'educació especial
(2) Centres autoritzats per l'Administració educativa

Font: MEC. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2008/2009.*

Quadre 11. Percentatge d'alumnes becaris i import mitjà per becari a batxillerat i formació professional. Cursos 2005/2006 i 2006/2007

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (1)	
	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)
2005/2006						
Estat	16,9	974,8	15,7	818,6	18,4	1.147,00
ILLES BALEARS	4,5	940,6	4,2	768,7	4,9	1.171,90
2006/2007						
Estat	**17,5**	**1.003,4**	**16,0**	**839,7**	**19,3**	**1.177,4**
ILLES BALEARS	5,3	957,4	5,3	747,6	5,4	1.273,3

(1) Inclou cicles formatius de FP i d'Arts Plàstiques i Disseny

Font: MEC. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación. Edición 2008 y 2009.*

Quadre 12. Ús d'Internet i de l'ordinador per part dels nins de 10 a 15 anys en els tres mesos anteriors a l'entrevista. Any 2007 (1r semestre)

	TOTAL nins usuaris d'Internet	UTILITZACIÓ D'INTERNET (% sobre el total d'usuaris d'Internet) (1)						UTILITZACIÓ DE L'ORDINADOR A LA LLAR (% sobre el total d'usuaris d'ordinador)	
		LLOC D'ÚS			MOTIU				
		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	Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs…
Estat	**76,8**	**54,3**	**71,3**	**64,5**	**90,6**	**83,6**	**9,0**	**90,2**	**85,0**
Balears (Illes)	77,5	49,6	81,7	43,7	91,2	92,1	0,0	89,9	85,7

Font: MEC. *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación. Edición 2009.*

Quadre 13. Nombre mitjà d'alumnes i professors per ordinador. Cursos 2006/2007 i 2007/2008

	TOTAL		CENTRES PÚBLICS		CENTRES PRIVATS
		Total	Centres d'educació primària	Centres d'educació secundària	
ALUMNES	**Nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinat a tasques d'ensenyament i aprenentatge**				
2006/2007					
Estat	**6,6**	**5,7**	**6,7**	**5,1**	**10,0**
Balears (Illes)	10,1	9,0	10,3	8,1	13,0
2007/2008					
Estat	**6,1**	**5,3**	**6,3**	**4,6**	**9,4**
Balears (Illes)	8,9	7,8	9,0	6,8	12,1
PROFESSORS	**Nombre mitjà de professors per ordinador destinat preferentment a tasques pròpies dels professors (1)**				
2006/2007					
Estat	**4,8**	**4,6**	**6,6**	**3,5**	**5,7**
Balears (Illes)	5,8	5,6	7,4	4,5	6,4
2007/2008					
Estat	**4,4**	**4,2**	**6,0**	**3,2**	**5,2**
Balears (Illes)	5,3	5,1	6,6	4,2	6,0

(1) Hem tengut en compte els ordinadors destinats preferentment als professors i a la docència amb alumnes

Font: MEC. Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos / Las cifras de la Educación en España.

Quadre 14. Distribució percentual dels ordinadors per ús preferent. Cursos 2006/2007 i 2007/2008

	TOTAL	Tasques administratives	Tasques pròpies dels professors	Docència o utilització directa	Tasques múltiples
	Centres públics d'educació primària				
2006/2007					
Estat	100,0	9,5	11,1	75,9	3,5
Balears (Illes)	100,0	11,4	13,7	68,7	6,2
2007/2008					
Estat	**100,0**	**9,3**	**11,6**	**75,6**	**3,5**
Balears (Illes)	100,0	10,7	13,5	68,9	6,9
	Centres públics d'educació secundària				
2006/2007					
Estat	100,0	6,6	14,4	76,1	2,9
Balears (Illes)	100,0	9,5	19,7	63,9	6,9
2007/2008					
Estat	**100,0**	**6,3**	**14,7**	**76,1**	**2,9**
Balears (Illes)	100,0	8,5	18,9	65,7	6,9
	Centres privats				
2006/2007					
Estat	100,0	10,1	13,1	73,9	2,9
Balears (Illes)	100,0	10,8	15,4	69,4	4,4
2007/2008					
Estat	**100,0**	**9,7**	**13,7**	**73,2**	**3,4**
Balears (Illes)	100,0	10,6	15,3	68,1	6,1

Font: *Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos. Resultados por comunidad autónoma (Curs 2007/2008) / Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación.*

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2008). *Memòria del CES 2007 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

- MEC (2009). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2008/09*. Madrid: MEC (www.mec.es).

