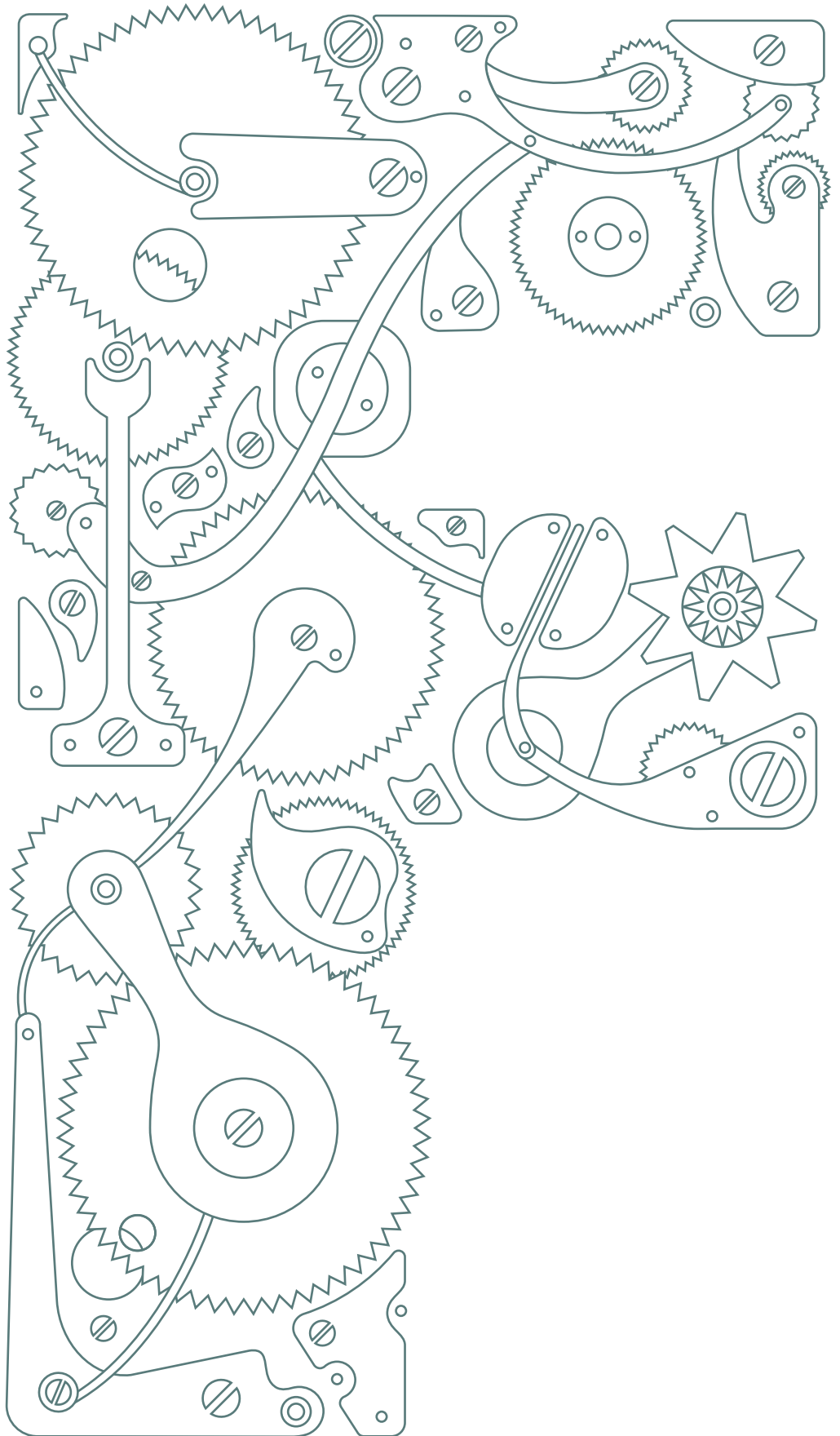


NÚM. 28 Primavera 2014



El temps d'estudi

ENTREVISTES Alicia Miyares | Enric Iborra | Araceli Ruiz-Primo | Guillermo Solano-Flores **CARPETA D'EXPERIÈNCIES** La MiCe: aprendre a llegir i a escriure imatges **CAMPUS** Dietari per a futurs universitaris **A2COLUMNES** La millor pedagogia és la igualtat

Mètode

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

REVISTA DE DIFUSIÓ DE LA INVESTIGACIÓ • HIVERN 2014



80

LA CIÈNCIA DE LA PREMSA



REPTES I TENDÈNCIES DE LA
DIVULGACIÓ DE LA CIÈNCIA



Mètode

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA



CIENTÍFIC LLETRAFERIT

JORDI DE MANUEL I SALVADOR MACIP (e)

subscriu-te a Mètode i rebràs un regal exclusiu

Amb la teua subscripció de 2014, rebràs MÈTODE còmodament a casa cada trimestre a un preu econòmic i amb els seus continguts habituals: reportatges, entrevistes i monogràfics sobre qüestions d'actualitat científica. Si et subscrius a la revista MÈTODE aquest 2014, rebràs com a regal de benvinguda les monografies *Herbari* i *Científics lletraferits*, que formen part de la col·lecció «Monografies Mètode». **Subscriu-te ara a Mètode!**

Revista de referència de la
Xarxa Vives
d'universitats



www.metode.cat

Preu Subscripció anual (4 números l'any): 25€ per a Espanya, 40€ per a l'estranger

NÚM. 28_2014

SUMARI

27

CARPETA D'EXPERIÈNCIES

La Mostra Internacional de Cinema Educatiu: aprendre a llegir i a escriure imatges | Laia Mas

CAMPUS D'INFORMACIÓ

31 La sensibilitat educacional en les proves a gran escala: entrevista a **María Araceli Ruíz-Primo** | Purificación Sánchez Delgado

33 La Teoria de l'error de traducció de proves: entrevista a **Guillermo Solano-Flores** | Jesús M. Jornet



36 Dietari per a futurs universitaris

5

LA GESTIÓ DEL TEMPS D'ESTUDI

Rafael García Ros i Francisco Pérez González

18 Entrevista a Alicia Miyares

Doctora en filosofia, professora de filosofia d'ensenyament secundari i autora de les obres *Nietzsche o la edad de la comparación* i *Democracia feminista* | Juan Manuel Játiva



37

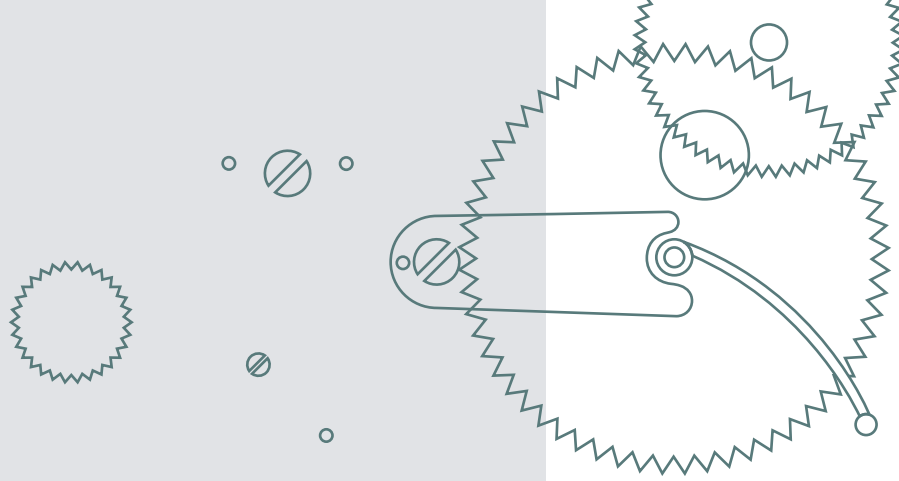
PUBLICACIONS

Entrevista a **Enric Iborra**, autor d'*Un son profund. Dietari d'un curs de literatura universal* | Manel Marí

40

A2COLUMNES

La millor pedagogia és la igualtat | Francesc J. Hernández i Alícia Villar



L'aprenentatge autoregulat

Dediquem prou hores a l'estudi? Malbaratem el temps que hi invertim? Som conscients de les hores que passem davant la televisió, l'ordinador o el mòbil? Si interrompem l'estudi ens costa reprendre'l? Aprendre a gestionar el temps i saber planificar-lo ajuda a millorar el rendiment acadèmic i minimitza els efectes negatius que s'hi poden derivar. En aquest procés, professorat i equips d'orientació poden col·laborar en el disseny i seguiment de programes d'intervenció que faciliten l'estudiantat la consecució de les metes i objectius establerts en les avaluacions.

De l'ús que se'n fa del temps (bo i dolent) i de com optimitzar-lo, ens parlen Rafael García Ros i Francisco Pérez González, ambdós professors del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de València, en els articles del tema central d'aquest número. Dimensionar el temps de què disposem i confeccionar estratègies i processos de millora així com també saber quan i com rectificar la planificació que se'n fa, són alguns dels aspectes que es desenvolupen en les pàgines que segueixen.

D'altra banda, en les diverses entrevistes i en la resta de textos parlem de l'educació com a eina de mobilitat social; de la validesa de les proves d'avaluació; de com acotar la literatura universal en un grapat d'obres alhora que es motiva l'alumnat en la lectura; i de la importància d'incloure el llenguatge audiovisual en l'educació reglada. I tot, amb la pretensió de reduir el fracàs i la frustració provinent dels estudis i de millorar la formació en pro d'un model més crític de ciutadania.

EN NEGRETA

La inserció professional dels titulats a l'abast de tothom

ApRIL (Aplicació de Resultats de la Inserció Laboral) és un recurs d'informació desenvolupat per l'OPAL (l'Observatori per a la Inserció Laboral i Professional de la Universitat de València) per difondre les dades obtingudes en els tres estudis d'inserció realitzats, des de 1999 fins al 2010, amb les enquestes fetes a 22.485 titulats. Aquesta eina, desenvolupada per l'Àrea d'Estudis i Anàlisis de l'OPAL, funciona des del passat mes d'abril i permet conèixer indicadors com ara la valoració que fan els titulats enquestats de la formació rebuda, les característiques de la primera ocupació que han tingut en acabar la carrera i els anys transcorreguts des de l'obtenció de la titulació al primer treball relacionat amb la carrera que van cursar.

A les dades que corresponen als últims 10 anys s'afegiran aviat les de la quarta edició de l'Estudi d'Inserció Laboral que abraçarà els egressats en el període 2011-2014.

L'accés en línia a l'aplicació es fa des del web www.uv.es/opal.



LA GESTIÓ DEL TEMPS D'ESTUDI

Rafael García Ros

Departament de Psicologia Evolutiva
i de l'Educació. Coordinador d'IQdocent.
Universitat de València

Francisco Pérez González

Departament de Psicologia Evolutiva
i de l'Educació. Membre d'IQdocent.
Universitat de València



La gestió del temps d'estudi

UNES PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Estudiar, en general, requereix invertir una gran quantitat de temps, esforç, concentració i motivació. Així, el procés d'estudi posa a prova no només els coneixements sobre els temes de les diferents matèries, sinó també la nostra capacitat per a iniciar i mantenir l'esforç, supervisar el progrés, sostenir la motivació i regular les emocions amb la finalitat d'assolir les metes i obtenir resultats satisfactoris.

De tot el repertori d'estratègies d'aprenentatge i estudi que repetidament s'han mostrat rellevants, les de gestió del temps ocupen un lloc preeminent. Qüestió que es pot fer palesa mitjançant la notable investigació disponible, en la seua àmplia consideració en els manuals i en els programes d'intervenció sobre autoregulació de l'aprenentatge o en la multitud de cursos que s'ofereixen sobre aquesta qüestió. Concretament, la gestió del temps hauria de constituir un objectiu prioritari en l'educació secundària emfatitzant la importància que els estudiants siguen conscients de la seua responsabilitat en la manera d'utilitzar-lo i desenvolupen les habilitats necessàries per a gestionar-lo amb eficàcia. No oblidem que els alumnes passen moltes hores a classe, que la majoria participen en activitats extracurriculars, que s'ocupen d'una multitud de tasques diàries i que, a més, necessiten compartir temps amb altres adolescents, que ocupen temps amb l'ordinador (xatejar, navegar, xarxes

socials, etc.), sense oblidar l'ús constant dels telèfons mòbils. Entre tantes ocupacions, resulta probable que s'obliden de les seues responsabilitats escolars o que no hi dediquen el temps necessari.

Els estudis realitzats amb adolescents mostren que la majoria desconeix què és organitzar el temps, que viuen a mercè dels esdeveniments i deixen que aquests vagen passant i que, en moltes ocasions, hi reaccionen amb la creença que esdevindrà «algun fet màgic que ens salvarà»; uns altres, els menys, són *rígid*s i *controladors* a l'hora de planificar el temps. En qualsevol cas, la investigació demostra que ser més efectiu en els estudis no depèn únicament de les hores dedicades a estudiar, sinó també de la manera com es gestiona el temps. En aquest sentit, els estudiants *experts* dediquen més temps que els principiants a planificar la forma d'abordar les tasques (per exemple, determinar els objectius a aconseguir, el temps necessari que cal dedicar-hi o els recursos disponibles). Per tant, una planificació i gestió eficaç del temps disponible resulten essencials per a l'obtenció de bons resultats acadèmics.

La majoria d'estudiants d'educació secundària, i també els universitaris, inicien el procés d'estudi sense haver elaborat una adequada planificació prèvia. Aquesta manera d'abordar les tasques comporta pèrdues de temps importants (per exemple, no disposar dels materials necessaris per a abordar la tasca, no ser conscients del temps que cal per a fer-la, no prioritzar el treball pendent en funció de paràmetres com ara la dificultat,



la urgència o les ajudes que necessiten). Per tant, és fonamental que els estudiants disposen de procediments que els permeten planificar i organitzar el temps d'estudi, que ho facen en un entorn adequat i que els permeta millorar la manera com l'utilitzen, atès que tot això tindrà un impacte molt important en els seus assoliments acadèmics, en la percepció de control sobre aquests i en la satisfacció amb l'estudi i amb un nivell òptim de l'estrès lligat a les tasques acadèmiques.

