

2022

VOLUM

22

# REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

## ÍNDEX

1 EDITORIAL

3 ARTICLES DE RECERCA

83 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>  
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



Institut  
d'Estudis  
Catalans

## Sumari

Editorial Marta Burguet i Arfelis	1-2
Articles de recerca	
Ètica en temps de pandèmia: un estudi exploratori dels valors, les actituds i els hàbits cívics de la ciutadania de Catalunya davant la crisi de la COVID-19 Maria Rosa Buxarrais Estrada, Laura Fontán de Bedout, Eric Ortega González i Teodor Mellen i Vinagre	3-15
The migration process of young migrants in Barcelona Melissa Schmidlin Roccatagliata, Omaira Beltrán Sánchez i Montserrat Freixa Niella	16-32
Model i instrument per a l'anàlisi de l'ètica organitzacional de l'escola Sara Colorado Ramírez	33-53
La gestió del repertori lingüístic a la classe de tecnologia en anglès: aprenent contingut, llengua i valors Xavier Martin-Rubió	54-70
Quan la controvèrsia entra a l'aula: factors per a la (des)polarització de grups Cécile Barbeito	71-82
Articles d'experiències	
Portafolis multimodal: un generador de reflexions des de la diversitat de llenguatges per a una documentació creativa de les pràctiques d'educació infantil Andrés Torres Carceller, Rosalía Clemente Piélagos i Estel Marín Cos	83-97
Projecte Binomi: el compromís ètic d'una iniciativa neuropedagògica Maria de Montserrat Oliveras Ballús	98-115

## Editorial

Sembla propi dels moments de crisi global el fet de prioritzar els interessos particulars per damunt dels col·lectius. L'actual situació planetària posa un cop més de manifest aquesta tendència humana d'apropiació del que és comú. Amb tot, l'evolució del coneixement i l'expertesa humanes poden orientar cap a una major consciència ètica que articuli formes de comportament més globals i menys narcisistes. A cavall entre les dues tendències, es teixeixen tot un seguit de possibilitats que van assajant propostes ciutadanes que rescaten el bé comú, que miren de sobreviure entre les contradiccions pròpies de l'estat del benestar i d'un sistema basat en la propietat privada.

Apostes pel bé comú s'arrelen en una sensibilitat ètica que s'amara del principi fonamental que considera el planeta, la casa (*oikos*), com a casa comuna, de tots i totes els qui l'habiten. Alhora, parteix de dos principis, basats en l'ecologia integral: 1) replantejar el concepte de propietat; 2) la consideració del que és comú radicada en la consciència del vincle social d'interdependència.

Els articles que aquí es recullen volen oferir reflexió pedagògica i experiències pràctiques que posen de manifest aquesta evolució ètica, apostant per rescatar aportacions que evidencien noves formes d'actuar que anteposen els principis ètics als econòmics, la sostenibilitat global i planetària als interessos individualistes, la justícia social a les decisions sostingudes per actituds polaritzades, des dels nivells més micro als més macro.

És així com el present número de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA reuneix articles que van des d'estudis sobre l'impacte ètic en temps de pandèmia fins a experiències i pràctiques educatives que reivindiquen la mirada global a la ciutadania del moment de postpandèmia.

Hi trobem estudis empírics exploratoris dels valors, les actituds i els hàbits cívics que la ciutadania catalana ha desenvolupat en temps de pandèmia. Aquest és el cas de l'estudi dut a terme per l'Observatori de Civisme i Valors de Catalunya i el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, amb una àmplia mostra estudiada i en el qual es reflecteixen conclusions que aporten dades per a l'elaboració de programes d'educació moral i ciutadania.

En relació amb les experiències pedagògiques que aposten per interessos col·lectius i comunitaris per damunt dels individuals, s'hi presenta una recerca duta a terme sobre l'impacte de l'arribada de joves migrants a la ciutat de Barcelona. Les experiències del procés migratori que s'hi recullen indiquen l'afectació ètica que el temps de pandèmia ha tingut en la sostenibilitat dels seus drets. En la mateixa línia d'experiències sensibles a prioritzar la consciència col·lectiva, hi trobem un estudi sobre l'anàlisi dels elements que intervenen en l'ètica organitzacional, que aporta un instrument d'autoavaluació

institucional per analitzar aquest plantejament. Un altre article informa de l'aplicació d'un model lingüístic concret d'aprenentatge de l'anglès aplicat a un institut de Lleida.

Arran de les qüestions ètiques, la polarització en les qüestions controvertides és un dels eixos tractats en la present publicació. Correspon a un estudi fruit dels seminaris i tallers impartits per l'Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona, on es posa de manifest el tracte de la controvèrsia com un dels temes d'abordatge ètic que ha guanyat importància en temps de pandèmia. A partir de projectes i experiències, en relació amb tècniques d'innovació en matèria digital, es presenta un projecte d'innovació docent que transforma el portafolis tradicional emprat a l'aula en una eina multimodal que empodera els futurs docents. En aquesta línia, cal destacar un darrer article sobre experiències personalitzades que, sota la denominació de Projecte Binomi, aporta una reflexió psicopedagògica sobre eines, tècniques i metodologies al servei del benestar i el desenvolupament de les persones.

En tots ells es posa en joc la sostenibilitat de la casa comuna que habitem, en tant que es prioritza fer emergir aquells valors que més duguin al bé comú. Al capdavant, s'hi mostra una evidència ètica pràctica.