- MEC (2009). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma*. Madrid: MEC (www.mec.es).

- MEC (2009). *Indicadores de la educación y publicaciones de síntesis. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación.* Edició 2009 (Curs 2006/2007). Madrid: MEC (www.mec.es).

- MEC (2009) *Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos. Resultados por comunidad autónoma* (Curs 2007/2008). Madrid: MEC (www.mec.es).

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2009

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009

PERE ALZINA SEGUÍ
Alaior (Menorca),1960. Diplomat en Magisteri, Llicenciat i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat a la Seu de la UIB a Menorca. Psicopedagog especialitzat en Atenció a la Diversitat, Història de l'Educació i Didàctica de la Llengua. Autor de diverses obres sobre la qüestió educativa.

LLUÍS BALLESTER BRAGE
Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomat 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. Fou 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 inserción 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). Actualment, és el director de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears.

RAMÓN BASSA MARTÍN
Sa Pobla (Mallorca), 1949. Llicenciat en Filosofia i Lletres (Pedagogia) per la Universitat de Barcelona i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Des de l'octubre de 2003 és el director del Servei Lingüístic de la UIB. És professor titular d'Universitat de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar, del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Les seves recerques se centren en la didàctica de la llengua i la literatura, la literatura infantil i juvenil catalana, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, la didàctica del llenguatge oral i escrit, en estudis sobre textos escolars de llengua. D'aquests temes, n'ha publicat una cinquantena de llibres i articles.

NOEMÍ BERBEL GÓMEZ
Palma (Mallorca), 1979. Llicenciada en Economia per la Universitat de les Illes Balears i en els estudis de Grau Superior de Música de les especialitats de Piano, Solfeig, Teoria de la Música, Transposició i Acompanyament; Pedagogia Musical i Harmonia, Contrapunt i Composició, pel Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Ha centrat les investigacions en temes historicomusicals de les Illes Balears. És professora col·laboradora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical a la UIB, i coordinadora dels estudis de Mestre d'Educació Musical.

PERE A. BORRÀS ROTGER
Pollença, 1971. Llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor contractat, Doctor de l'àrea d'Educació Física i Esportiva de la UIB, del Departament de Pedagogia i Didàctiques de la UIB. Membre del Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

JAIME CANTALLOPS RAMÓN
Palma, 1979. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'INEFC-Lleida i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i professor d'Educació Física en l'etapa de secundària al col·legi Sant Felip Neri de Palma.

ANTONIO CASERO MARTÍNEZ
Llicenciat en Psicologia i Doctor en Ciències de l'Educació. Des de 1998 desenvolupa l'activitat docent a la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears, actualment com a professor col·laborador de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. És membre del grup d'investigació Educació i Ciutadania (EIC). La seva activitat investigadora se centra en els àmbits de la qualitat de la docència universitària, formació de formadors, ciberplagi, i inserció sociolaboral de col·lectius en risc d'exclusió social.

ALBERT CATALAN FERNÁNDEZ
Queralbs (Girona), 1949. Llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de Barcelona. Catedràtic de Biologia i Geologia d'Educació Secundària i professor associat de la Universitat de les Illes Balears, on imparteix docència en els estudis de Pedagogia. Fou director del Centre de Professorat de Palma (1986-1990). Des de l'any 2003 és assessor tècnic del Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (POTU) a la UIB. Ha desenvolupat la seva tasca, juntament amb la docència, en el camp de la didàctica de les ciències, l'educació ambiental i la formació inicial i permanent del professorat.