No obstant això, poques vegades s'integra en la formació docent la millora a l'aula de les estratègies de gestió del temps. Així, freqüentment, el professorat utilitzem procediments lligats a la nostra pròpia experiència personal com a estudiants, al sentit comú, a la intuïció o als comentaris que ens fan altres docents. Per aquestes raons, al llarg de les següents pàgines tractarem d'endinsar-nos en l'anàlisi dels processos de gestió del temps i plantejar propostes dirigides a la seua millora a les aules i als centres escolars. ■

«Poques vegades s'integra en la formació docent la millora a l'aula de les estratègies de gestió del temps»

2

La gestió del temps d'estudi

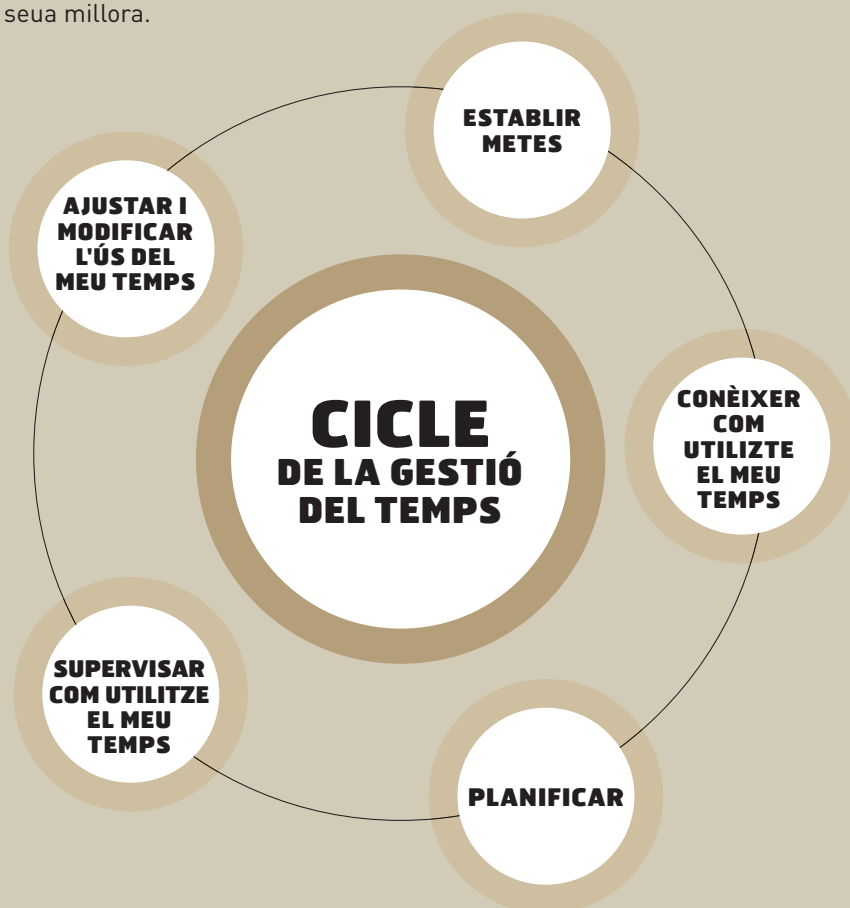
UN ESPAI COMPARTIT AMB ELS ESTUDIANTS

A bands d'assenyalar les propostes específiques d'avaluació i intervenció sobre les estratègies de gestió del temps, volem proposar una reflexió prèvia: si com a professors ens plantegem promoure i facilitar l'adquisició d'aquests procediments haurem de ser conscients de la necessitat d'actuar com a models per als estudiants i basar la nostra actuació en la congruència entre el que pretenem ensenyar i el que realment fem. Aquest és un punt de partida que considerem bàsic si volem que els estudiants estiguen predisposats a canviar les seues estratègies d'estudi. No oblidem que aquests canvis requereixen un suport

per part dels professors que exigirà incorporar en la metodologia docent principis bàsics adreçats a fomentar i millorar l'autoregulació de l'aprenentatge a les nostres aules.

Per tant, el punt de partida per a treballar aquestes habilitats és compartir amb ells la importància de gestionar el temps i ajudar-los a ser conscients de la manera com funcionen aquests processos complexos. Això resulta d'interès perquè sabem que una de les primeres dificultats amb les quals es troben els estudiants a l'hora de plantejar-se canvis en la manera d'abordar l'estudi és, precisament, la falta de consciència sobre el funcionament de la gestió eficaç del temps.

Per abordar aquests objectius, el primer que hem de fer és aclarir amb ells què és la gestió del temps. Des dels principis de l'aprenentatge autoregulat, tal com queda reflectit en la figura següent, entenem la gestió del temps d'estudi com un procés que integra diferents aspectes a tenir en compte per abordar la seua millora.





En aquest moment, es tractarà de treballar amb l'alumnat el funcionament general del que podem denominar cicle de la gestió del temps i, a continuació, facilitar-los procediments que els capaciten per aprendre a autoregular-lo de manera més eficaç. De forma més específica:

- 1) El primer pas consisteix a establir i definir objectius sobre l'estudi. Per a això, hem d'animar i ajudar els estudiants a fer explícits els objectius per al curs, matèria i/o avaluació en què ens trobem, els resultats que esperen aconseguir, les matèries que els són més fàcils i més difícils, etc. Definir el *per què* i el *per a què* de l'estudi té un influx directe sobre les estratègies d'aprenentatge que s'utilitzaran, així com també sobre l'esforç i el nivell d'implicació en la realització de les tasques i en els resultats acadèmics.

«Sabem que una de les primeres dificultats amb les quals es troben els estudiants a l'hora de plantejar-se canvis en la manera d'abordar l'estudi és, precisament, la falta de consciència sobre el funcionament de la gestió eficaç del temps»



«Definir el per què i el per a què de l'estudi té un influx directe sobre les estratègies d'aprenentatge que s'utilitzaran, així com també sobre l'esforç i el nivell d'implicació en la realització de les tasques i en els resultats acadèmics»

- 2) El segon pas es refereix al coneixement que l'estudiant té sobre com utilitza el seu temps. Resulta d'interès que siga conscient de com l'organitza, si utilitza algun procediment per a fer-ho, i dels seus punts forts i febles a l'hora de gestionar-lo.
- 3) El tercer pas se centra en l'ús de procediments que faciliten la planificació. En aquest moment, hauríem d'abordar el desenvolupament d'una aproximació sistemàtica per a determinar com aconseguiran els seus objectius personals. Per tant, es tractarà d'afavorir que siguin conscients del temps de què disposen per a desenvolupar els seus objectius, del temps que necessitaran per a cada matèria, de com el distribuiran per a respondre a totes les demandes, de quant en dedicaran a cada activitat, etc.
- 4) El següent pas consisteix a exercir el control sobre la gestió del temps, és a dir, situar l'estudiant en una posició en la qual siga capaç de supervisar com està manejant-lo per prendre decisions sobre com vol utilit-

- zar-lo sense sentir-se culpable. Per tant, animar-los a formular qüestions tals com ara: Estic dedicant a la tasca el temps que havia previst o hi estic invertint més temps del que cal? Hi ha alternatives possibles? Estic complint l'horari que m'havia prefixat? M'estic passant del temps i no podré arribar a tot?, etc.
- 5) L'últim pas d'aquesta breu explicació dels processos d'autoregulació és que els estudiants siguin capaços d'establir els ajustos necessaris. D'una altra manera, a mesura que detecten dificultats en la distribució del temps han d'aprendre a revisar els seus objectius i establir els ajustos necessaris per assolir les seues metes. Així, han de formular-se preguntes com ara: És necessari que dedique més temps del que havia previst inicialment? Ha arribat el moment de redefinir els resultats que volia aconseguir? Hauré de redoblar els meus esforços o puc valorar la possibilitat de retardar la tasca?, etc. ■

3

La gestió del temps d'estudi

LES DIMENSIONS DEL MODEL

Encara que som conscients que el concepte de gestió del temps no ha estat definit de forma uniforme, ni tampoc els intents de respondre a com actua i a les dimensions que integra, entenem la gestió del temps d'estudi com un procés dirigit a l'establiment i assoliment de metes acadèmiques tenint en compte el temps que tenim disponible, així com també la verificació que fem de l'ús eficaç d'aquest. D'acord amb els principis de l'aprenentatge autoregulat que hem desenvolupat anteriorment, gestionar de forma efectiva el temps implica que l'estudiant siga capaç de (1) determinar les necessitats i objectius

acadèmics que pretén aconseguir; (2) avaluar el temps disponible i la percepció de l'ús que en fa, la qual cosa contribueix a plantejar-se tasques i responsabilitats que s'ajusten a les seues capacitats i al temps de què disposa; (3) planificar establint metes específiques, determinant i prioritizant les tasques a desenvolupar; i (4) monitoritzar la seua pròpia actuació observant l'ús que fa del temps mentre desenvolupa les activitats i persistir en el pla establert o modificar-lo.

Si adoptem aquesta perspectiva, el model de gestió del temps proposat per Macan (1994), probablement el més reconegut en l'actualitat i el que ha rebut major atenció i suport en la investigació educativa i organitzacional, resulta especialment pertinent. El model (figura 1, pàg. 12) considera tres comportaments relacionats amb la gestió del temps: l'establiment d'objectius i prioritats (per exemple, determinar seqüències d'acció fixant dates, revisar regularment els nostres objectius i activitats); la utilització d'eines i tècniques per a la gestió del temps (per exemple, elaborar llistes d'activitats a realitzar, establir horaris), i les preferències per l'organització (per exemple, estructurar el desenvolupament d'activitats i mantenir un entorn d'estudi ordenat). Un quart component del model és la percepció del control del temps, que constitueix una variable que resulta de les anteriors (per exemple, derivada d'evitar assumir un nombre excessiu de responsabilitats o de dedicar escassa atenció a tasques secundàries), i fa de mediador entre les conductes de gestió del temps i el rendiment, el nivell d'estrès, les tensions que experimentem i la satisfacció en el treball.



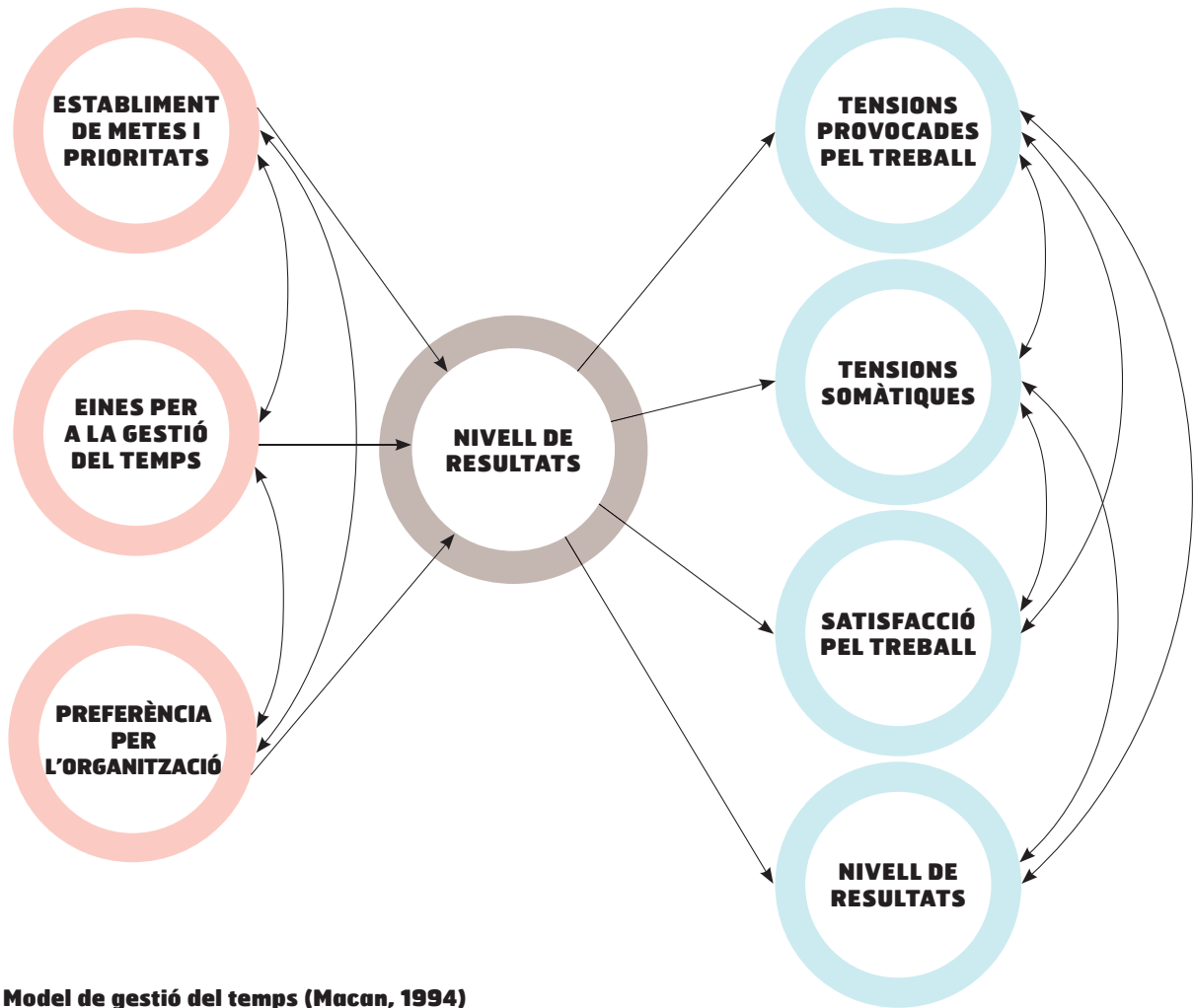


Figura 1. Model de gestió del temps (Macan, 1994)

«Les habilitats de gestió del temps mostren nivells d'associació significatius positius amb els resultats acadèmics i amb l'autoeficàcia per a l'aprenentatge en educació secundària»

D'aquesta manera, aquest model aporta un valor afegit tant als professors com als estudiants, atès que els seus components mostren una elevada concreció dels comportaments lligats a l'adequada gestió del temps facilitant la connexió entre avaluació i intervenció en aquest àmbit (i per tant el disseny de programes dirigits a la millora d'aquestes habilitats) i, proporcionant referents concrets i específics sobre l'actuació i evolució dels estudiants amb els quals treballarem. D'una altra manera, intervenint sobre els comportaments de gestió del temps (dels quals disposem de nombrosos indicadors concrets), facilitarem que els nostres estudiants disposen d'una percepció de major control i ús eficaç d'aquest i obtindrem efectes positius sobre el seu nivell d'execució i de satisfacció, així com també

sobre la disminució de tensions en la seua activitat acadèmica.

En aquesta línia, el nostre grup d'investigació ha adaptat i validat en la població espanyola el *Time Management Behaviour Questionnaire (TMBQ)*, derivat del model de Macan, que avalua els quatre components prèviament destacats. Els resultats mostren la seua adequació estructural i psicomètrica, com també la seua estreta relació amb el rendiment en l'any d'accés a la universitat. És més, presenta una capacitat predictiva elevada sobre els resultats en l'any d'incorporació als estudis universitaris i incrementa àmpliament la capacitat explicativa dels resultats obtinguts en etapes prèvies del sistema educatiu. Addicionalment, encara que totes les dimensions destacades presenten una relació significativa amb els resultats aca-

dèmics, és el factor d'establiment d'objectius i prioritats el que mostra una relació clarament superior a la resta. Aquests resultats són coherents amb les evidències prèvies sobre aquesta qüestió en contextos universitaris que vinculen la gestió del temps a l'èxit acadèmic.