Marta Burguet i Arfelis

**Ètica en temps de pandèmia: un estudi exploratori  
dels valors, les actituds i els hàbits cívics de la ciutadania  
de Catalunya davant la crisi de la COVID-19**  
**Ethics in times of pandemic: An exploratory study on the values,  
attitudes and civic habits of Catalan citizens  
regarding the COVID-19 crisis**

---

Maria Rosa Buxarrais Estrada,<sup>a</sup> Laura Fontán de Bedout,<sup>b</sup>

Eric Ortega González<sup>c</sup> i Teodor Mellen i Vinagre<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [mrbuxarrais@ub.edu](mailto:mrbuxarrais@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-7511-3814>

<sup>b</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [laurafontan@ub.edu](mailto:laurafontan@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-5727-3902>

<sup>c</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [ericortega@ub.edu](mailto:ericortega@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-6747-0336>

<sup>d</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [teo.mellen@gmail.com](mailto:teo.mellen@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6620-9972>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Buxarrais, M. R., Fontán, L., Ortega, E., i Mellen, T. (2022). Ètica en temps de pandèmia: un estudi exploratori dels valors, les actituds i els hàbits cívics de la ciutadania de Catalunya davant la crisi de la COVID-19. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 3-15. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.177>

Data de recepció de l'article: 7 de febrer de 2022

Data d'acceptació de l'article: 21 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.177>

### **Resum**

La pandèmia de la COVID-19 ha tingut un gran impacte en la vida. Des de l'Observatori de Civisme i Valors de Catalunya i el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona es va realitzar un estudi exploratori per a conèixer l'impacte del virus en els valors, les actituds, els hàbits i el comportament de la ciutadania durant la pandèmia a Catalunya (2020-2021). S'han recopilat les dades en dos moments a través de dues enquestes descriptives, de 1.070 i 218 participants, respectivament, per a recollir les percepcions i preocupacions individuals envers el virus i l'afectació que aquest ha tingut a les seves vides. Les conclusions van mostrar l'impacte de la crisi en dos àmbits: 1) el dels comportaments, els hàbits i les actituds, en el qual l'impacte de la COVID-19 a la vida diària va ser primordial (la preocupació per la infecció i els seus riscos, el compliment de les mesures de seguretat i la modificació dels hàbits de consum) i 2) el dels valors i els ideals de les persones, en el qual es pot observar una reconfiguració de la jerarquia de valors. Les conclusions sobre ambdós àmbits poden servir de base per a l'elaboració de programes d'educació moral i ciutadana, així com per a la preparació de legislacions o de polítiques públiques que hi estiguin relacionades.

### **Paraules clau**

Civisme, COVID-19, educació cívica, educació moral, valors cívics.

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic has had a wide impact on everybody's life. This exploratory study was carried out from the Observatory of Good Citizenship and Values of Catalonia and the Moral Education Research Group of the University of Barcelona to learn about the impact of the virus on the values, attitudes, habits, and citizenship behavior during the pandemic in Catalonia (2020-2021). The data were collected at two points in time, through two descriptive surveys (with 1070 and 2018 participants, respectively), in order to reflect the individual perceptions and concerns about the virus. The conclusions show the impact of the crisis on two levels: 1) On behaviors, habits, and attitudes, where the impact of COVID-19 on daily life was the main topic – preoccupation with infection and its risks, compliance with security measures and modification of consumption habits; and 2) In the realm of people's values and ideals, where a reconfiguration of the hierarchy of values may be observed. The conclusions provide a base for the development of programs in moral and citizenship education, legislation and politics.

### **Keywords**

Good citizenship, COVID-19, civic education, moral education, civic values.

## 1. Introducció

Des d'una perspectiva "frondiziana", que és la que es prendrà en aquest treball, els valors són qualitats estructurals que s'incorporen a la realitat (Frondizi, 1958). És a dir, són qualitats o propietats que, malgrat que es poden conceptualitzar i escollir, ni són intangibles ni són fruit d'una pura preferència subjectiva. Els valors sorgeixen de la realitat: són a les coses i formen part de les nostres relacions i comportaments, de les normes socials que ens donem, de les institucions que ens emparen i, en darrer terme, de les pràctiques, les actituds i els hàbits que observa la ciutadania arreu del món (Terricabras, 2006).

Com han observat diversos autors (MacIntyre, 1987; Puig, 2003), els hàbits i les pràctiques que els conformen expressen els valors que les persones activen durant el seu desenvolupament. Valors que, a mesura que s'actualitzen a través de l'experiència i la vivència, van formant part del comportament d'aquelles persones que els viuen. Sota aquesta perspectiva es pot afirmar que les pràctiques, les actituds i els hàbits estan fets de valors i que les percepcions i les preocupacions sentides en relació amb una determinada circumstància (especialment quan és crítica) són una bona presa de temperatura dels diferents canvis que, en termes de valors, aquella situació pot haver propiciat.