MIQUEL CATANY ESCANDELL
Palma, 1955. Llicenciat en Ciències (secció de Biològiques) per la Universitat Autònoma de Barcelona (1978). Expert en Formador de Formadors, a l'àrea de les Ciències Experimentals de la Universitat de Sevilla (1989). Professor d'ensenyament secundari de l'àrea de Biologia i Geologia. Professor col·laborador (1991-1992) i professor associat (1992-1995) de Didàctica de les Ciències a la UIB. Professor de Didàctica de la Biologia i Geologia del CAP (1992/2009). Assessor de formació en Didàctica de les Ciències als centres de professors de Palma i Manacor. És membre del grup FIPS de l'ICE de la UIB, dedicat a temes de currículum i didàctica de les ciències.

CLAUSTRE DE MESTRES DEL CEIP MARGALIDA FLORIT DE CIUTADELLA DE MENORCA

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS
Palma, 1946. Llicenciat i Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. És acadèmic de l'Institut d'Estudis Catalans i catedràtic de Teoria de l'Educació, de la Universitat de les Illes Balears. Les recerques que ha fet se centren en l'epistemologia pedagògica, la història i el pensament contemporani de l'educació i l'educació social no formal. A la UIB, ha estat director de departament i hi ha instituït els estudis de Ciències de l'Educació; ha estat director de l'ICE i Degà de Facultat. És assessor en qüestions d'avaluació del Miniseri d'Educació.

DEPARTAMENT D'INSPECCIÓ EDUCATIVA DE LA DIRECCIÓ GENERAL D'ADMINISTRACIÓ, ORDENACIÓ I INSPECCIÓ EDUCATIVES, DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA DEL GOVERN DE LES ILLES BALEARS

M. CARMEN FERNÁNDEZ BENNÀSSAR
Sa Pobla, 1948. És mestra de primària. Llicenciada en Música (especialitat de piano) i en Filosofia i Lletres (secció de Pedagogia) per la Universitat de València. És Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears; professora titular d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Ha estat directora de Formació del Professorat de l'ICE durant set anys. Ha col·laborat en programes d'investigació sobre temàtiques diverses a nivell local i estatal. Ha publicat obres sobre fracàs escolar, història de l'educació, educació per a la salut, educació no formal, etc.

MICA GARAU LÓPEZ
Llicenciada en Història de l'Art l'any 1999 per la Universitat de les Illes Balears, i Diplomada en Educació Social l'any 2006 per la Universitat de les Illes Balears. És Experta universitària en maltractament infantil per la UIB. Va fer el postgrau d'Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador/a Social en centres educatius, a la UIB. És Tècnica d'Intervenció Socioeducativa, TISE, IES Cap de Llevant. Educadora de Centre al Casal de la Infància de Maó, CIME. Educadora de Projecte Càritas Menorca, Maó. Educadora Intercultural, Ajuntament de Felanitx. Coordinadora del Projecte intervenció social en menors al municipi de Manacor, INTRESS. Educadora social (EMO) en el Projecte d'intervenció social amb menors a Portocristo, Ateneu Alcari. Educadora social i Educadora de taller en un Programa de Garantia Social de llanterneria, Projecte Naüm, Son Roca, Palma.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ
Pollença (Mallorca), 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 diversos àmbits, sobre els quals ha fet diverses publicacions, ha presentat 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). També ha estat director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Actualment és el vicerector primer de Planificació i Coordinació Universitària de la UIB.

MAR MUÑOZ HERNÁNDEZ
Diplomada en Educació Social l'any 1999 per la Universitat Ramon Llull, Fundació Pere Tarrés, Barcelona. Va fer el postgrau d'Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador/a Social en Centres Educatius, Universitat Illes Balears. És Tècnica d'Intervenció Socioeducativa, TISE, a l'IES Calvià. Fundació s'Estel, Educadora Social. Centres socioeducatius Fusteret i Pinaret. Fundació s'Estel, Educadora Social. Programa ALTER, Fundació Natzaret, Palma. Educadora Social (EMO). Centre Municipal de Serveis Socials de l'Ajuntament de Palma. INTRESS. Tècnica de Formació. Casa d'Oficis. Barcelona Activa, Barcelona. Educadora social als centres residencials d'acció educativa (CRAE). Departament de Justícia, Direcció General d'Atenció al Menor (DGAM), Barcelona, Generalitat de Catalunya.