A més, entre els estudiants de nou accés a titulacions universitàries molt diferents (per exemple, enginyeries, psicologia o magisteri) també hem constatat que les quatre dimensions del *TMBQ* presenten una relació inversa de magnitud elevada amb la procrastinació acadèmica (comportament desadaptatiu consistent a ajornar innecessàriament i fins a l'últim moment la realització de tasques acadèmiques o la dedicació a l'estudi per als exàmens). A conclusions similars s'arriba pel que fa a la seua relació inversa amb la manifestació de nivells elevats d'estrès acadèmic i d'ansietat en relació amb les avalu-

acions, i s'esmoreixen els possibles efectes negatius derivats d'aquests. I, de forma més específica, la percepció de control del temps i l'establiment d'objectius i prioritats són les dimensions que mostren una relació de major magnitud tant amb els resultats com amb la procrastinació i amb els nivells d'estrès i ansietat en contextos acadèmics.

Encara que els estudis que hem realitzat en educació secundària presenten un abast més reduït, els resultats disponibles fins al moment van en un sentit similar. Les habilitats de gestió del temps mostren nivells d'associació significatius positius amb els resultats acadèmics i amb l'autoeficàcia per a l'aprenentatge (en tots dos casos destaca la dimensió de l'establiment d'objectius i prioritats), i negatius amb l'ansietat en relació amb les avaluacions i amb la procrastinació (en aquests casos la relació de major magnitud es produeix

amb la percepció de control del temps).

En síntesi, aquests resultats destaquen la importància de potenciar les habilitats de gestió del temps dels estudiants amb l'objectiu de facilitar-los l'èxit acadèmic i prevenir possibles efectes negatius derivats de la procrastinació, de l'estrès acadèmic i de l'ansietat en relació amb les avaluacions. D'altra banda, pensem que les dimensions que integra el model teòric i l'instrument d'avaluació presentat en aquest apartat resulten d'especial interès tant per als professors com per als orientadors, atès que faciliten la connexió entre avaluació i intervenció, el disseny de programes d'intervenció efectius i el seguiment dels resultats que obtenim. En els següents apartats ens centrarem en diversos aspectes bàsics a considerar en el disseny de propostes d'intervenció per a promoure les habilitats de gestió del temps. ■



4

La gestió del temps d'estudi

ELS PROCESSOS COMPARTITS DE MILLORA

Nombrosos estudiants assenyalen que dediquen moltes hores a l'estudi i que, malgrat això, obtenen mals resultats, i destaquen addicionalment dificultats per a recordar i aplicar els coneixements estudiats. Sovint, manifesten que estan estudiant moltes hores, fins i tot a les nits. No obstant això, quan se'ls pregunta pel temps real que destinen a l'estudi en aquests períodes s'adonen que gran part l'havien emprat a xarrar amb amics, xatejar, anar a la nevera per menjar, fer petits

descansos, contestar correus o, simplement, navegar per la xarxa. Per tant, quan avaluen la quantitat de temps que veritablement han dedicat a estudiar descobreixen que les estones perdudes ocupen la major part del temps que pensaven aplicar a l'estudi.

D'acord amb els principis generals destacats en els textos previs, per millorar la manera com els estudiants gestionen el temps seria útil començar avaluant les estratègies que utilitzen en l'actualitat. Per a això, hem de guiar-los perquè es formulen algunes preguntes que els ajuden a conèixer com aprofiten i rendibilitzen el temps i igualment com s'organitzen. Ser conscients de la manera personal en què gestionen el temps és un pas important i necessari per a exercir un major



control en la planificació d'aquest. L'objectiu no és que es convertisquen en controladors rígids, sinó que desenvolupen estratègies que els permeten utilitzar de forma eficaç el seu temps d'estudi, elaborar treballs de major qualitat i sense patir l'estrès de l'últim minut, obtenir millors resultats acadèmics i gaudir de l'oci sense sentiments de culpabilitat.

Tal com indicàvem més amunt, per assolir aquests objectius el primer pas és analitzar com utilitzen el temps. Per a això, podem proposar una activitat d'autoregistre de l'ús del temps al llarg d'una o dues setmanes. Durant aquest període, haurien de portar una agenda i, aproximadament cada seixanta minuts, fer una breu anotació del que han fet. Al final del dia es tracta de revisar totes les acci-

ons, les que estan relacionades amb l'estudi, les activitats d'oci, els temps malgastats, etc. I per afavorir el procés d'autoavaluació sobre com han utilitzat el temps els hem d'animar a fer-se simultàniament preguntes com ara: Vaig fer totes les activitats? Hi ha algunes coses que evite fer? Quines coses m'ocupen més temps?

Transcorregut el període acordat, el següent pas per a analitzar la manera com utilitzen el temps és traslladar les anotacions de l'agenda a una taula similar a la que es mostra a continuació, i indicar el temps que dediquen als diferents tipus d'activitats destacades. En aquest moment, hem d'insistir que presten una atenció especial al temps d'estudi fora de l'horari de classe i a les activitats d'oci que fan al llarg de la setmana.

«Nombrosos estudiants assenyalen que dediquen moltes hores a l'estudi i que, malgrat això, obtenen mals resultats»

	1-CLASSES	2-ESTUDI	3-ALTRES ESTUDIS	4-DESPLAÇAMENTS	5-ÀPATS	6-NETEJA PERSONAL	7-DORMIR	8-ACTES SOCIALS	9-EXERCICI FÍSIC	10-ORDINADOR
DL										
DT										
DC										
DJ										
DV										
DS										
DG										
TOTAL										

Figura 1

4

TEMA CENTRAL

Així, una manera fàcil d'analitzar com distribueixen les seues activitats consisteix a anotar el temps setmanal que inverteixen en l'estudi i també el que dediquen a altres aspectes importants com ara els actes socials, els amics, l'ordinador, etc. Hem d'anir-los a utilitzar la taula (figura 1, pàg. 15) en què apareixen agrupades les activitats en deu categories que es refereixen a classes, estudi, altres estudis, desplaçaments, àpats, neteja personal, dormir, actes socials, exercici físic i ordinador. Addicionalment, haurien de ser conscients de què fan de manera regular al llarg de la setmana i de quines activitats són puntuals.

A partir d'aquesta informació ja poden calcular de manera senzilla la distribució setmanal del temps sobre la base de tres grans grups com ara: l'estudi (classes, estudi a casa i altres estudis addicionals), les activitats de la vida diària i l'oci (figura 2, pàg. 16).

A partir del temps que dediquen a cadascun dels apartats haurien de reflexionar sobre si són equilibrats, si responen a les seues necessitats com a estudiants, si haurien d'incrementar/disminuir el temps d'algun grup d'activitats, etc. En aquest punt, resulta útil que comenten els resultats en grup i tinguen l'oportunitat de constatar les diferències entre els companys, que escolten els problemes amb els quals es troben els altres i que compartisquen els seus propis.

A manera d'exemple, atès que els adolescents es queixen sovint que tenen dificultats per a acabar els deures o estudiar per als exàmens, seria interessant que en aquest moment analitzaren el temps que destinen a les activitats que hem etiquetat com a oci i el compararen amb el que dediquen a l'estudi. A partir d'ací, els animem a preguntar-se si disparen d'algun mètode que els ajude a motivar-se per a acabar els deures o

preparar un examen quan han d'optar entre l'estudi o altres coses més plaents que preferirien fer. Els professors poden aprofitar també aquest moment per a comentar els problemes habituals que són font de queixa dels estudiants com ara no anotar en l'agenda les tasques, la importància de lliurar els treballs a temps, les queixes sobre l'escàs temps per a acabar-los, etc.

En definitiva, com a professors ens hem de plantejar com podem propiciar que els nostres estudiants establisquen metes d'estudi que siguin específiques i assolibles, afavorir l'atribució dels seus resultats a l'ús de procediments de gestió eficaços i que se senten més capaços per a realitzar les tasques en els temps assignats. No oblidem, tal com hem apuntat anteriorment, que l'habilitat per a gestionar el temps de forma adequada tindrà una influència molt important en el rendiment acadèmic i en el grau de satisfacció personal com a estudiant. ■

ESTUDI	ACT. VIDA DIÀRIA	OCI
(1 + 2 + 3)	(4 + 5 + 6 + 7)	(8 + 9 + 10)

TOTAL

Figura 2



S

La gestió del temps d'estudi

LES ESTRATÈGIES BÀSIQUES

Una vegada avaluat l'ús que els estudiants fan del temps, és el moment de considerar com ensenyar-los a emprar i seleccionar alguns procediments que els faciliten gestionar-lo de manera més efectiva. No oblidem que la utilització d'eines i tècniques per a la gestió del temps (per exemple, elaborar llistes d'activitats, constatar-ne l'acompliment, establir horaris, etc.) resulta una dimensió essencial en aquest àmbit, tant des de les perspectives teòriques com des dels resultats de la investigació.

El primer pas que considerarem en aquestes pàgines és com s'han de desenvolupar els procediments



per planificar a llarg termini. Com a professors som conscients que el ritme d'activitats d'un estudiant no és sempre el mateix. En ocasions, efectuar algunes tasques acadèmiques resulta urgent (per exemple, acabar un deure per a l'endemà o estudiar per a un examen); mentre que en altres períodes tenen la sensació que no hi ha res que fer perquè no han de fer lliuraments immediats de treballs o els exàmens encara es perceben molt llunyans. Aquesta última perspectiva, però, sabem que resulta clarament errònia, atès que pot provocar que els estudiants posposen iniciar els treballs fins a moments molt pròxims a les dates d'entrega o l'estudi pràcticament en l'últim minut. I aquests comportaments dilatoris poden tenir efectes devastadors no solament sobre la qualitat de la feina i de l'aprenen-

tatge acadèmic –així com sobre els resultats consegüents–, sinó també sobre els nivells d'estrès i de la simptomatologia associada a aquest que, al seu torn, poden afectar a la seua motivació i fomentar respostes d'evitació.

Una estratègia efectiva per preveure aquests problemes i anticipar-se als dies caòtics, és anotar en un calendari tipus pòster els objectius/tasques més importants per fer, situant-lo en una posició visible en l'aula, i/o escriure'ls en una agenda. Aquestes anotacions haurien de comprendre el període complet d'una avaluació i tornar a completar-se a l'inici de la següent. Es tracta, doncs, que aprenguen un mètode que augmente la probabilitat de no oblidar tots els quefers de l'avaluació i la preparació dels exàmens.

HORES	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	DISSABTE	DIUMENGE
7-8							
8-9							
9-10							
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							
22-23							
23-24							

Figura 2

focalitzar l'atenció sobre el temps disponible per a l'estudi i l'oci.

A continuació, resulta útil centrar-nos en el fet que determinen els nivells d'importància de cada tasca amb l'objectiu que assignen prioritats. Les de prioritat alta es correspondran amb les importants que han de fer al moment, mentre que les baixes reflectiran les secundàries i que poden esperar fins a acabar les anteriors. D'aquesta manera, tractem d'afavorir que es posen a estudiar en arribar a casa i fins i tot preparen els exàmens (tasques de prioritat alta) en lloc de mirar la televisió o xatejar amb amics (tasques de prioritat baixa). De fet, un dels errors més freqüents entre els adolescents és la tendència a sobreestimar la quantitat de temps disponible per complir amb les seues obligacions. D'aquesta manera, tot i disposar de prou temps poden acabar acumulant una gran sobrecàrrega de treball a última hora. En aquest sentit, els professors poden



ajudar-los a fer estimacions del temps que els ocuparà aconseguir un objectiu. En definitiva, afavorir que siguin més conscients de com utilitzen el temps, quant en tenen disponible per realitzar la feina acadèmica i centrar l'atenció i l'esforç en la que és prioritària.

Una vegada determinades les prioritats, ja es tractarà d'abordar la planificació i l'organització de les sessions d'estudi. Aquest aspecte també resulta clau en la gestió del temps entre els adolescents, atès que, quan arriben a casa, sovint han de començar a decidir què fer a continuació, o fins i tot pitjor, fer qualsevol cosa que capte la seua atenció tot just en aquest moment.

A partir de les planificacions setmanals es poden discutir amb els estudiants els problemes que es troben a l'hora de seguir-les. I, entre d'altres, resultarà d'interès abordar els aspectes següents:

- 1) Comprovar que prioritzen adequadament. Per exemple, han de verificar que inclouen totes les matèries i que diferencien entre les tasques en cada matèria; discutir les dificultats de les diferents assignatures, identificant les que requeriran més temps i energia; atendre els criteris d'avaluació de cada matèria per a evitar que s'utilitzin moltes hores en l'elaboració d'un treball que representa un 10% de la nota d'avaluació i poques hores per preparar un examen que val el 70%.
- 2) Supervisar les planificacions perquè no incloguen un nombre exagerat de coses a fer en un període curt de temps. De vegades, els adolescents es posen a fer coses que no són importants en aquest moment i això fa que es perceben com a molt productius, encara que no hagen aconseguit escometre les tasques prioritàries i/o urgents.

Pot resultar útil, a partir de les seues planificacions, focalitzar l'atenció sobre aquelles que són importants però no urgents.

- 3) Comprovar amb ells que en les planificacions hi ha períodes d'estudi realistes. Sovint es posen a estudiar amb la idea de dedicar tot el temps al mateix tema (per exemple, «estudiaré quatre hores cada dia, set dies la setmana, fins al final de l'avaluació»).
- 4) Discutir la necessitat d'establir breus descansos en les sessions d'estudi. Ací resulta interessant que els estudiants facen explícits quins són els seus principals distractors, i quines coses, una vegada iniciades, els costa deixar per tornar a l'estudi (per exemple, mirar la televisió, xatejar, etc.). L'important és que arriben a plantejar-se coses que poden fer en els descansos i que no els generen dificultats per reiniciar el treball.
- 5) Plantejar qüestions com ara: Què fas per estar segur que no oblidis les tasques que has de realitzar al llarg de la setmana? Quan estàs fent els deures o estudiant i veus que no et dona temps d'acabar abans de l'hora de ficar-te al llit, què fas per resoldre el problema? Què fas per motivar-te tu mateix a acabar els deures en aquests casos?

«Un dels errors més freqüents entre els adolescents és la tendència a sobreestimar la quantitat de temps disponible per complir amb les seues obligacions»

Per finalitzar, cal recordar que, de forma congruent amb el model teòric de referència i amb les evidències empíriques de la investigació, les intervencions que emprenguem han de partir dels resultats dels estudiants sobre comportaments de gestió del temps: establiment d'objectius i de prioritats, eines per a la gestió del temps i organització (estructuració de l'espai i sessions de treball). A més, resulta imprescindible garantir que els estudiants comprenen la importància i utilitat de totes les dimensions; no ho és menys la necessitat de vincular les activitats que plantejarem, la retroalimentació i els suggeriments específics proporcionats a cada estudiant, a les necessitats manifestades a partir de la seua avaluació.