En aquest sentit la (encara) actual pandèmia de la COVID-19 és, sens dubte, una d'aquestes circumstàncies que, pels canvis en les pràctiques i els hàbits que comporta, pot suposar un canvi força radical en els valors cívics de la ciutadania. Més encara si es té en compte que aquesta és la crisi sanitària més gran que ha conegut el món des de la grip del 1918. Una crisi a la qual els governs de tot el món han hagut de respondre ràpidament per a reduir-ne les conseqüències negatives sobre la salut de la seva ciutadania, cosa que ha tingut com a conseqüència el fet d'haver impulsat mesures de confinament molt exigents i d'haver requerit a la ciutadania, de vegades coercitivament, que s'adherís a aquestes mesures per aturar la propagació del virus.

S'ha dut a terme un nombre considerable d'investigacions sobre les diferents mesures aplicades pels governs, principalment sobre les conseqüències de les mesures de confinament i distanciament social (Anta, 2020; Aretio, 2021; Lasa et al., 2020). Però poques sobre els canvis que, en termes de valors, la ciutadania d'un determinat indret ha sofert (Bartolomé et al., 2021), especialment si es té en compte que, com qualsevol estrall que afecta la humanitat, les pandèmies i els esdeveniments similars poden produir, en les persones, un canvi d'hàbits i d'actituds en relació amb la seva forma de viure, de pensar i de sentir, malgrat que aquests canvis depenguin, per descomptat, de la intensitat i de les característiques de l'adversitat experimentada (Vicario-Merino i Muñoz-Agustin, 2020). Les percepcions personals que resultin d'aquestes situacions són diferents i depenen en gran mesura de l'estimació que els donin als valors que regeixen el nostre pas per la terra.

Per tot això es creu que aquest és un bon moment per a la reflexió sobre els valors i el civisme a la nostra societat, sobretot en un context que apunta a una crisi que té conseqüències globals (Leiss, 1994). Així doncs, l'objectiu que es persegueix en aquest treball és triple. En primer lloc, es busca conèixer el canvi d'hàbits experimentat per la ciutadania de Catalunya enquestada en un moment en què les nostres pràctiques i els nostres valors eren sotragats per un munt d'experiències, tant pròpies com alienes, a

causa de la crisi sanitària i social produïda per la COVID-19. En segon lloc, se cerca copsar els sentiments i les preocupacions que aquestes persones refereixen a les seves respostes. I en darrer terme, es vol examinar el paper que l'amenaça vírica ha imprès sobre els nostres valors i es proposen algunes pautes que poden orientar l'elaboració de programes per a l'educació moral i per a la ciutadania que intentin reduir l'impacte que aquesta situació ha generat sobre la ciutadania de Catalunya.

## 2. Material i mètodes

### 2.1. Participants

#### Caracterització de la mostra del 2020

La mostra de l'estudi comprèn persones entre els vint i els setanta (o més) anys d'edat i es tenen en compte la mitjana ( $M$ ) i la desviació típica ( $DT$ ). La franja d'edat en la qual hi ha més participants és la d'entre els quaranta-un i els cinquanta anys ( $M = 46,1$ ,  $DT = 20,88$ ). Les persones participants pertanyien a totes les províncies catalanes: el 73,8% a Barcelona, el 10,6% a Tarragona, el 9,9% a Girona i el 5,7% a Lleida.

Altres dades de la mostra que poden ser rellevants en termes de caracterització i de consideració de les seves percepcions al voltant de la COVID-19 són el fet que vivien amb una mitjana de 2,81 persones ( $DT = 1,13$ ) i que tenien 1,41 fills ( $DT = 1,12$ ). Així mateix, un 2,8% de la població enquestada tenia fills o filles amb necessitats educatives especials, mentre que un 5,9% vivia amb alguna persona adulta dependent.

Les persones enquestades van declarar tenir nivells d'estudis variats: el 69,7% tenia estudis superiors o universitaris; el 25,30%, estudis secundaris; el 4,5%, estudis primaris, i el 0,5% no tenia estudis. A més, el 66,3% treballava en el moment de realització de l'enquesta (desembre del 2020), tot i que un 3,8% s'havia quedat sense feina per culpa de la pandèmia i el 9,8% va respondre que s'havia quedat parcialment sense feina.

Els àmbits de treball més freqüents de les persones enquestades són l'educació (21,1%), la salut (18,1%) i el sector terciari (17,4%); a més, el 24,3% de les persones enquestades ha treballat en assistència directa. Més de la meitat ha teletreballat: el 32,9% ho ha fet a temps complet i el 21,4%, parcialment. El treball fora de casa era la realitat del 60,9% de la mostra i el 15,8% treballaven parcialment fora.

#### Caracterització de la mostra del 2021

La mostra que conforma l'estudi comprèn persones entre els vint-i-un i els noranta anys d'edat ( $M = 47,8$ ,  $DT = 15,83$ ). El 65,51% són dones; el 33,99%, homes, i el 0,49%, de gènere no binari. Les persones participants pertanyien a totes les províncies catalanes: el 90,15% a Barcelona, el 3,94% a Girona, el 2,46% a Tarragona i el 2,46% a Lleida.

Altres dades de la mostra que poden ser rellevants en termes de caracterització i de consideració de les seves percepcions al voltant de la COVID-19 són el fet que vivien amb una mitjana de 2,77 persones ( $DT = 1,13$ ) i que tenien 1,114 fills ( $DT = 1,11$ ). A més, un 3,45% de les persones enquestades tenien fills o filles amb necessitats educatives especials i un 6,9% vivien amb alguna persona adulta dependent.