JOSEP L. OLIVER TORELLÓ
Barcelona, 1960. Llicenciat i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. És professor titular d'Escola Universitària de Pedagogia Social i Treball Social de la UIB. Està especialitzat en protecció de menors i planificació, i avaluació social i educativa. Va ser coordinador general de l'antiga Escola de Treball Social. Té també experiència en acolliment residencial de menors i va ser director de les Llars del Menor del Consell de Mallorca. També ha estat cap de la secció de planificació del Consell de Mallorca i responsable del Servei de Protecció de Menors.

CARMEN ORTE SOCIAS
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.

PERE JOSEP PALOU MAS
Palma (Mallorca), 1955. Llicenciat en Ciències Físiques per la Universitat Autònoma de Barcelona (1977) i doctor en Física per la UIB (1990). Catedràtic de Física i Química de l'IES Politècnic de Palma. Professor associat del Departament de Física de la UIB (1995-2009). Professor especialista de Física per a les proves d'accés a la Universitat de la UIB (1994-2008). Membre del grup FIPS des de 1993.

MIQUEL PALOU SAMPOL
Palma, 1953. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat Autònoma de Barcelona (1977) i en Pedagogia i Ciències de l'Educació per la UIB (1991). Catedràtic de Física i Química de l'IES Son Rul·lan de Palma i professor associat (1998-2003) del Departament de Pedagogia en l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Premi Ciutat de Palma d'Investigació en l'àrea d'Humanitats (1992). Ha participat en projectes diversos de recerca i innovació educatives finançats pel CIDE i per la Secretaria d'Estat d'Educació del MEC. Degà (1995-1999) del Col·legi de Químics de les Illes Balears. D'ençà de 1992 forma part del grup FIPS, de l'ICE, que treballa temes de currículum i didàctica de les ciències.

PERE PALOU SAMPOL
Palma, 1957. Llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'Universitat i coordinador de l'àrea d'Educació Física i Esportiva de la UIB, del Departament de Pedagogia i Didàctiques de la UIB. Director del Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. És el director de l'activitat esportiva universitària de la UIB.

M. 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 Universitat de les Illes Balears. Actualment és professora ajudant i Doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i investigadora en els àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

M. IMMACULADA PASTOR I HOMS
Muro (1956). És Mestra especialista en Filologia Anglesa, Educació Infantil i Pedagogia Terapèutica. Llicenciada en Filosofia i Lletres per la Universitat de les Illes Balears i Doctora en Pedagogia per la mateixa Universitat. Professora titular d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Ha estat coordinadora de formació del professorat d'infantil i primària de l'ICE durant tres anys. També ha estat coordinadora del programa de formació de Mestres del CEP. Ha col·laborat en programes d'investigació sobre temàtiques diverses a nivell local i estatal. Les seves obres principals giren entorn de l'educació no formal, l'educació patrimonial i museística i la història de l'educació.

LAURA PLA JANSÀ
Barcelona (1956). Diplomada en Magisteri d'Educació Infantil per la Universitat Autònoma de Bellaterra. Formació de Pedagogia Waldorf-Steiner al Centre Perceval de Chatou-París (França). Ha treballat com a mestra Waldorf a l'Ecole Perceval de Chatou, i va venir a Mallorca per impulsar la creació d'una escoleta Waldorf a l'illa. És mestra de l'escoleta Waldorf de Binissalem.

ALBA SASTRE NAVARRO
Diplomada en Educació Social l'any 2004 per la UIB. Va fer el postgrau d'Expert Universitari en Intervenció en Maltractament Infantil. És Educadora Social del Departament Educatiu i de Dinamització de la Residència de la Bonanova.