De forma similar, no podem oblidar que el coneixement dels procediments per a la gestió eficaç del temps –i fins i tot disposar d'eines adequades per a aquesta finalitat–, no en garanteix la utilització. Per a això cal que el professorat motive els estudiants sobre els avantatges de gestionar i planificar el temps, en supervise el procés i afavorisca la retroalimentació, proporcionant-los prou oportunitats per comprovar que els resulten útils a diari. Solament amb aquestes bases aconseguirem que l'estudiant aprenga a autoregular el seu temps per a l'aprenentatge i l'estudi. ■



Web del grup investigació i innovació educativa IQdocent

www.uv.es/iqdocent

Referències

- Claessen, B.; van Eerde, W.; Rutte, C. G. i Roe, R. A. (2007). «A review of the time management literature». *Personnel Review*, 36 (2), 255-276.
- García Ros, R., i Pérez González, F. (2011). «Validez predictiva e incremental de la habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad». *Revista de Psicodidáctica*, 16, 231-250.
- García Ros, R., i Pérez González, F. (2012). «The time management behavior questionnaire (TMBQ): spanish adaptation for University students». *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1485-1494.
- García Ros, R., Pérez Blasco, J., Pérez González, F., i Natividad, L. (2012). «Evaluación del estrés académico en estudiantes de nuevo acceso a la Universidad». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 143-154.
- Macan, T. H. (1994). «Time Management: Test of a Process Model». *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 381-391.
- Pérez Blasco, J.; García Ros, R. i Pérez González, F. (2010). *Guía para el manejo del estrés académico en la universidad*. València: Litolema.
- Pérez González, F. i García Ros, R. (2008). *Gestión del tiempo para estudiantes*. València: Litolema.

ALICIA MIYARES

«En una societat de creients,
els ciutadans no hi existeixen»

Juan Manuel Játiva Fotografies: Miguel Lorenzo

Alicia Miyares (Les Arriendes, 1963) és doctora en filosofia i professora de filosofia d'ensenyament secundari. Ha estat cap del Gabinet de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern d'Astúries, consellera tècnica de la Unitat d'Igualtat «Mujer y Ciencia» del Ministeri d'Educació i Ciència, integrant del Consell Rector de l'Institut Asturià de la Mujer i ha ocupat la secretaria de la Asociación Española de Filosofía María Zambrano. Els seus treballs d'investigació els ha dedicat principalment a la repercussió dels aspectes socials, polítics i morals del segle XIX en la història del feminisme i al feminisme com a filosofia política. És autora de les obres *Nietzsche o la edad de la comparación* i *Democracia feminista*, i ha participat en diverses obres col·lectives. Al blog *La Caverna* (aliciamiyares.com) podeu seguir la seua opinió i reflexió sobre diversos temes com ara el feminisme, l'educació o la religió. Miyares impartí el passat 29 de gener la conferència central de la XVIII Jornada d'Informació als Orientadors que organitzà el Servei d'Informació i Dinamització de la Universitat de València (Sedi), l'editor de FUTURA.

En la vostra conferència us heu referit al desistiment de l'Estat quant a l'educació. No us espanta, això?

A mi m'espanta el canvi de model i enfocament de l'educació actualment en marxa. Es tracta d'un enfocament dirigit al rendiment econòmic i empresarial, en el qual el que es vol dels alumnes en el futur és poder disposar de màquines utilitàries per al treball. No és un fenomen sol espanyol, sinó internacional i comporta un cost alt en la qualitat de la democràcia.

Tal com ho plantegeu és un corrent profund. Quines possibilitats hi ha de canviar-lo?

Cal prendre consciència ja de com s'estan formant els alumnes. Em preocupa que no prenguem nota del fenò-

men i no intentem canviar-ne la direcció fins que dins de deu o quinze anys ensopegarem amb els conflictes socials que produirà una educació orientada exclusivament al rendiment econòmic.

Quin tipus de conflictes?

Si tu eduques la gent per al bé i l'èxit propis, sense donar-li valors de referència comuns, allò que caurà serà la democràcia mateixa i allò que sosté la democràcia, és a dir, la idea del bé comú, de pluralitat, de tots els valors que coneixem des de temps antics. Quant de temps tardarà a cristal·litzar la idea que drets com l'educació, la sanitat, tots els assoliments socials no són drets, sinó beneficis? Jo ja he sentit expressar-se així alguns dels



nostres polítics, com en aquests països econòmicament reeixits amb uns valors que no són en absolut democràtics, i als quals ens estem apropant. Sense referents, si la gent no sent parlar de drets ni de valors en l'ensenyament formal, hi haurà un nivell d'acceptació cívica de la idea que hem de sacrificar-nos i renunciar als nostres drets.

Però se segueix parlant d'educació en valors.

Es pot parlar de valors en el discurs polític al mateix temps que es desvaloritzen aquestes matèries que tenen a veure amb els valors, amb el ciment social. Si prospera alhora la idea de formar els treballadors reeixits i flexibles que la societat necessita, es produeix l'aliança perfecta per a aconseguir una acceptació de la idea que la vida és així.

Podeu posar-ne un exemple?

N'hi ha un d'evident. És el suposat conflicte entre religió i ètica quan et plantejges triar-ne una o l'altra. Comence a pensar que el manteniment de la religió en el nostre sistema educatiu ofereix la millor excusa per a no educar els ciutadans en valors comuns.

Insistisc que els defensors d'aquesta opció també parlen de valors.

És clar, però no és el mateix creients que ciutadans. Si poses al mateix nivell (la qual cosa és una aberració, des del meu punt de vista) les creences (que en bona mesura estan sostingudes pels costums), les tradicions..., i els valors polítics que cimenten la democràcia, com ara la llibertat, la igualtat, la tolerància o la solidaritat, estàs dient que són el mateix, i no ho són pas. La religió forma creients mentre que els valors com la llibertat o la igualtat formen ciutadans. Dit d'una altra manera, en una democràcia consolidada els creients són possibles; en una societat de creients, els ciutadans no hi existeixen.

Quan es critica la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQUE) per la posició de la religió en el text legal, se sol argumentar que això és solament una petita part, com si fóra una qüestió menor. Què us sembla?

No és una qüestió menor, el que passa és que ens quedem en la polèmica i no en el seu significat últim, perquè no construeixes la mateixa societat amb les creences religioses que amb els valors democràtics.

Quan parlem de desnaturalitzar assignatures, us referiu solament a l'ètica?

No, em referia a algunes més, a tot el que en diem humanitats. En veiem un exemple fantàstic en els informes

«Sense referents, si la gent no sent parlar de drets ni de valors en l'ensenyament formal, hi haurà un nivell d'acceptació cívica de la idea que hem de sacrificar-nos i renunciar als nostres drets»

«Comence a pensar que el manteniment de la religió en el nostre sistema educatiu ofereix la millor excusa per a no educar els ciutadans en valors comuns»

internacionals –PISA n'és un– que solament avaluen assignatures instrumentals, com ara llengua, matemàtiques i una mica de ciències naturals. Per què ho fan? Perquè són matèries neutres, no impliquen cap compromís amb els valors. Per ser internacionals i estandarditzades no pregunten res sobre humanitats, perquè en aquestes sí entra ja el conflicte de valors.

Podríem fer una prova estandarditzada a nivell internacional sobre història?

En absolut. Una de les bones experiències de l'aula, quan en tens una com la meua, absolutament intercultural (al meu institut hi ha alumnes de vint-i-nou nacionalitats), i tu ensenyes filosofia, és que t'adones –sobretot amb la població musulmana– de la cura que cal tenir perquè ningú no se senta lesionat. Ens hem acostumat a tractar la història des del punt de vista de la nació on estàs. El pes de les assignatures instrumentals ve del fet que la instrumentalització no compromet els països. Amb elles no hi ha dissens, no hi ha polèmiques. Que dos i dos són quatre és una cosa universalment acceptada, però hi ha molts països, en canvi, que participen en aquestes proves i que no accepten els mínims valors democràtics.



Alguns d'aquests països estan per davant de molts països europeus en les proves PISA.

És clar. Però no són envejables quant a qualitat de vida i qualitat democràtica. Els he de posar com a referents sense tenir això en compte?

El fet és que quan jutgem els països pels seus mèrits educatius, abstraïem aquestes manques i hi ha un consens social a pensar que som bons o dolents en educació segons l'ordre en què PISA ens situa per les nostres habilitats matemàtiques o lingüístiques.

Però això cal dissoldre-ho com un terròs de sucre. A mi no em serveix de res que un país que no està en democràcia vaja per davant de nosaltres en matèries instrumentals, perquè a la seua població potser no li donen els registres educatius de valors per a ser uns ciutadans crítics amb capacitat per a denunciar les injustícies.

Han posat medalles a cap país per educar en valors uns ciutadans crítics?

Tal vegada no, però als qui em diuen com estem de malament, els conteste: Voleu anar a viure a Xina acceptant-ne el model social al complet? Aquesta és la pregunta.

Japó i Corea del Sud hi van per davant, però voleu aquest model de vida? Voleu aquest nivell d'acceptació de la població, no qüestionar críticament el que esdevé? Aquesta és la pregunta rellevant ara mateix.

Considereu que l'informe PISA està sacralitzat?

Sí, perquè en el fons PISA ve estupendament per a un enfocament educatiu dirigit al rendiment econòmic, que és el que està en auge ara. Els qui eixiran malparats d'aquest canvi de model no solament seran els alumnes, sinó també la democràcia en si com a sistema de govern.

Tenint en compte la magnitud d'aquest enfocament, macroeconòmic i macropolític, el fet d'esgrimir com un dels valors importants la capacitat d'elecció de centre dels pares, és una qüestió menor o no?

No és menor. Forma part d'aquest camí cap a la idea del bé propi, la comunitat d'afectes. Tot el qui està dins de la comunitat d'afectes està bé. En canvi, em desentenc del bé comú i del compromís amb altres formes de vida i altres sistemes de creences. No és una qüestió baladí.

Ja no seria tant pel meu propi bé com pel bé dels meus, no?

Sí, els meus, el meu àmbit. És a dir, si tinc una creença religiosa determinada, aquesta família és l'àmbit dels meus. Sembla un assumpte escabrós quan el denuncies, però és així.

En tot cas, quan es planteja l'argument de la llibertat d'elecció, és difícil de contestar perquè esgrimeix un valor tan democràtic com la llibertat. Què hi dieu com especialista en filosofia?

Caldria anar als nostres filòsofs contractualistes del segle XVII i XVIII, que van teixir teòricament la renúncia a banda de la llibertat. En el fons, nosaltres cedim sempre part de la nostra llibertat. Qualsevol llei, qualsevol norma és una cessió de part de la nostra llibertat, natural, pròpia, perquè en aquesta cessió el que assegurem és la convivència pacífica. L'acceptació de les regles democràtiques significa això. En el cas de l'escola a penes se sent contestació a la llibertat d'elecció perquè l'elecció s'ha convertit en l'excusa per a acceptar qualsevol manera de vida o comportament. I és terrible.

Sou professora d'institut. Què poden fer els professors, si és que volen, per evitar que aquest model educatiu orientat al rendiment econòmic es consolide?

En aquest moment, els professors estan sent instrumentalitzats de tal manera que ni tan sols la seua titulació els preserva en l'àmbit educatiu. La llei diu específicament que el professor pot ensenyar en secundària, però no en els cursos inicials de secundària, que en principi estaven previstos per als mestres. No creieu que per tenir una titulació, filosofia en el meu cas, ensenyareu solament filosofia i afins: ensenyareu el que jo considere que necessite de vós. Perquè hi ha retallades. Jo estic ensenyant en primer de l'ESO per primera vegada i no tinc les eines ni la didàctica, ni la metodologia per a fer-ho.

I això us ha passat abans de la LOMQUE?

Hi ha comunitats que s'han anticipat anys a la LOMQUE. Una d'elles és la de Madrid: quant a augment de ràtios, disponibilitat dels professors, no contractació de professors i fins i tot quant a la contractació de professors externs. En aquest moment s'estan contractant docents que ni tan sols tenen la titulació universitària. Sempre hi ha una excusa, ací ho coneixereu amb l'excusa del multilingüisme.

«A mi no em serveix de res que un país que no està en democràcia vaja per davant de nosaltres en matèries instrumentals»

Si aquest desistiment de funcions de l'Estat en l'educació i aquest corrent enfocat al rendiment econòmic és un corrent profund internacional, serveix d'alguna cosa un canvi de govern per a corregir-lo?

Honestament, crec que amb un canvi de govern algunes de les coses que apareixen en la LOMQUE tornarien al seu curs original. Em referisc, per exemple, a la trajectòria de l'alumne. Crec que tornaríem una altra vegada als itineraris tal com estan en aquest moment. Quant a altres coses, tinc ja els meus dubtes. Però cal evitar una segregació tan primerenca i amb unes eines que potser no són les millors. És a dir, el nou model segrega als primers anys de l'educació perquè aquest alumne no té els resultats adequats en una cosa tan concreta com pot ser l'àmbit logicomatemàtic o el lingüístic. I cal dir ben alt que aquest no pot ser l'únic criteri, que hi ha moltes més habilitats en aquesta vida. Hi ha vuit intel·ligències diferents i hi ha molts talents personals.

En la vostra conferència heu fet entendre que hi ha talents sobrevalorats.

El talent és un concepte polisèmic. El sentit que se li dona ara, en la normativa actual, és el d'una espècie de disposició natural. Quan et diuen que no tots naixen amb el mateix talent, t'estan dient que uns naixen amb més i uns altres tenen menys. Per als primers dissenye un itinerari a partir dels 16 anys: a batxillerat o a la formació professional; i per als que en tenen menys dissenye un altre itinerari que comença abans, a més, i que va a un altre camí, que és un camí cec, una FP bàsica que encara no se sap ben bé què serà, i n'eixiran sense titulació. No puc acceptar que es dividisca la societat a partir dels 11 o els 12 anys sense tenir en compte tots els talents que té l'ésser humà i sense considerar que aquests resultats depenen en bona mesura d'un entorn socioeconòmic molt desfavorable. En compte d'intentar compensar aquest entorn, el que farà l'ensenyament és reforçar-lo, condemnar els alumnes a ser adults en un entorn socioeconòmic. Això és inacceptable, perquè l'educació és l'única eina que tenim de mobilitat social. No n'hi ha cap altra. ■



Un fotograma d'una de les pel·lícules projectades en la II Mostra Internacional de Cinema Educatiu.

Aprendre a llegir i a escriure imatges

El nostre dia a dia és ple, com més va més, del llenguatge audiovisual. Les pantalles omplen la nostra vida i, en les societats occidentals, és ja impossible entendre el món sense conèixer aquest codi. Tanmateix, el sistema educatiu no integra l'educació audiovisual, i des de les institucions no es promou l'alfabetització en aquest àmbit. Són les iniciatives ciutadanes i particulars, una vegada més, les que assumeixen aquest paper. La Mostra Internacional de Cinema Educatiu celebrada a València n'és un exemple.