Les persones enquestades tenien nivells d'estudis variats: el 71,92 % tenia estudis superiors o universitaris; el 23,65 %, estudis secundaris; el 3,94 %, estudis primaris, i el 0,49 % no tenia estudis. A més, el 73,4 % treballava en el moment de realització de l'enquesta (octubre-desembre del 2021), tot i que el 4,43 % s'havia quedat sense feina per culpa de la pandèmia i el 9,36 % va respondre que s'havia quedat parcialment sense feina.

Els àmbits de treball més freqüents de les persones enquestades eren l'educació (32,51 %), la salut (15,27 %) i el sector de serveis (14,78 %); a més, el 35,47 % de les persones enquestades ha treballat en assistència directa. Menys de la meitat han teletreballat (15,76 %). El treball fora de casa era, a l'octubre-desembre del 2021, la realitat del 67 % de la mostra.

## 2.2. *Instruments*

La situació de pandèmia causada per la COVID-19 ha tingut influències de diferent tipus sobre la vida quotidiana de les persones. Per aquesta raó, el qüestionari realitzat cerca recollir les diferents percepcions de la mostra enquestada al voltant de la preocupació envers les conseqüències del virus, l'acord enfront de les situacions de confinament i la modificació dels hàbits i els costums com a resultat de la pandèmia. També té en compte la percepció de les persones sobre els aspectes positius i negatius que ha comportat la situació postpandèmica, així com els valors ètics que es consideren més importants actualment. Es fa, a propòsit d'aquesta valoració, una comparació de valors i percepcions durant la situació de pandèmia (desembre 2020) i de postpandèmia (desembre 2021).

Per a aquesta recerca s'han elaborat dos qüestionaris sobre les percepcions, les inquietuds i els valors. Aquests qüestionaris estaven dirigits a la ciutadania catalana en dos moments diferents de la situació de pandèmia: la primera, durant la pandèmia (el desembre del 2020), i la segona, a finals del 2021.

Cadascuna de les enquestes busca obtenir informació sobre diferents temàtiques relacionades entre si i que donen una visió global sobre els valors de la ciutadania catalana. En primer lloc, es pregunta per les percepcions de les persones enquestades, les seves preocupacions pel que fa a la pandèmia en termes generals i les preocupacions pel contagi d'ells mateixos i de persones properes (amics, família, companys, etc.). En segon lloc, es busca indagar la valoració que fa la ciutadania de les mesures proposades pel Govern per a contenir i gestionar la situació pandèmica i dels comportaments de compliment o incompliment d'aquestes mesures. Tot seguit, es qüestiona sobre els hàbits i els costums de la vida quotidiana i com s'han vist modificats per aquesta situació inesperada. Finalment, es demana l'exposició d'experiències positives i negatives durant aquest període. Aquestes enquestes van ser realitzades i valorades per experts per tal de validar-les.

Els qüestionaris van ser en línia i autoadministrats per les mateixes persones enquestades, tots ells majors de vint anys, que hi van participar voluntàriament. La mostra del 2020 va estar formada per 1.070 enquestes i les dades es van ponderar a partir de les principals variables sociodemogràfiques segons la distribució de la població de Catalunya. La mostra del 2021 va estar formada per 208 enquestes. Les dades també es van ponderar a partir de les principals variables sociodemogràfiques segons la

distribució de la població de Catalunya. L'error de la mostra és de  $\pm 3,0\%$  per a un nivell de confiança del  $95\%$  i  $p = q = 0,5$  (sota el supòsit de mostra aleatòria).

### 2.3. Procediment i anàlisi de dades

El qüestionari elaborat té dos moments d'aplicació: un al novembre i desembre de l'any 2020 i el segon en els mateixos mesos de l'any 2021. Això permet dur a terme l'objectiu comparatiu i, si es vol, projectiu, pel que fa als resultats d'ambdós qüestionaris. Aquesta comparació o transformació de les dades es podrà veure detallada als resultats, els quals són principalment descriptius en coherència amb els objectius de la investigació.

Atès que es tracta d'una investigació sobre les percepcions, les preocupacions i els valors de la ciutadania, es considera important detallar suficientment la mostra per tal de dotar de context els resultats obtinguts. Per a l'anàlisi dels resultats s'ha de tenir en compte que l'escala de valoració és entre 1 i 5, i que se'n modifica la significació segons el tipus de qüestió (la qual cosa s'aclarirà en cada cas).

## 3. Resultats

### 3.1. Preocupació davant la pandèmia

La percepció sobre la influència de la pandèmia el 2021, en situació postpandèmica ( $M = 3,11$ ,  $DT = 1,14$ ), és menor que la preocupació expressada un any enrere ( $M = 4,05$ ,  $DT = 0,89$ ). Tot i així, encara que aquests nivells han disminuït un  $23,21\%$ , les persones segueixen percebent una alta influència de la pandèmia en la seva vida. Les persones estan, l'any 2021, menys preocupades per la situació de postpandèmia ( $M = 3,69$ ,  $DT = 1,03$ ), la qual cosa implica una disminució del  $12,94\%$  respecte dels nivells de preocupació durant l'any 2020. ( $M = 4,24$ ,  $DT = 0,8$ ). L'ordre de la preocupació sobre la possibilitat de contagi segueix igual: hi ha una preocupació més gran pels familiars ( $M = 3,84$ ,  $DT = 1,12$ ), després pels amics ( $M = 3,52$ ,  $DT = 1,18$ ) i, finalment, la que genera menys preocupació és la possibilitat de contagiar-se un mateix ( $M = 3,36$ ,  $DT = 1,31$ ).