SUSANA SALAS PLANAS
Diplomada en Educació Social l'any 2007 per la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Va fer el Postgrau d'Especialista Universitari en Cooperació per al Desenvolupament, de la UIB, i el d'Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador/a Social en centres educatius, també de la UIB. És Tècnica d'Intervenció Socioeducativa, TISE, a l'IES Juníper Serra, Palma. Fundació s'Estel, Educadora Social. Centre de Formació Ocupacional, Cooperativa Jovent, Palma. Tècnica de Cooperació al Desenvolupament, Fundació Diagrama, Palma. Educadora Social i Orientadora Laboral, Programa Labor Activ@(te) de la Fundació Diagrama, Palma.

GUILLEM RAMON PÉREZ DE RADA
Llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de Barcelona i Doctor en Ciències Biològiques per la Universitat de les Illes Balears. És professor d'Ecologia, del Departament de Biologia de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Ecologia Interdisciplinària i el grup FIPS de l'ICE, que treballa temes de currículum i didàctica de les ciències.

CATALINA PON SELL VICENS
Palma (1962). Llicenciada en Ciències Biològiques per la Universitat de les Illes Balears (1985). Professora de Biologia i Geologia a l'IES Josep Maria Llompart de Palma. D'ençà de 1992, forma part del grup FIPS de l'ICE, que treballa temes de currículum i didàctica de les ciències.

M. CECÍLIA PLAZA NIETO
Fornalutx (1961). Mestra de primària i cap d'estudis del Col·legi Públic Sant Jordi, de Sant Josep de la Talaia (Eivissa). És la coordinadora del Programa fons de llibres del centre des del curs 2005/2006. Actualment, forma part del Consell escolar municipal de Sant Josep de la Talaia i del Consell escolar insular d'Eivissa.

FRANCESC X. PONSETI VERDAGUER
Palma, 1963. Llicenciat en Psicologia i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'Universitat de l'àrea d'Educació Física i Esportiva de la UIB, del Departament de Pedagogia i Didàctiques de la UIB. És membre del Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

JOAN CARLES RINCÓN I VERDERA
Ciudad Rodrigo (Salamanca), 1959. Mestre, Llicenciat i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. És professor titular d'Universitat de Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació. S'ha dedicat especialment a la Filosofia de l'Educació, a la Teoria de l'Educació i a l'Economia de l'Educació, temàtica sobre la qual ha publicat diversos treballs (llibres, capítols de llibres, articles, ponències i comunicacions).

MARIA ANTÒNIA SOBERATS SAGRERAS
Palma, 1962. Llicenciada en Ciències Biològiques per la Universitat de les Illes Balears (1986). Professora de Biologia i Geologia de l'IES Ses Estacions de Palma. Actualment, és assessora tècnica docent del Servei d'Ordenació de la Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educativa de la Conselleria d'Educació i Cultura. És membre del grup FIPS de l'ICE, que treballa temes de currículum i didàctica de les ciències.

AGUSTÍ VERGÉS AGUILÓ
Palma (1954). Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de Barcelona (1978). És professor de Física i Química de l'IES Berenguer d'Anoia d'Inca, i professor de Didàctica de la Física i Química, i coordinador del pràcticum del Curs d'Aptitud Pedagògica de l'ICE de la UIB. Membre del Seminari general Secundària-Universitat del Programa d'orientació i transició a la Universitat (POTU) i del consell assessor de la revista *Alambique* (Ed. Graó) dedicada a la investigació en didàctica de les ciències experimentals. És el president de la Comissió d'Educació de l'Associació de Químics de les Illes Balears. D'ençà de 1992 forma part del grup FIPS de l'ICE, que treballa temes de currículum i didàctica de les ciències.

JOSEP VIDAL CONTI
Palma, 1980. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per la Universitat de Granada i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor col·laborador de l'Àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques de la UIB. Membre del Grup de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

LUIS VIDAÑA FER NÁNDEZ
Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i Doctor en Geografia Humana per la Universitat de les Illes Balears (2004). Està especialitzat en migracions internacionals en l'àmbit de la geografia humana i en el marc educatiu, en educació ambiental. Ha elaborat material didàctic. Treballa com a professor de Geografia i Història a l'ESO i Batxillerat i és col·laborador de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. És professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.