L'audiovisual forma part de la nostra vida com a forma de reflexió, d'aprenentatge, d'entreteniment i de comunicació. Aquest llenguatge, canviant i diferent dels que havíem conegut fins ara, però alhora accessible per a la majoria dels ciutadans de les societats occidentals, és cada vegada més imprescindible perquè les persones puguin desenvolupar-se lliurement i siguin capaces de comprendre el món en què viuen.

Malgrat això, l'alfabetització audiovisual és encara una assignatura pendent a molts països, al capdavant dels quals hi ha el nostre. A l'altre costat de la balança, d'altres com ara Corea del Sud o els Estats Units ja tenen aquesta qüestió molt integrada en la seua educació. Amb motiu de posar sobre la taula les deficiències del sistema educatiu espanyol en aquest sentit i de fer un intercanvi d'idees sobre el tema, va nàixer l'any passat a València la Mostra Internacional de Cinema Educatiu, coneguda com la MiCe. Aquesta cita, que en el 2014 ha celebrat la segona edició, la van idear dos valencians que de fa anys partici-

pen arreu del món en actes relacionats amb la qüestió de l'audiovisual. Ainhoa Berastegui i Josep Arbiol, secretària i president de l'Associació Cultural Jordi «El Mussol», van ser l'ànima d'aquest projecte, en el qual enguany han participat prop de deu mil persones de 60 països diferents.

Un projecte dels i per als xiquets

Josep Arbiol és d'Estivella i exerceix la seua activitat com a mestre al col·legi públic Santa Teresa, al barri del Carme de València. És des d'aquest centre de la ciutat que Arbiol ha aconseguit implicar pares, alumnes i companys per portar endavant la MiCe, tot i que la tasca més gran d'aquest projecte la va fer al col·legi públic Cristòfor Colom de Benetússer, on va treballar anteriorment durant molts anys.

Arbiol, lliurat totalment a l'educació dels més menuts, ha aconseguit el seu objectiu: educar en l'audiovisual els seus alumnes, i també contagiar molts altres professors perquè s'hi impliquen. «La idea del festival naix de Corea», explica el director. Es refereix a Corea del Sud, el país al qual s'ha dedicat la MiCe d'enguany amb motiu de l'ampli

desenvolupament que hi ha de l'ensenyament en el món de l'audiovisual. Ja fa dos anys, Arbiol i la seua companya Ainhoa Berastegui van presentar un curtmetratge realitzat pels alumnes del col·legi Teodor Llorente de València al Festival Internacional de Cinema Infantil de Busan, a Corea. El film, amb el títol *Senyor pirotècnic, pot començar la...*, havia guanyat també un premi en Cinema Jove i va viatjar a països com Taiwan, Japó, Anglaterra, Hongria i els Estats Units.

«Els protagonistes d'aquests projectes han de ser els xiquets, com ho fan a Corea», torna a insistir Arbiol. «A Europa, molt sovint, sembla que els professors també vulguen lluir-se, però el que nosaltres fem volem que siga dels xiquets i per als xiquets». Com bé apunta el mestre, el model coreà és el més integrador, tot i que hi ha una gran diferència entre el professorat d'aquest país asiàtic i el de les nostres terres: allà més del 25% està format en educació audiovisual, que és una assignatura obligatòria. En aquest sentit, a les escoles de Magisteri espanyoles encara queda un llarg camí per recórrer.



Diversos moments del rodatge de la pel·lícula Un barri de cine, un col·le de pel·lícula, dirigida per Josep Arbiol i interpretada per 213 alumnes del Col·legi Santa Teresa. En la producció han participat també els mestres i les famílies d'aquest centre escolar valencià.

«Conèixer el llenguatge audiovisual en el món actual és tan important com saber llegir i escriure»

No obstant això, des d'alguns centres universitaris s'intenta potenciar l'educació en aquest llenguatge. És el cas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, on hi ha el grup d'innovació Espai Cinema, en el qual s'intenta treballar l'audiovisual de manera transversal amb l'alumnat. Paula Jardón, professora del departament de Didàctica i Organització Escolar, és una de les persones implicades en aquest projecte. «El que es pretén és tractar l'audiovisual des del punt de vista de la formació cultural i cinematogràfica, i sensibilitzar l'alumnat respecte al seu ús i explicar-los com poden utilitzar-lo com a recurs didàctic a les escoles», afirma Jardón. Malgrat això, no es tracta d'una assignatura obligatòria, i per tant no tots els futurs mestres reben aquesta formació. «Si volem educar els alumnes en un esperit crític que els ajude a entendre el món, és imprescindible ensenyar-los a llegir l'audiovisual, i també a produir-lo», apunta Jardón.

La formació tècnica dels educadors és una qüestió clau perquè puguin ajudar els alumnes, per això la MiCe també va celebrar una trobada de pro-

fessorat de primària i secundària que treballa ara mateix en aquest tema. La reunió, la van organitzar conjuntament amb Acicom (Associació Ciutadana i Comunicació) i els promotors de *400 colps* de l'Escola Gavina, un projecte que s'autodefineix com «un dispositiu entre dos àmbits, l'educació i l'audiovisual, per fomentar la participació i generar xarxa». Entre les conclusions que s'han extret d'aquesta cita hi ha crear una xarxa de professorat implicat en l'audiovisual per tal de compartir idees i intentar involucrar altres escoles. Entre els tallers per a docents, n'hi hagué també un que el Ministeri d'Educació de Suècia utilitza per formar els educadors del seu país, i que el va cedir per a la mostra.

Com bé apunta Jardón, qui també ha participat en la MiCe enguany, conèixer el llenguatge audiovisual en el món actual és tan important com saber llegir i escriure. «Si els xiquets no coneixen els codis audiovisuals, són molt fàcilment manipulables» corrobora Josep Arbiol. I afegeix: «se'ls ha d'explicar com funciona un telèfon mòbil, un ordinador, una tauleta, i també com es manipula a través

d'aquests mitjans. Així és com aconseguirem una societat més democràtica». Per a Arbiol «el fet que no hi haja una educació audiovisual reglada no és qüestió de l'atar sinó que està pensat perquè la gent no conega els codis». Actualment, però, assegura Arbiol «les escoles ja no tenen més remei que anar adaptant-s'hi, perquè les normatives europees són molt clares en aquest sentit i, si no ho fan, aviat els hauran de forçar».

Iniciativa ciutadana

Tot i amb tot, de moment són les iniciatives ciutadanes les que estan acostant l'audiovisual a l'educació. La MiCe n'és un exemple, però n'hi ha d'altres. Al Col·legi Pare Català de Benimaclet, un grup de famílies i professors hi han impulsat un projecte que no pretén ser una activitat puntual, sinó quelcom que s'instaure als plans d'estudis. Raquel Zapater, bibliotecària de la Filmoteca de l'IVAC (Institut Valencià de l'Audiovisual i la Cinematografia) i mare de dos fills d'aquesta escola, n'és una de les impulsores. El procés d'alfabetització començarà en infantil, com si es tractara de l'escrip-

FILM

PREMIATS EN LA II MOSTRA INTERNACIONAL DE CINEMA EDUCATIU (MICE) 2014

PRIMÀRIA

Premi Ajuntament de Burjassot

L'escola dels animals, del CEIP Serrano Suñer, de Castelló (Plana Alta).

Premi del Públic

Natzaret Z, del Centre de Menors l'Arca, del barri de Natzaret de València (l'Horta).

Premi Cuadernos de Pedagogia

Nàufrags, del CEIP Àngel Esteban, de Benicarló (Baix Maestrat).

Premi Escola Valenciana a la Millor Producció en Valencià

Un barri de cine, un col·le de pel·lícula, del CEIP Santa Teresa, de València (l'Horta).

Premi Tirant de MICE 2014 de Primària

La porta, del CEIP Heretats, de l'Alcúdia (Ribera Alta).

SECUNDÀRIA

Premi Ajuntament de Burjassot

Videoclip, de l'IES Arabista Ribera, de Carcaixent (Ribera Alta).

Premi del Públic

Vidas en tarros de cristal, de l'IES la Serrania, de Xelva (Els Serrans).

Premi Cuadernos de Pedagogia

Vint-i-tres d'abril, de l'IES Doctor Fausti Barberà, d'Alaquàs (l'Horta Sud).

Premi Escola Valenciana a la Millor Producció en Valencià

Com ser Xavi Castillo, de l'Escola Gavina, de Picanya (l'Horta Sud).

Premi Tirant de MICE 2014 de Secundària

Mi dulce desconocida, de l'IES l'Estació, d'Ontinyent, (Vall d'Albaida).

tura, explica Zapater. Enguany s'està fent la prova amb els de tres anys i els de segon de primària, per veure com reaccionen. Primer amb imatges fixes, amb autors com per exemple Magritte, que té els quadres de *Ceci n'est pas une pomme* i el de *Ceci n'est pas une pipe*. «Els xiquets duen una poma a classe i comproven que totes són diferents, que poden menjar-les, tocar-les, canviar-les, etc., però que en canvi la poma del quadre és immutable», apunta la bibliotecària. El que s'han de plantejar els xiquets és que la imatge no és real, i que la perspectiva de cadascú li dóna un significat. «Han de saber que la imatge té un creador, una intenció i un contingut». Zapater creu que «cal començar per la fotografia i pels primitius del cinema, com ara Chaplin, ja que és molt expressiu i als xiquets els agrada molt. És com la literatura: no es pot començar llegint obres molt complicades, sinó que cal anar a poc a poc».

Altres projectes interessants pel que fa a l'audiovisual són el MagaCim, la televisió del Centre Instructiu Musical de Benimaclet, portada endavant pels xiquets del barri amb l'ajuda de la productora Barret Films; el Cinescola,

un servei nascut a Catalunya que posa a l'abast dels docents un contingent de propostes didàctiques en l'àmbit de la comunicació en línia; o Cinemasports, un concurs en què els equips que es presenten tenen 10 hores per enregistrar un curt amb els ingredients que els organitzadors proposen. L'any passat un grup d'alumnes del grau en Magisteri de la Universitat de València hi van guanyar un premi, i enguany s'hi tornen a presentar. En aquest sentit, la MiCe té un paper molt important. Com afirma Paula Jardón, «aquesta cita és molt més que un punt de trobada de l'audiovisual. És una plasmació de les possibilitats que les persones tenen quan volen fer coses en comunitat». Perquè la MiCe, que té escassos recursos econòmics i poc suport institucional, és una prova que els ciutadans poden fer tot el que vulguen. No només es demostra la importància de l'audiovisual, sinó també la valentia de la ciutadania. I, com apunta Jardón, «que la crisi no talla la iniciativa de les persones». És per això que la MiCe està molt valorada a nivell estatal i a tot arreu reconeixen l'audiovisual escolar del País Valencià com un punt de referència. ■

Crítica social mitjançant l'audiovisual i de la mà d'escolars

Entre els premis de la MiCe d'enguany hi ha el centre de dia que gestiona l'Associació El Arca del barri de Natzaret, a València. Els alumnes d'aquest centre han guanyat el premi del públic pel curt *Natzaret Z*, una pel·lícula sobre zombis inspirada en *Zombieland* i produïda pels productors de *Cabanyal Z*. Isabel Fuertes és una de les educadores socials que treballa a El Arca i que va participar en l'enregistrament del curt. «A través d'aquesta producció es va intentar fer una crítica dels principals problemes que té el barri, com ara l'absentisme escolar o la manca d'un institut públic», ens explica la jove. Així, els educands d'aquest centre han après com fer un producte audiovisual, però també com fer una crítica a través d'ell.

Ilyas, de deu anys, va ser el xiquet que va fer de protagonista en la pel·lícula. Tot i les dificultats que mostra en les tasques escolars, després de quasi un any de l'enregistrament encara se sap de memòria el text que havia de recitar a l'inici del curt. I és que quan l'educació es fa entretinguda sempre penetra i impregna més. En preguntar-li a quin zombi volia matar el primer de tots, respon que al seu germà major: el cinema ens dóna l'oportunitat d'adoptar un rol diferent del que ocupem en la vida quotidiana, i Ilyas va voler aprofitar l'ocasió per venjar-se del seu germà major. També Ruma, Antonio, Wisdon, Narcí, Coral i Richi, entre altres, van actuar en *Natzaret Z*. Tots ells asseguren que els agradaria tornar a fer d'actors o, en el cas de Narcí, repetir com a maquilladora o càmera.

L'exemple del curt premiat de l'associació El Arca demostra, una vegada més, que amb pocs recursos, però moltes ganes, es poden fer projectes molt dignes i enriquidors.

María Araceli Ruiz-Primo,
professora de la Universitat de Colorado Denver

«No estem acostumats a una cultura d'avaluació que siga formativa»

Purificación Sánchez Delgado. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE). Universitat de València

María Araceli Ruiz-Primo és professora associada a l'Escola d'Educació i Desenvolupament Humà de la Universitat de Colorado Denver, als EUA. El seu treball de recerca es desenvolupa en l'àrea de l'avaluació educativa, tant en l'aprenentatge dels estudiants com en les pràctiques avaluatives i en la formació dels mestres. És directora del Centre de Recerca de l'Escola d'Educació i Desenvolupament Humà i del Laboratori d'Avaluació Educativa, Recerca i Innovació (LEARN, per les sigles en anglès).

En què consisteix la sensibilitat educacional de les proves a gran escala?

La sensibilitat educacional és una característica de les proves que pot captar informació sobre les experiències

d'aprenentatge que té l'alumnat a l'aula. En general, se sap que molt del que mesura una prova a gran escala està relacionat amb el nivell socioeconòmic dels alumnes, és a dir, a major nivell socioeconòmic, major rendiment acadèmic, i a menor nivell, menor rendiment.

Com que les proves són educacionalment no sensibles, no mesuren les oportunitats d'aprenentatge que té l'alumnat a l'aula. Per tant, la variabilitat en els resultats acadèmics és deguda més al nivell socioeconòmic que a la qualitat de la formació que reben els estudiants. El concepte de sensibilitat educacional sorgeix de la necessitat de considerar l'aspecte de qualitat de la formació o oportunitat d'aprenentatge. Si cal prendre decisions sobre el sistema educatiu, que es prenguen, si més no parcialment, sobre la base de la qualitat educativa que rep l'alumne a classe.

Llavors, és obvi que la sensibilitat educacional és un aspecte fonamental en les avaluacions. Però, per què?