Aquests valors assenyalen una disminució de la preocupació del  $13,62\%$  respecte de l'expressada durant la pandèmia. La preocupació generalitzada es veu reflectida en un alt grau de molèstia expressada ( $M = 4,14$ ,  $DT = 1,14$ ) en relació amb el fet que els altres no compleixin adequadament les mesures de seguretat que s'han imposat i que, en principi, han de promoure la cura i la salut de la comunitat. La molèstia expressada no té un canvi significatiu respecte dels resultats durant la pandèmia ( $M = 4,45$ ,  $DT = 0,86$ ). A més, es reforça aquesta idea amb la baixa percepció de compliment de les mesures per a contenir la propagació de la COVID-19 per part de la societat ( $M = 2,90$ ,  $DT = 0,89$ ), fins i tot en situació de postpandèmia.

### 3.2. Seguiment de les mesures

Sobre les mesures imposades per a fer front a la situació postpandèmica, a la desescalada i als possibles riscos a què ens enfrontem, la valoració i l'acord de la població és desigual depenent de les mesures adoptades pel Govern. La mesura amb

millors valoracions i acord per part de la mostra va ser la de l'ús de la mascareta de forma correcta ( $M = 4,77$ ,  $DT = 0,65$ ), seguida per l'ús de la mascareta només a interiors ( $M = 4,35$ ,  $DT = 0,93$ ). Les mesures postpandèmiques amb què les persones estan menys d'acord i que, per tant, valoren negativament són el toc de queda, el confinament nocturn entre les 22 h i les 6 h del matí ( $M = 3,01$ ,  $DT = 1,46$ ) i els horaris de l'oci nocturn, sense ball i amb mascareta obligatòria ( $M = 3,31$ ,  $DT = 1,33$ ).

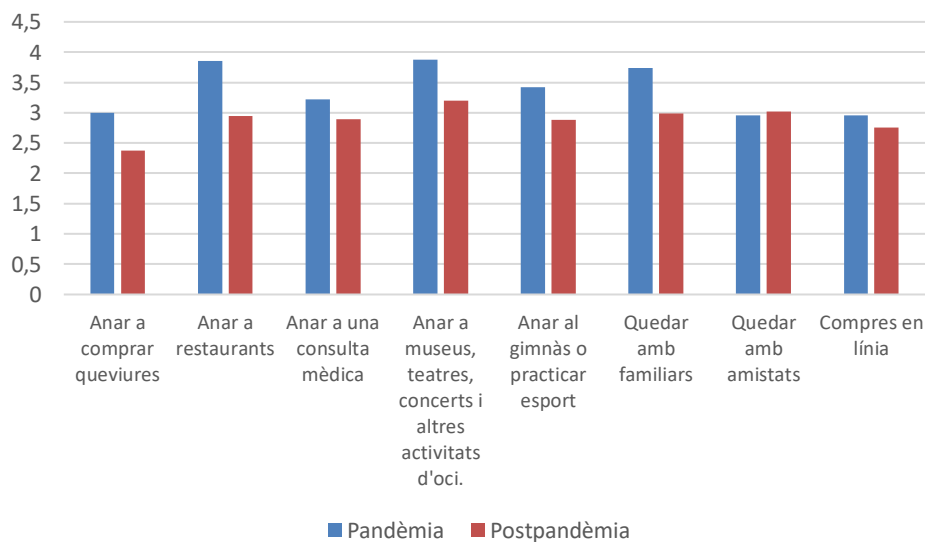
Altres mesures, com les recomanacions de fer reunions d'un màxim de deu persones ( $M = 3,35$ ,  $DT = 1,13$ ) i l'horari de tancament de restaurants ( $M = 3,36$ ,  $DT = 1,27$ ), tenen una valoració mitjana. Tanmateix, les diferències entre les respostes són molt significatives, la qual cosa es manifesta en els elevats valors de les desviacions típiques. El compliment personal de totes les mesures de seguretat postpandèmiques, segons declaren les mateixes persones enquestades, és alt ( $M = 4,42$ ,  $DT = 0,76$ ). Això respon a les percepcions de preocupació i a l'acord amb les mesures adoptades, i no suposa una modificació respecte d'allò declarat durant la pandèmia ( $M = 4,51$ ,  $DT = 0,71$ ) sobre la mateixa pregunta; només un 2 % de diferència.

### 3.3. Hàbits i valors

D'altra banda, s'ha donat una disminució moderada de la modificació d'hàbits i costums durant la situació postpandèmica, en comparació amb la modificació durant la pandèmia. Es pot veure amb més detall al gràfic 1.

GRÀFIC 1

*Modificació d'hàbits durant la pandèmia i la postpandèmia*



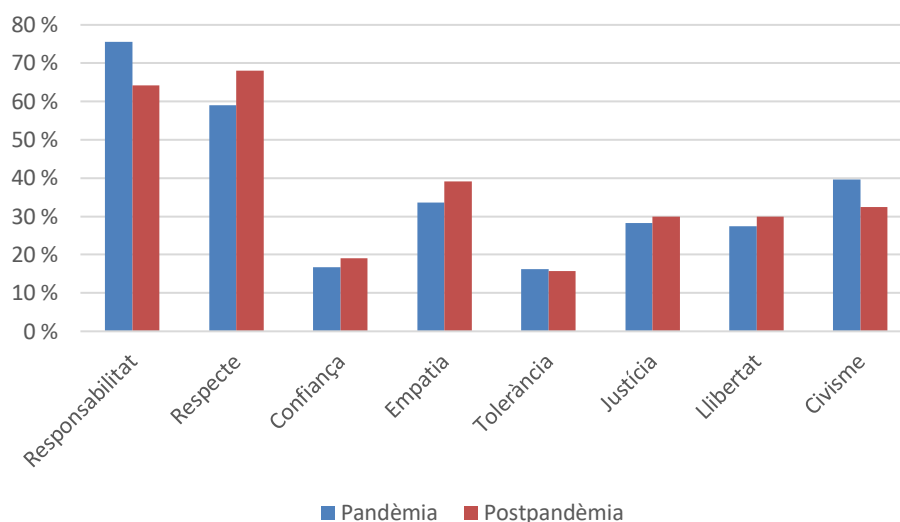
FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa als valors que es distingeixen com els més importants en el moment actual de postpandèmia, el respecte (68,1 %), la responsabilitat (64,2 %) i l'empatia (39,2 %) són esmentats com a principals. Altres com el civisme (32,4 %), la justícia i la llibertat (cadascun 29,9 %) apareixen també fortament mencionats per la mostra. Les diferències dels valors més importants per a les persones enquestades durant i després de la

pandèmia es pot veure al gràfic 2. El 2020 s'esmenten com a valors rellevants el sentit de comunitat, la compassió, la disciplina, la igualtat, la paciència, l'amor, la veritat, la família, l'esperança, la dignitat, l'autoestima i el positivisme; valors que no van ser mencionats a l'enquesta del 2021. I el 2021 apareixen l'agraïment, la coherència, la cooperació, l'honorabilitat i la solidaritat, que tampoc havien aparegut anteriorment. Al gràfic 3 es mostren els valors que han canviat arran de la pandèmia, des de la perspectiva de la postpandèmia.

GRÀFIC 2

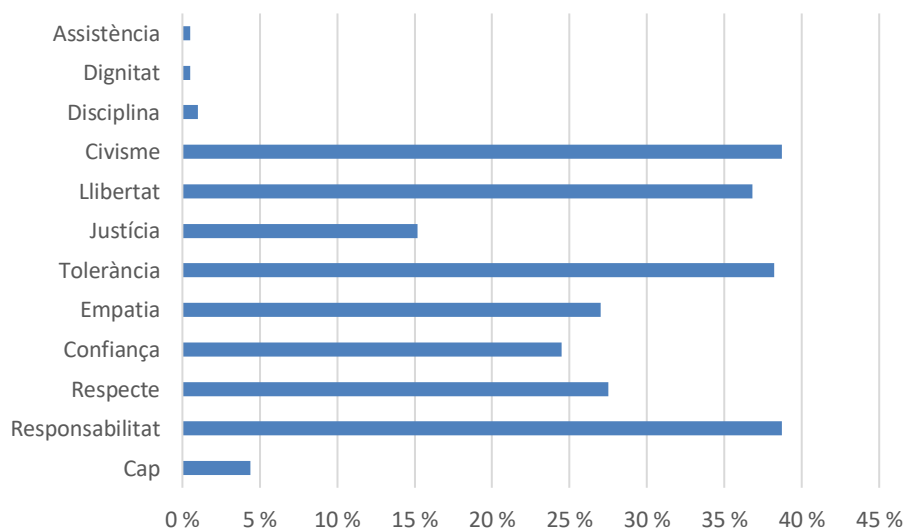
*Els valors ètics més importants a la vida*



FONT: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 3

*Els valors que han canviat arran de la pandèmia*

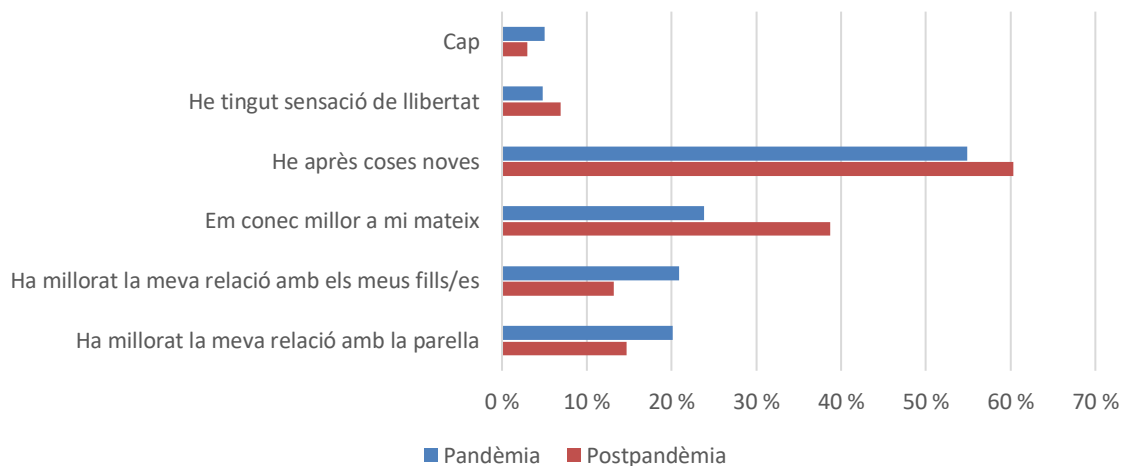


FONT: Elaboració pròpia.