Perquè es dona per fet que les puntuacions dels estudiants en les proves a gran escala reflecteixen l'impacte de la formació, però no hi ha cap evidència que aquest siga el cas. Les proves de rendició de comptes (*accountability*) són incapaces de distingir entre educació efectiva, de qualitat, i educació no efectiva i, per tant, no s'haurien d'utilitzar com un indicador vàlid per prendre decisions sobre la qualitat de l'educació. És clar que hi ha molts factors que influeixen sobre les puntuacions dels estudiants en una prova a gran escala, però hauríem de ser capaços de poder adjudicar, almenys parcialment, les puntuacions altes a una formació efectiva i les baixes, a una forma-

Araceli Ruiz-Primo i Purificación Sánchez Delgado.



ció poc efectiva. Això és impossible amb les proves actuals. Fins ara, almenys als Estats Units, el resultat en la majoria de les proves utilitzades per a rendició de comptes és més influenciat per la composició dels estudiants a l'escola i les seues característiques –com ara el nivell socioeconòmic– que pels esforços dels centres escolars per proporcionar una educació efectiva.

I, què us ha portat a interessar-vos en aquesta línia de treball?

Jo treballava a la Universitat de Stanford, al final dels noranta, a l'Stanford Educational Assessment Laboratory (SEAL) i la National Science Foundation (NSF) havia invertit molts diners en projectes del programa *Sistemic Initiatives*. Van ajudar amb milions de dòlars el treball conjunt entre universitats i els districtes escolars en programes de desenvolupament professional de mestres per veure l'impacte que tenien en l'aprenentatge dels estudiants en ciències i matemàtiques. Els resultats no van ser tan positius com es preveïen; l'aprenentatge dels alumnes no havia millorat després del programa. Llavors, NSF va encomanar a SEAL estudiar per què les iniciatives no mostraven els resultats esperats. A partir d'ací es va a analitzar com s'havien fet les avaluacions dels projectes i un aspecte en comú que hi havia entre les avaluacions era que s'utilitzaven com a mesura les proves a gran escala, principalment estatals. En qüestionar-nos per la quantitat d'ítems en una prova estatal que poden cobrir el que han estudiat els alumnes a classe, sorgeix la idea de distància dels ítems al currículum. És important recordar que als EUA no hi ha un currículum nacional.

Quines repercussions pot tenir la sensibilitat educacional en les avaluacions a gran escala?

Actualment, als EUA s'està proposant la sensibilitat educacional com una característica tècnica de les proves a gran escala. No passarà molt de temps perquè les proves estatals i nacionals hagen de donar compte d'aquesta sensibilitat.

Quines recomanacions faríeu per considerar la sensibilitat educacional en les avaluacions a gran escala?

Dissenyar estudis que puguin recollir l'evidència empírica que les proves són sensibles a la qualitat formativa per poder prendre decisions més informades. Tenir en compte la sensibilitat educacional i proveir d'ítems diferents distàncies. Sempre he pensat que no es poden prendre decisions basades en una sola font. Si s'ha d'avaluar el mestre, si el van a acomiadar, o es va a tancar una escola, no ens podem basar en una única prova. En un plantejament utòpic seria excel·lent un sistema d'avaluació amb diferents fonts d'informació, almenys tres: els mestres, perquè són qui millor coneix l'alumnat; la informació de cada districte amb les seues proves específiques; i les proves a gran escala, estatals, nacionals o internacionals que s'utilitzen per a rendició de comptes.

I l'avaluació de l'ensenyament per competències?

En les nostres recerques i en altres s'ha trobat que la majoria dels ítems de les proves a gran escala, no menys del 65-70%, són del tipus declaratiu, pocs ítems mesuren la comprensió profunda dels conceptes; el que anomenem coneixement de tipus esquemàtic. Un enfocament en competències ha d'avaluar més enllà del conceptual; necessàriament requereix repensar què s'està fent a les aules per promoure competències. I això ens porta als contextos, escenaris dels ítems... No hi ha una teoria del desenvolupament d'ítems contextualitzats. Qui diu que els ítems que tenen un context o escenari són sempre millors i mesuren competències?

Nosaltres hem plantejat la importància de saber quin tipus d'ítem es necessita per avaluar competències. Des d'aquesta perspectiva, cal avaluar un coneixement que siga més estratègic, que és cap a on van les competències. Si bé això és difícil, és cert que és factible.

Hi ha investigadors als EUA que estan desenvolupant projectes d'avaluació per ordinador sobre la base d'ítems enfocats a la solució de problemes, on es valora no solament la resposta de l'ítem sinó el procés i les estratègies que s'han utilitzat per resoldre'l. Caldria esperar que eixes estratègies no siguen preses a l'atzar sinó basades en un coneixement expert. Això va lligat a un altre tema que m'apassiona, l'avaluació formativa: quan a l'estudiant l'ensenyes a desenvolupar estratègies metacognitives, l'ajudes a desenvolupar una de les anomenades *competències del segle XXI*. Una manera de fer-ho és mitjançant l'avaluació formativa, que és molt més que recolzar la metacognició.

A més, sabem per TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) i PISA (Program for International Student Assessment) que els països amb les puntuacions més altes ensenyen als estudiants amb major profunditat. No pensen a donar molts continguts sinó a treballar-ne pocs però a fons. Cal una cultura de l'avaluació i, ser més assertius. Dir les coses pel seu nom. Tenim por de dir que això no funciona i prendre responsabilitats.

Finalment, com relacionaríeu la sensibilitat educacional amb el currículum educatiu, amb les metodologies didàctiques utilitzades a les aules i amb el tipus de procediment avaluatiu que utilitzen els mestres?

Sí, tenen molt a veure. Des d'una perspectiva a gran escala, molt del que s'ha tractat per avaluar la sensibilitat educacional d'una prova, s'ha fet com a mínim si l'ítem està apuntant a alguna cosa que mínimament es va veure a l'aula. Això s'ha avaluat, per exemple, amb qüestionaris als mestres (o als alumnes). A un altre nivell més profund es pot estudiar de prop la qualitat de les oportunitats d'aprenentatge que es van donar als estudiants. Si un ítem no pot ajudar a determinar la qualitat de la formació que s'ha rebut, llavors com podem prendre decisions sobre el sistema educatiu en què està l'estudiant? ■

Guillermo Solano-Flores,
professor de la Universitat de Colorado Boulder

«La mateixa prova en dos idiomes pot no avaluar el mateix»

Jesús Miguel Jornet. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE). Universitat de València

Guillermo Solano-Flores és professor a l'Escola d'Educació de la Universitat de Colorado Boulder, als EUA. El seu treball de recerca examina la intersecció de la psicometria i la sociolingüística i la manera com aquest coneixement multidisciplinari pot contribuir a millorar el procés de desenvolupament, revisió, traducció i adaptació de proves. Va postular la Teoria de l'error de traducció de proves, que està tenint un elevat impacte en la millora de les proves internacionals per avaluar sistemes educatius (TIMSS, PISA...). La recerca de Solano-Flores és rellevant per a l'avaluació d'estudiants en societats amb alta diversitat lingüística i també per a proves internacionals.

Com va sorgir la Teoria de l'error de traducció de proves?
 Amb els meus col·legues vaig postular aquesta teoria per sistematitzar el treball de traducció de proves. Examinàvem molts ítems que s'havien utilitzat en proves internacionals i s'havien traduït al castellà després d'haver-se

desenvolupat originalment en anglès. Vam fer un inventari de tot el que ens semblava erroni en la traducció. Concloguérem que l'error de traducció no és simplement o necessàriament un problema d'un treball inadequat, sinó un problema de correspondència de llengües. Des de fa molt de temps, els antropòlegs han demostrat que les llengües no retraten i descriuen la realitat i les idees de la mateixa manera (qualsevol persona que haja intentat explicar o entendre un acudit originat en un altre idioma ho pot comprendre). En traduir, alguna cosa del missatge original es perd. Per tant, en traduir una prova, es poden alterar els constructes (coneixements o habilitats) que aquesta vol mesurar. D'aquesta manera, la mateixa prova en dos idiomes pot no avaluar el mateix. La teoria identifica els factors que poden maximitzar l'equivalència d'una prova entre idiomes.

En què consisteix aquesta teoria?

La teoria diu que no hi ha traducció perfecta (encara que la facen els millors traductors professionals) i que l'error de traducció no es pot eliminar però es pot minimitzar. Per minimitzar aquest error en una prova, cal reconèixer-ne la naturalesa multidimensional: un mateix error pot afectar el contingut d'una prova en formes múltiples. L'error de traducció és més fàcil de detectar quan hi ha equips multidisciplinaris que discuteixen a fons les característiques lingüístiques de les proves traduïdes.

En quins estudis s'ha aplicat?

Hem aplicat la teoria en la revisió de proves internacionals com ara TIMSS (Trends in International Mathematics and

Guillermo Solano-Flores i Jesús Miguel Jornet.



Science Study) i PISA (Program for International Student Assessment). També hem aplicat la teoria per examinar la pertinència de traduir proves mexicanes del castellà a llengües indígenes.

I quines repercussions té la Teoria de l'error de traducció de proves en les avaluacions estandarditzades a gran escala?

Els organismes coordinadors d'aquestes proves donen als països participants directrius generals per efectuar adequadament les traduccions a les seues llengües. La repercussió major és que la teoria permet als països avaluar les seues traduccions formativament, de manera que aquestes directrius de traducció es puguin aplicar adequadament i amb un nivell alt de precisió.

Quines recomanacions faríeu perquè les proves internacionals o nacionals en contextos bilingües no tingueren el biaix de la traducció?

La meua recomanació principal és que, d'acord amb els principis de la teoria, les traduccions de proves passen per un procés intern de revisió en què participen equips multidisciplinaris (traductors, lingüistes, educadors...) que siguen usuaris de les llengües a què es tradueixen les proves. Encomanar la traducció d'una prova a un traductor no és, de cap manera, una garantia que la prova serà entesa de la mateixa manera pels estudiants.

Heu esmentat també en alguns dels vostres treballs la validesa cultural de les proves. A què feu referència?

La validesa cultural és un concepte que vaig encunyar per referir-me al grau en què el desenvolupament d'una prova considera l'epistemologia de l'examinand –la manera com la interpretació d'ítems es pot veure influïda per la seua visió del món. Tenim l'evidència que factors socioculturals, principalment els econòmics, influeixen en la manera d'interpretar els ítems d'una prova. En molts casos, els estudiants els interpreten basant-se en la seua experiència cultural fora de l'aula, no en el que han après a classe. Així, les proves mesuren la riquesa de les experiències dels estudiants en la seua vida diària fora de la classe, que està altament associada al nivell socioeconòmic.

Quina relació té la validesa cultural amb la Teoria de l'error de traducció de proves?

Les dues contribucions revelen una realitat més complexa del que és llengua i cultura. Ambdues posen de manifest la importància de tenir en compte aquesta complexitat si hem de fer proves que involucren diferents grups culturals i lingüístics i que els avaluen de manera justa i vàlida.

Quines línies de recerca desenvolupeu en l'actualitat?

Continue investigant com es poden dissenyar procediments per desenvolupar, adaptar i traduir proves que siguen més sensibles a les influències lingüístiques i culturals. També investigue com es poden usar il·lustracions gràfiques en els ítems per facilitar als estudiants l'accés al seu contingut.

Comenteu-nos alguna cosa més sobre els vostres estudis de les il·lustracions en els ítems de les proves.

En principi, si il·lustrem algunes de les idees del contingut dels ítems d'una prova (sense revelar les respostes correctes, és clar), podem facilitar a l'estudiant la comprensió del que se li pregunta. La recerca revela que, perquè això siga possible, el contingut de la il·lustració ha de ser dissenyat acuradament. La il·lustració ha de recolzar la comprensió de l'ítem, no imposar-ne un contingut més complex. Això ens ha portat a identificar unes cent variables que ens permeten diferenciar tipologies d'il·lustracions i així poder-les estudiar a fons en la seua relació amb el text de l'ítem.

Les tipologies de les il·lustracions tindrien aplicació per al disseny en llibres de text i material multimèdia?

La tipologia que hem desenvolupat per a les il·lustracions s'aplica igualment als llibres de text i a les il·lustracions de proves, tot i que el nostre treball revela que les il·lustracions en tots dos mitjans serveixen a funcions ben diferents. Sorprenentment no s'havia fet un treball sistemàtic per classificar, examinar i desenvolupar il·lustracions per a ítems.

Què ens podeu comentar sobre les il·lustracions en les proves que s'utilitzen per a comparacions internacionals?

Sabem que les comparacions internacionals, com qualsevol altre sistema d'avaluació, es beneficiarien considerablement si incorporaren els resultats de la nostra recerca al desenvolupament dels seus ítems il·lustrats.

Finalment, com valoraríeu les avaluacions internacionals?

Són molt útils i poden ajudar els països a depurar els sistemes educatius, sempre que la informació que aporten s'utilitze en combinació amb informació de moltes altres fonts. Una estratègia que els països poden aplicar per beneficiar-se de la seua participació en avaluacions internacionals consisteix a crear programes de formació de professionals de l'avaluació que estiguen associats a aquesta participació. En altres paraules, la participació en avaluacions internacionals pot ser una oportunitat per desenvolupar la capacitat avaluativa del país, no simplement la tasca d'examinar els estudiants. ■

Els professors Ma. Araceli Ruiz-Primo (University of Colorado Denver) i Guillermo Solano-Flores (University of Colorado Boulder) van visitar fa poc la Universitat de València, on mantenen una estreta col·laboració amb el Grup de Mesurament i Avaluació-Educació i Cohesió Social (GEM-Educo) del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació d'aquesta universitat. Actualment col·laboren en el desenvolupament d'estudis relatius a la validesa dels instruments de mesurament i avaluació, i en un projecte de recerca (*Sistema educatiu i cohesió social: disseny d'un model d'avaluació de necessitats*), finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (MINECO), en el qual participen diverses universitats, i que està coordinat per Jesús M. Jornet, de la Universitat de València.



© Miguel Lorenzo

Un grup de professors del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de València amb el professorat visitant de les universitats de Colorado Boulder i Colorado Denver. En primer pla, d'esquerra a dreta: Natividad Orellana, Purificación Sánchez Delgado, Rosa García Bellido, Ma. Araceli Ruiz-Primo i Guillermo Solano-Flores. En segon pla, d'esquerra a dreta: Ximo Galiana, Carlos Sancho, Jesús M. Jornet, Margarita Bakieva, Francisco Aliaga i José González Such.

- Ruiz-Primo, M.A., Jornet, J.M., i Backhoff, E. (2006). «Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)». *Cuadernos de Investigación*, nº 20. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)- México. México: México D.F., <http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1C120>.
- Ruiz-Primo, M.A., Li, M., Wills, K., Lan, M-Ch., Giamellaro, M., Mason, H. i Sands, D. (2012). «Developing and Evaluating Instructionally Sensitive Assessments in Science». *Journal of research in science teaching*, vol. 49, nº 6, pp. 691-712.
- Ruiz-Primo, M.A., Shavelson, R.J, Hamilton, R., i Klein, S. (2002). «On the Evaluation of Systemic Science Education Reform: Searching for Instructional Sensitivity». *Journal of research in science teaching*, vol. 39, nº 5, pp. 369-393.
- Solano-Flores, G., Backhoff, E., i Contreras-Niño, L.A. (2009). «Theory of test translation error». *International Journal of Testing*, 9, 78-91.
- Solano-Flores, G., Barnett-Clarke, C. i Kachchaf, R.R. (2013). *Semiotic Structure and Meaning Making: The Performance of English Language Learners on Mathematics Tests, Educational Assessment*, 18:3, 147-161, <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2013.814515>.
- Solano-Flores, G., i Li, M. (2013): «Generalizability theory and the fair and valid assessment of linguistic minorities, Educational Research and Evaluation: An International». *Journal on Theory and Practice*, 19:2-3, 245-263, <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.767632>.