La percepció sobre els aspectes que són considerats positius durant el període de pandèmia és variable en funció del moment de la pregunta (si és en plena pandèmia, el 2020, o a l'inici de la postpandèmia, el 2021). Al gràfic 4 s'observa el detall de les percepcions sobre aquests aspectes positius en ambdós moments. És interessant destacar com, amb el temps, la percepció de millora de les relacions amb la parella i els fills s'ha vist reduïda (5,4 % i 7,7 %, respectivament), mentre que hi ha hagut un gran augment de la sensació d'autoconeixement: un 14,9 % més de les persones enquestades afirmen que es coneixen millor a elles mateixes.

GRÀFIC 4

*Percepció sobre els aspectes positius del període de pandèmia*

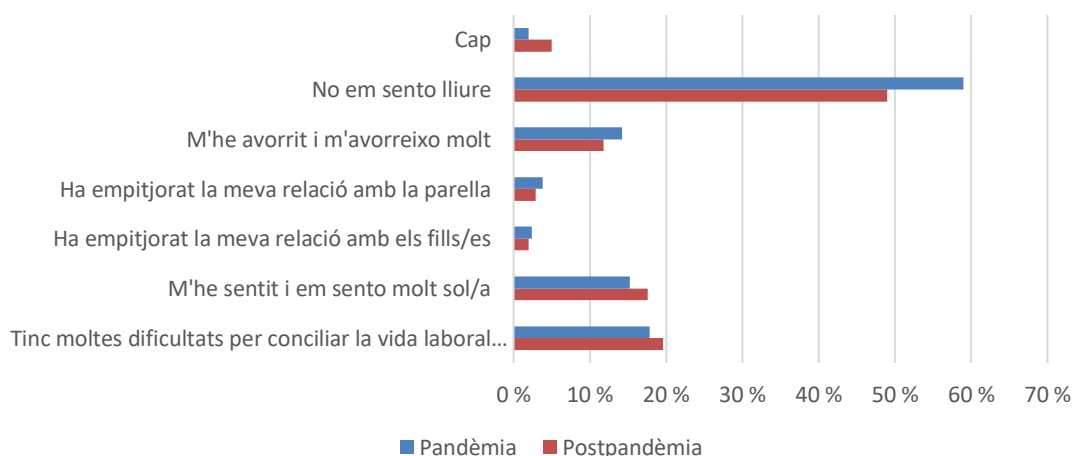


FONT: Elaboració pròpia.

Els resultats de les percepcions negatives sobre la pandèmia són igualment variables. Es pot comprovar al gràfic 5. L'única dada que ressalta en aquest cas és una disminució del 10 % en la sensació de no sentir-se lliure, causada probablement pel relaxament de les mesures de limitació de la mobilitat i per una relativa tornada a la normalitat.

GRÀFIC 5

*Percepció sobre els aspectes negatius del període de pandèmia*



FONT: Elaboració pròpia.

#### 4. Conclusions i discussió

Els qüestionaris realitzats com a part d'aquesta investigació exploratòria ofereixen una mirada àmplia sobre una transformació rellevant i de gran interès social i educatiu que pot quedar amagada. La consideració dels valors com a ideals encarnats en pràctiques, hàbits i actituds (Puig, 1996) pot conduir a una reflexió alternativa sobre els canvis en els comportaments de les persones sota una situació crítica com és la pandèmia, la qual cosa suposa entendre aquestes modificacions dels comportaments i les percepcions com una transformació dels valors de la ciutadania d'un determinat indret (Buxarrais i Martínez, 1996). Així, preguntar als participants del qüestionari per les seves accions, preocupacions, actituds i comportaments és indagar els valors que estan sent encarnats a cada moment. Valors que, a més, si ens remetem als resultats, presenten una concordança clara i una justificació pràctica evident. Per aquesta raó, els objectius d'aquesta investigació eren: 1) conèixer el canvi d'hàbits experimentat per la ciutadania de Catalunya enquesta; 2) copsar els sentiments i les preocupacions que aquestes persones refereixen a les seves respostes, i 3) examinar el paper que l'amenaça vírica ha imprès sobre els seus valors, proposant algunes pautes que poden orientar l'elaboració de programes per a l'educació moral i per a la ciutadania.

En relació amb el primer objectiu, i com a principal conclusió d'aquesta investigació, es destaca la re-configuració de valors que s'ha donat en la mostra de la ciutadania catalana estudiada durant la situació de pandèmia del 2020 i del 2021. Una transformació que, en un any, reflecteix tendències de caràcter més relacional i social, de més cura i preocupació envers la comunitat, per sobre de valors més individuals o egoistes com són la disciplina, la dignitat o l'autonomia. Sembla que la pandèmia ha estat un temps de crisi que ha fet que es deixés de pensar únicament en un mateix, es dirigís l'atenció cap a la comunitat i es donés més importància al civisme, la llibertat, la tolerància i la responsabilitat. Cal destacar, a més, que els canvis d'hàbits detectats respecte a la pre-pandèmia són més importants el 2020 que el 2021. Es pot suposar que la modificació d'hàbits es manté durant el moment de crisi i que a poc a poc van tornant a la normalitat. Aquesta idea concorda amb les restriccions que es van imposar sobre la ciutadania durant el transcurs de l'any 2020, restriccions que reduïen al mínim i gairebé prohibien el contacte social. En aquest àmbit, les relacions interpersonals són el punt d'inflexió per a la transformació dels hàbits de les persones i, sens dubte, el canvi més important (Gijón, 2004).