Dietari per a futurs universitaris

Les dates de les proves d'accés, de la preinscripció als graus i, posteriorment, de la matrícula i de les llistes d'espera, són les que marquen, a partir d'ara i fins que acabe l'entrada a la Universitat, les agendes dels preuniversitaris i les seues famílies. A més, però, al llarg d'aquest període hi ha altres esdeveniments informatius que cal tenir-hi en compte.

Redacció

En el districte universitari valencià les proves d'accés a la Universitat seran els dies 10, 11 i 12 de juny (primera convocatòria) i els dies 8, 9 i 10 de juliol (segona convocatòria). Aquestes proves, d'acord amb el calendari d'implantació de la LOMQUE, es realitzaran fins al 2016. Els estudiants que facen segon de batxillerat en el curs 2016-2017 s'examinaran de la revàlida que preveu la nova llei.

Entremig de les dues convocatòries de les proves d'accés de juny i juliol, el Servei d'Informació i Dinamització (Sedi) organitza, com cada any, les sessions informatives sobre l'accés i l'ingrés a la Universitat de València. Aquesta activitat, anomenada Dissabtes d'informació, es farà els dies 21 i 28 de juny, en horari de matí, a l'Aulari III del campus de Blasco Ibáñez. Els Dissabtes d'informació permeten a aquells que estan a punt d'accedir a la Universitat ampliar la coneixença sobre l'accés i sobre l'oferta d'estudis per al curs 2014-2015.

La preinscripció, el procediment que ordena segons la nota d'accés els estudiants que demanen plaça en un grau, es desenvoluparà fins al 4 de juliol.

La novetat en l'oferta de graus per al curs 2014-2015 està al campus d'Ontinyent, on s'oferiran 50 places per a primer curs del grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Gràcies al conveni entre la Universitat de València, l'Ajuntament d'Ontinyent i la Fundació Universitària Campus Ontinyent, aquest grau s'afegeix als d'Administració i Direcció d'Empreses i d'Educació Infantil que ja s'hi impartien.

Pel que fa a l'oferta de dobles titulacions internacionals, la Universitat de València amplia les seues propostes per al curs 2014-2015. A la Facultat d'Economia, pionera en oferir programes de doble titulació internacional, i a la de Dret, que té un programa doble amb la Université de Toulouse, s'afegirà l'any vinent la Facultat de Química, que a hores d'ara prepara un conveni amb l'École Européenne de Chimie, Polymères et Matériaux de la Université de Strasbourg on els participants hauran de passar dos cursos per a obtenir la doble titulació internacional. ■

Els estudis de màster

La Universitat de València ofereix per al curs vinent 114 màsters oficials, amb preus públics i adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior. D'aquesta oferta cal destacar d'una banda, la diversitat que abraça totes les branques de coneixement i, d'una altra, l'existència de dobles titulacions i de titulacions conjuntes. Les dobles o múltiples titulacions de màster permeten cursar una part dels seus estudis de postgrau en una altra universitat sòcia i obtenir els títols d'ambdues institucions. La Universitat té 3 màsters d'aquesta tipologia. Els títols conjunts són una altra modalitat de màster que acredita als qui els cursa que obtindrà el títol expedit per un consorci d'universitats. D'aquests se n'ofereixen 29 a la Universitat de València. Dins la modalitat de màsters conjunts hi ha els que duen el segell Erasmus Mundus, destinats a estudiants graduats que busquen obtenir una educació internacional. Els Erasmus Mundus són cursos d'alt nivell que imparteix un consorci format, almenys, per tres universitats de tres països europeus diferents. Aquest tipus de màster té un pla d'estudis conjunt i un període d'estudi a dues de les universitats participants, com a mínim. A la Universitat de València hi ha dos Erasmus Mundus. D'una banda, el màster Erasmus Mundus en Psicologia del Treball, de les Organitzacions i dels Recursos Humans, on participen la Universitat de València, la Universitat de Barcelona, la de Bologna, la de Coimbra i la René Descartes Paris V. I d'una altra, hi ha el Màster Erasmus Mundus en Química Teòrica i Modelització Computacional, organitzat per la Universitat de València, l'Autònoma de Madrid, la Université Paul Sabatier - Toulouse III, la Università degli Studi di Perugia, la Katholieke Universiteit Leuven, la Universidade do Porto i la Rijksuniversiteit Groningen.



© Miguel Lorenzo

La Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport ofereix 50 places del seu grau a l'Extensió d'Ontinyent per al curs 2014-2015.

«Un alumne de disset anys és capaç d'enfrontar-se amb qualsevol llibre»

Aquesta tasca èpica d'acotar la literatura universal en un únic curs, ha estat sintetitzada per Enric Iborra, professor de literatura a l'IES Lluís Vives de València, en un dietari que li ha valgut el premi Ciutat de Barcelona d'Assaig en la modalitat de Ciències socials i humanitats. Tot i l'estricta programació que imposen les universitats, amb només sis obres que intenten abraçar des de Sòfocles fins a Kafka, en *Un son profund* trobem la memòria d'un curs en què, des del diàleg i la complicitat de l'alumnat, s'ha fomentat, sobretot, l'experiència de la literatura, això és: la lectura.

Manel Marí

Un son profund és el dietari d'un curs de literatura universal per a alumnes de segon de batxillerat. Per què aquest títol?

Evidentment no té res a veure amb uns suposats efectes somnífers de la literatura. És una referència a un episodi de l'*Odissea*. Quan Ulisses arriba a Ítaca, hi arriba adormit. Abans ha estat al país feliç dels feacis, on l'han acollit molt bé, el rei Alcínoos li ha ofert la seua filla Nausica perquè s'hi case... Ulisses,



© Miguel Lorenzo

però, vol tornar a la seua illa petita i pobra. Aleshores, els feacis l'embarquen en un vaixell velocíssim on Ulisses s'adorm i arriba a Ítaca. A Carles Riba, per exemple, l'obsessionava que Ulisses, el paradigma de l'astúcia, que s'ha escapat de tants perills... en el moment culminant arribara adormit!

I per què un dietari?

L'octubre del 2010 vaig començar un blog, *La serp blanca*, en el qual pensava dur un dietari de les meues classes i de les meues lectures personals. En un principi no tenia la idea de portar-lo sistemàticament, però, en la pràctica, els alumnes van respondre molt bé, es van engrescar, jo em vaig engrescar també i vaig acabar duent el dietari amb una certa regularitat. Ho vaig fer una mica com un joc i, al cap d'un any o dos, em vaig adonar que tenia fet un llibre. Una mica com Ulisses havia arribat adormit a Ítaca.

No està concebut com una guia docent?

És un llibre que de guia docent o didàctica no en té res o en té molt poc. És una obra de literatura, de crítica literària. Ara bé, hi ha el contrapunt entre els meus interessos literaris, les meues lectures, les meues manies personals, i el diàleg que s'estableix a l'aula amb els alumnes. Tot i així, *Un son profund* no és un llibre que tinga per finalitat exposar una didàctica de la literatura, encara que, implícitament, sí que n'hi ha, i fins i tot explícitament, en algunes parts.

És difícil acotar una matèria com aquesta en un únic curs?

És impossible. És una barbaritat voler fer en un únic curs tota la literatura universal. Al final, se n'acaba fent una tria. De fet, el curs està basat en sis obres, que estan molt bé, però que se n'haurien pogut triar moltes altres. Hi ha grans obres de la literatura universal que no hem tocat. Trobe molt a faltar Tolstoi. Falta Montaigne,

«De vegades, els estudiants, amb aquesta frescor, s'adonen de coses en què no sempre hem caigut els professors»

falta Dickens... De la novel·la realista hi ha només Flaubert... Falten obres, però tampoc no criticaria massa la universitat, perquè això és inevitable. Al mateix temps, en relació amb aquestes sis, hem procurat llançar fils per a lligar-les amb altres textos i amb altres autors, de manera que els alumnes puguen tenir una panoràmica més àmplia. Una idea en què he insistit molt és que els llibres parlen de llibres, estan relacionats entre ells. Cada llibre ressona en un altre.

El llibre comença amb una visió literària de la Bíblia. Com s'ho han pres els estudiants?

S'han sorprès moltíssim, perquè tenen una idea prèvia: la Bíblia és una cosa de capellans, d'anar a missa i, per tant, és una cosa avorrida. Jo m'he esforçat per fer-los veure que *bíblia* vol dir *biblioteca*, que és un compendi de literatura molt variada: hi ha història, hi ha poesia, hi ha ètica, hi ha filosofia... La Bíblia és com un cànon de la literatura jueva. Quan han llegit els textos, de l'Antic Testament sobretot, s'han sorprès i l'han trobada més divertida, més interessant. En alguns casos, fins i tot, han trobat la Bíblia com una obra pornogràfica!

De la lectura del llibre es dedueix una actitud força motivada per part dels alumnes. Com us ho heu fet?

La meua fórmula és no fer-los concessions. Un alumne de disset anys és capaç d'enfrontar-se amb qualsevol llibre. No ha d'haver-hi cap restricció ni per dificultat, ni per temàtica, ni res. Els alumnes, quan els tractes com un igual, responen positivament. I, de fet, poden entrar en els llibres. Que no ho entenen tot? I tant! Ningú no ho entén tot, ni als

seixanta anys. Sempre hi ha coses que es resisteixen. La meua tècnica ha estat, per tant, enfrontar-los directament amb els llibres, tot evitant o reduint al mínim les teoritzacions acadèmiques com el context social, històric o literari. Perquè un lector, quan llegeix un llibre, el llegeix directament, no es preocupa del context. El context el dóna el mateix llibre. He intentat fer en l'aula el que faria un lector normal.

També dóna més protagonisme a l'oralitat, al diàleg, en classe.

No carregue el curs de comentaris escrits per dues raons: a ells no els agrada, i a mi tampoc, perquè he de corregir-los, és molta feina i preferisc concentrar totes les energies en l'aula. L'altra raó és que, si en classe de literatura ens dediquem a parlar sobre l'autor o sobre el seu context, estem negant l'experiència de la literatura, que rau en la lectura. A mi m'interessa, sobretot, provocar aquesta experiència i a veure què passa. La veritat és que és una assignatura molt agradable. Si no anara per a la selectivitat, seria la felicitat, perquè no faria exàmens, faria el que voldria. Però m'he d'ajustar a una programació i a un examen, que és el que han de fer ells.

Els alumnes de batxillerat estan preparats per llegir Baudelaire o Flaubert?

Sí. Com deia abans no em preocupa que no ho entenguen tot. Hi ha molts adults que no ho entenen tot i no passa res. Es tracta que els interesse alguna cosa, i a partir d'ací estirar el fil. I, és clar, com que la lectura moltes vegades la fem en l'aula, el que no entén un ho entén l'altre i poden preguntar. Des d'aquest punt de vista, l'aula té una funció. Normalment, la lectura es fa en solitud, però en l'aula estem tots plegats, la qual cosa és un privilegi per poder veure la reacció que tenen altres persones. Jo també aprenc coses d'ells, com quan

Enric Iborra

Un son profund. Dietari d'un curs de literatura universal

Col·lecció «Carta blanca»,
Vienna Edicions,
Barcelona, 2013, 362 p.



Enric Iborra, guardonat amb el premi Ciutat de Barcelona de Ciències socials i humanitats pel dietari *Un son Profund*, a la biblioteca de l'Institut Lluís Vives de València.

comenten qüestions formals o temàtiques. Me'n recorde, quan parlàvem de l'estil indirecte lliure de Flaubert, que dóna accés a la subjectivitat, i algú va remarcar: «Sí, sí, però utilitza la tercera persona i no la primera! Això és una contradicció!» No me n'havia adonat! De vegades, els estudiants, amb aquesta frescor, s'adonen de coses en què no sempre hem caigut els professors.

L'optativitat és un filtre motivacional. Cap fórmula per què els alumnes d'assignatures troncal puguin gaudir dels clàssics?

Que siga una assignatura optativa vol dir que a la gent que hi va li interessa, és cert. Si em deixaren explicar només literatura en una assignatura troncal com Valencià, la resposta dels estudiants seria positiva en el noranta per cent dels casos. Però tornem a la cotilla de les programacions. La de Valencià és nefasta perquè està basada en la gramàtica textual, en una concepció molt mecanicista de la llengua i dels textos. I, sí, els

alumnes arriben a fer els exàmens i els aproven, però res més. Ells s'avorreixen moltíssim, i jo també.

Com es gestiona quan un alumne comença a manifestar una vocació literària a l'institut?

Hi ha alumnes que llegeixen el que es recomana a l'institut i prou, però n'hi ha d'altres que fora de l'aula continuen llegint, alumnes més *literaris* que necessiten una atenció més personalitzada. Solen ser els que intervenen més en l'aula i amb els que continuen la xerrada després de classe. En aquest cas intente influir-los, en el bon sentit de la paraula. La primera reacció és recomanar llibres, traçar itineraris de lectura perquè continuen pel seu compte. En literatura tens un ventall tan ampli de possibilitats que, en fer una tria, estàs ja influïnt d'una manera molt concreta. De vegades també els dic que em passen alguna cosa escrita per poder comentar-la amb ells. Ara, per exemple, he animat alguns alumnes a fer col·laboracions en el meu blog.

El vostre llibre ha estat reconegut amb un premi tan important com el Ciutat de Barcelona d'Assaig de Ciències socials i humanitats.

Què penseu que ha mogut el jurat a decantar-se pel vostre treball?

A més d'altres possibles virtuts, crec que han trobat un llibre inusual. Els pot haver fet gràcia el to personal, desinhibit, amb què tracte una temàtica acadèmica com és la literatura. Precisament, m'he esforçat molt per evitar el to acadèmic. Aquesta ha estat la meua preocupació i l'objectiu fonamental: cal tractar la literatura com una experiència. Per a mi, el premi ha significat una satisfacció molt gran. Ara, quan publiques, ho fas en una mar de llibres, i el teu treball sol passar desapercbut, sepultat per altres novetats. Rebre un premi com aquest, al qual no m'havia presentat perquè et presenta l'editorial, suposa un reconeixement enorme. No pensava, quan es va editar el llibre en novembre, que aniria tan bé. ■

La millor pedagogia és la igualtat

Francesc J. Hernández i Alicia Villar

Departament de Sociologia i Antropologia Social.
Universitat de València

*What did you learn in school today,
dear little boy of mine?*

*I learned our Government must be strong;
it's always right and never wrong;
our leaders are the finest men
and we elect them again and again.*

Pete Seeger

1. La gran fal·làcia educativa

Ens han explicat moltes coses sobre l'educació a Finlàndia. Què significa que un sistema educatiu és un bon sistema educatiu?

Els indicadors educatius europeus permeten calibrar allò que s'anomena vulgarment *fracàs* escolar, un fenomen del qual s'ha pres consciència recentment en la nostra societat. En èpoques passades, però, simplement s'ignorava el drama de les persones que abandonaven prematurament l'escolarització. N'hi havia una certa acceptació, que en el nostre cas arribaria fins la llei de 1970.

Certament, el grau de *fracàs* escolar que té una població depèn de l'acotació conceptual del terme i dels indicadors utilitzats per mesurar-lo. Podem considerar *fracàs* la no-consecució del nivell educatiu obligatori, que en el

nostre context es tradueix en la no-superació de l'educació secundària obligatòria (ESO), és a dir, un *fracàs* en l'acreditació. Els motius de la no-acreditació, lògicament, són diversos.

Si observem els resultats de PISA 2009 i 2012¹ podem comprovar que allò que s'anomena *fracàs* no té relació directa amb la formació en matemàtiques, llengua o ciències. Una opció per mesurar el *fracàs* escolar és considerar la proporció de persones que no disposen de l'educació secundària obligatòria en una edat de referència, cosa que es pot mesurar a través de l'indicador de percentatge de les persones de 18-24 anys sense l'educació secundària obligatòria. S'estudia una cohort d'edat una mica allunyada de la finalització de l'escolarització obligatòria per donar temps perquè les persones puguin acabar-la.

Hom podria pensar que els estats de la Unió Europea amb millors resultats en PISA tindran menys *fracàs*, i a l'inrevés. L'evidència empírica, però, ens fa negar-ho contundentment. És més, el fet de vincular les dues coses és la gran fal·làcia del reformisme pedagògic. Les dades mostren que, en l'àmbit europeu, no hi ha pràcticament relació entre un indicador i l'altre. Vegem-ne les dades. Se sol parlar de Finlàndia, i es compara amb Espanya. Doncs bé, ampliem una mica el focus i considerem, per exemple, tots els països de la UE que comencen amb «E» o «F». Evidentment, es tracta d'un criteri arbitrari que ens permet seleccionar només alguns sistemes educatius i mostrar la no-relació entre ambdós indicadors. En la taula 1 tenim les dades de PISA i del *fracàs* de l'any 2009 i en la taula 2, les dades de 2012.

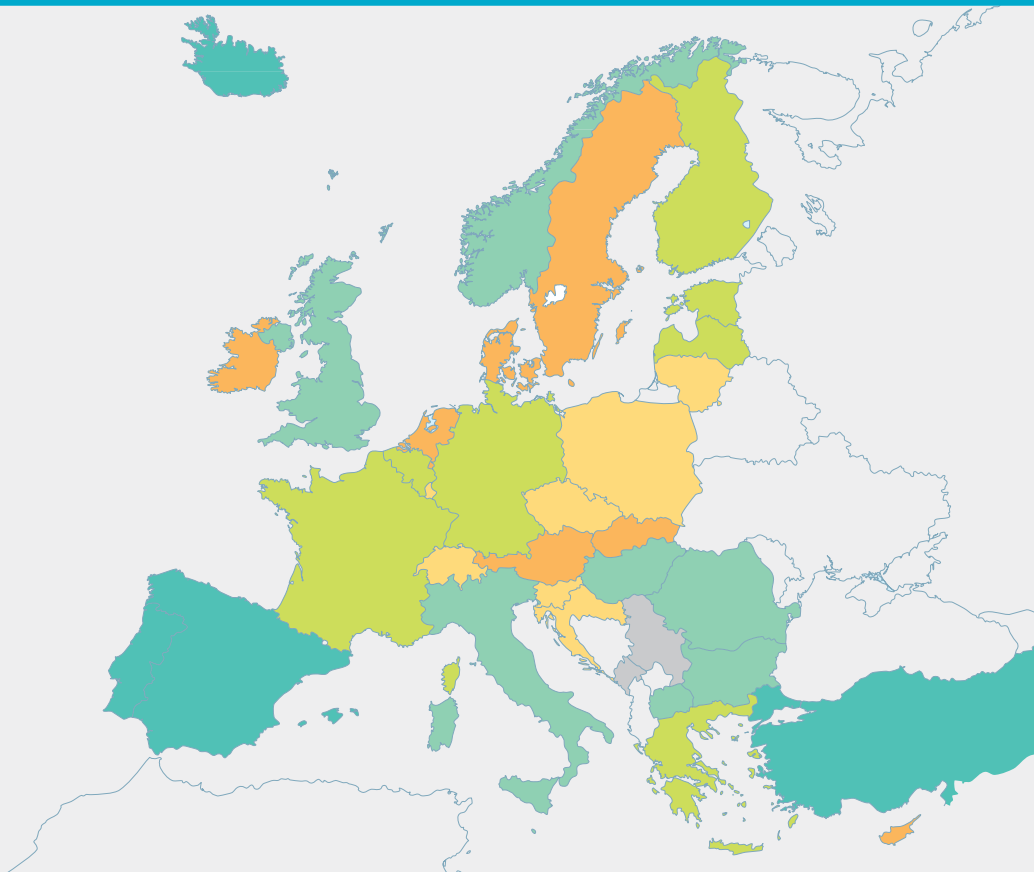
Taules 1 i 2. Resultats de PISA i de *fracàs* (% de persones de 18-24 anys sense l'educació secundària obligatòria) en alguns estats de la UE

	Resultats de PISA (2009)			fracàs (2009)		
	Llengua	Matemàtiques	Ciències	Total %	Homes %	Dones %
Eslovàquia	477	497	490	4,9	5,7	4,1
Eslovènia	483	501	512	5,3	7,2	3,2
Espanya	481	483	488	31,2	37,4	24,7
Estònia	501	512	528	13,9	18,4	9,3
Finlàndia	536	541	554	9,9	10,7	9,0
França	496	497	498	12,2	14,3	10,1

	Resultats de PISA (2012)			fracàs (2012)		
	Llengua	Matemàtiques	Ciències	Total %	Homes %	Dones %
Eslovàquia	463	482	471	5,3	6,0	4,6
Eslovènia	481	501	514	4,4	5,4	3,2
Espanya	488	484	496	24,9	28,8	20,8
Estònia	516	521	541	10,5	14,0	7,1
Finlàndia	524	519	545	8,9	9,8	8,1
França	505	495	499	11,6	13,4	9,8

Font: OCDE i Eurostat.

¹ Programa d'avaluació internacional, de fort impacte mediàtic, promogut per l'OCDE, on s'avaluen les competències de l'alumnat de 15 anys en tres àmbits específics: matemàtiques, lectura i ciències. A més dels estats membres de l'OCDE, entre els quals hi ha l'estat espanyol, d'altres també poden encarregar una anàlisi equivalent. El govern valencià va decidir no participar ni en l'edició de 2012, ni en les anteriors.



Abandonaments prematurs de l'educació i la formació

DADES DE 2013

LLegenda	Casos
3,7 - 6,3	7
6,3 - 9,2	7
9,2 - 11,0	7
11,0 - 17,3	7
17,3 - 37,5	5
Dades no disponibles	0

Com hem dit, se sol adduir com a model d'èxit educatiu Finlàndia. Podem veure en les taules que, per exemple, el país nòrdic té, certament, millors resultats PISA i menys *fracàs* que França. Alhora, França té millors resultats PISA i menys *fracàs* que Espanya. Eslovènia i Eslovàquia tenen pitjors resultats que Finlàndia, França o Estònia, però els seus percentatges de *fracàs* són molt menors. Tanmateix aquests sistemes educatius no tenen l'impacte mediàtic dels nòrdics.

Si ens fixem atentament en les dades de les taules, fins i tot Eslovàquia, que el 2009 tenia uns resultats semblants als d'Espanya (per davant en matemàtiques i ciències, i per darrere en llengua) ha minvat en la prova PISA de 2012. Ara, Espanya trau millors resultats PISA que Eslovàquia, però aquest país continua amb un *fracàs* molt menor que el de Finlàndia, França o Espanya. Què significa tot això?

Hi ha un procediment matemàtic per establir més fermament aquesta absència de relació (o relació mínima, si preferiu) entre un fenomen i l'altre. Es tracta de calcular el coeficient de correlació² entre les dues sèries de dades dels estats de la Unió Europea. En les taules 3 i 4 es mostren els coeficients de correlació dels resultats PISA (tant en l'edició de 2009 com del 2012) i l'indicador de persones sense el nivell d'educació obligatòria (allò que freqüentment s'anomena *fracàs*). Com hi podeu veure, més aviat s'acosten a 0,0.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410&toolbox=types>

Taules 3 i 4. Coeficients de correlació entre indicadors de PISA i de *fracàs* (% 18-24 sense ESO)

2009	% població 18-24 sense ESO	% homes 18-24 sense ESO	% dones 18-24 sense ESO
PISA llengua	-0,26	-0,17	-0,37
PISA matemàtiques	-0,12	-0,03	-0,24
PISA ciències nat.	-0,27	-0,20	-0,37
2012	% població 18-24 sense ESO	% homes 18-24 sense ESO	% dones 18-24 sense ESO
PISA llengua	-0,16	-0,08	-0,24
PISA matemàtiques	-0,33	-0,24	-0,42
PISA ciències nat.	-0,29	-0,22	-0,38

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE i Eurostat.

² El coeficient de correlació presenta un valor entre 1,0 i -1,0. Si hi ha relació intensa entre dues variables (quan els valors d'una augmenten, els de l'altra ho fan al mateix ritme) s'acosta a 1,0. Si hi ha relació inversa (una augmenta i l'altra minva al mateix ritme) presenta un coeficient pròxim a -1,0. Si una variable augmenta o minva i l'altra oscil·la o no seguint una lògica diferent, el valor s'acosta a 0,0.

«Podem afirmar, aleshores, que no hi ha relació (o és molt feble) entre els resultats de PISA i el fracàs escolar»

Arribats en aquest punt, podem afirmar, aleshores, que no hi ha relació (o és molt feble) entre els resultats de PISA i el fracàs escolar. Al fil d'aquest resultat, es poden plantejar dues preguntes raonables: si no és amb el fracàs, amb què tenen relació els resultats de PISA? I amb què es relaciona el fracàs?

2. It's the economy

Els resultats de PISA es relacionen, entre altres, amb la inversió pública en educació. Si tenim en compte els estats de la Unió Europea, com més diners aporta un estat a l'educació (respecte de la riquesa produïda al país) millors són els resultats de PISA. Podem observar els coeficients de correlació entre la inversió educativa respecte del producte interior brut (PIB) de cada país i els resultats de PISA en la taula 5.

Taula 5. Coeficients de correlació (0-1) entre inversió pública respecte del PIB i resultats de PISA

	Llengua	Matemàtiques	Ciències
Inversió pública respecte el PIB amb PISA 2009	0,52	0,47	0,33
Inversió pública respecte el PIB* amb PISA 2012	0,57	0,51	0,49

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE i Eurostat.
(*): últimes dades disponibles de 2010.

Fixeu-vos que els coeficients de la taula 5 són sensiblement superiors (en termes absoluts) als valors de les taules anteriors. D'això es dedueix que si, per exemple, un govern volguera que els resultats de PISA foren millors, el que hauria de fer seria incrementar la seua inversió pública. Cal recordar que, segons les dades d'Eurostat i el Ministeri d'Educació, la inversió educativa pública a Espanya (els diners que aporta l'estat) respecte del PIB ha minvat els darrers anys: 5,01% (2009), 4,97% (2010) i 4,83% (2011).

3. I el fracàs?

Les dades disponibles suggereixen que allò que anomenem fracàs, val a dir l'abandonament precoç dels estudis abans de concloure el cicle obligatori, té relació amb fac-

tors més aviat extraacadèmics. Hem vist que no té relació (o té una relació mínima) amb el rendiment dels estudiants (tal com el mesura PISA). A continuació, observarem com es relaciona amb indicadors que intenten donar compte de la desigualtat social. Per mesurar la desigualtat d'una societat se solen utilitzar diversos indicadors. L'OCDE, per exemple, en fa servir tres que estan relacionats amb els ingressos: 1) la relació d'ingressos entre el 10% més ric de la població i el 10% més pobre (índex 90/10); 2) la relació entre els ingressos del 20% més ric i el 20% més pobre de la població (índex 80/20); i 3) l'índex de Gini que mesura

Taula 6. Correlacions entre desigualtat i fracàs

	% població 18-24 sense ESO	% homes 18-24 sense ESO	% dones 18-24 sense ESO
Desigualtat OCDE índex 80/20	0,81	0,80	0,80
Desigualtat OCDE índex 90/10	0,78	0,78	0,76
Desigualtat OCDE coeficient Gini	0,72	0,71	0,72

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE i Eurostat.

el nivell de concentració dels ingressos, per la qual cosa es considera com una mesura d'equitat social. En els tres casos, valors majors signifiquen que la societat és més desigualitària.

Les dades anteriors mostren que el fracàs presenta correlacions altes amb els indicadors socials de desigualtat. En poques paraules: més igualtat, menys fracàs; i a l'inrevés, més desigualtat, més fracàs.

La conclusió principal d'aquest text breu és que l'estat espanyol, dins del context europeu, presenta xifres rècord en fracàs escolar. Aquest problema no es resoldrà si s'aconsegueixen millors resultats en PISA o en altres proves diagnòstiques. En tot cas, podem dir que això només serveix per culpabilitzar els docents o les escoles o sotmetre les seues condicions laborals i salarials a l'arbitrarietat dels resultats del seu estudiantat. Els casos d'Eslovènia o Eslovàquia desmunten aquesta fal·làcia. Si es volen millors resultats en PISA, cal invertir més en educació. Dit d'una altra manera, caldria capgirar la tendència actual d'inversió pública en educació. I més encara, si allò que realment es vol es fer minvar considerablement el fracàs, el que cal fer, segons l'evidència empírica, és afavorir l'establiment d'una societat més igualitària. Vivim en una de les societats més desigualitàries de la Unió Europea. Afavorir la igualtat és la millor pedagogia. ■

Sedí

Servei d'Informació
i Dinamització

Campus de Blasco Ibáñez

Aulari III, 1r pis
Av. Menéndez i Pelayo, s/n
46010 València
Tel. 963 864 040

Campus de Burjassot-Paterna

Edifici de Serveis Generals
C. Dr. Moliner, 50
46100 Burjassot
Tel. 963 544 060

Campus dels Tarongers

Aulari Nord, planta baixa
Av. dels Tarongers, s/n
46022 València
Tel. 963 828 503

sedi@uv.es
www.uv.es



www.uv.es/revistafutura

FUTURA

VNIVERSITAT
D VALÈNCIA