Pel que fa al segon dels objectius, i encara que sembli contradictori, la importància que s'ha donat a aquests valors més socials i relacionals no ha estat suficient per a contrarestar comportaments incívics com ara l'incompliment de les mesures de contenció del virus. S'aprecia una gran distinció entre els valors que s'expressen i els comportaments reals de les persones. De fet, la ciutadania s'ha trobat amb una gran quantitat de comportaments incívics en els dos anys de pandèmia. Segons l'informe de l'Observatori de Civisme i Valors de Catalunya (Buxarrais et al., 2021), les notícies per comportaments incívics destaquen sobre totes les notícies relacionades amb els valors i el civisme a la premsa nacional i local durant el 2020 i el 2021. Es tracta, doncs, d'una separació o diferència entre allò que les persones pensen que s'ha de fer i allò que realment fan davant d'una situació concreta (Payá, 1997). Separació que cerca reduir-se o eliminar-se a través de diferents programes educatius, cívics i de ciutadania, cosa que mostra la rellevància d'aquesta investigació en el context pedagògic. Per aquesta raó,

pot ser interessant comptar amb la modificació dels valors, esmentada anteriorment, per a les propostes de programes d'educació moral, civisme i ciutadania. Uns valors que, en ser transformats per una situació de pandèmia global, poden canviar el rumb dels interessos educatius i situar com a horitzó de valors ciutadans uns que facin èmfasi en la comunitat, en la participació i en les relacions. Consegüentment, sembla important donar veu a la ciutadania sobre la possible presa de decisions governamentals i educatives.

Seguint amb aquestes idees, i d'acord amb les dades recollides i el marc teòric consultat, es proposen, en relació amb el tercer dels objectius esmentats, algunes línies d'actuació per a l'elaboració de programes d'educació moral i per a la ciutadania. Especialment en un moment d'enormes reptes cívics com els viscuts durant el període analitzat, sembla necessari més que mai restablir la importància de l'educació per a la ciutadania en els diferents àmbits educatius formals i no formals. Per aquesta raó, i en un context en què els actuals esborranys de llei semblen reduir la importància de l'educació per a la ciutadania i l'educació en valors als currículums de secundària, es proposa restablir el caràcter obligatori de l'educació per a la ciutadania a tots els nivells obligatoris i refermar-ne la presència en els nivells postobligatoris. Amb el risc d'afirmar el que és obvi, les autoritats simplement no poden delegar les seves responsabilitats fonamentals en aquest àmbit, i els cursos de religió no s'han de considerar una alternativa als cursos de valors cívics. L'educació per a la ciutadania de cap manera disminueix ni amenaça les aportacions ètiques de l'educació religiosa (Buxarrais i Ortega, 2019); ans al contrari, com que promou diàlegs respectuosos entre cultures o visions del món molt diverses, ajuda a subratllar-ne els fonaments ètics comuns o universals.

Per satisfer la necessitat anterior, es proposa revisar i enriquir la formació professional del professorat, principalment en relació amb els processos educatius implicats en el desenvolupament moral, polític i democràtic. Això inclou els coneixements teòrics i pràctics necessaris per a dirigir discussions democràtiques sobre temes sensibles o controvertits d'una manera constructiva (Buxarrais, 1997). També, en un context en el qual el desgast emocional ha estat especialment alt (Parrado-González i León-Jariego, 2020) és, precisament, on l'educació emocional esdevé tan necessària. Per això caldria impulsar estudis d'intervenció i avaluació dirigits a comprovar si les cultures o els climes sociomorals dels centres educatius són coherents amb els valors cívics i democràtics propugnats per la ciutadania. A més, naturalment, de tenir cura dels estats emocionals de tots els implicats. En darrer terme, i en un moment en què el confinament va fer que la família es convertís en l'entorn educatiu principal, és important fer passos cap a l'enfortiment dels vincles entre centres educatius i famílies. En l'actualitat, en molts dels nostres centres educatius no hi ha una relació significativa família-escola. És ben sabut que una estreta col·laboració entre l'escola i la família s'associa a millores substancials del rendiment acadèmic i d'altres dimensions socials o afectives, d'aquí la necessitat d'estimular els canals de comunicació entre aquests dos agents educatius. Això inclou esforços de difusió dirigits a obtenir suport en les famílies per a poder mantenir discussions regulars a l'aula sobre temes sensibles o controvertits.

Finalment, cal esmentar que, atesa la seva naturalesa exploratòria, aquest estudi té unes limitacions clares. En primer lloc, la selecció i el nombre de persones participants a la mostra no és prou ampli per a oferir certesa en els resultats. A més, com que les persones participants en els dos moments de la investigació (2020 i 2021) no van ser

necessàriament les mateixes, els canvis en els valors individuals només poden ser inferits. Es té en compte, per a properes ocasions, la possibilitat de continuar amb un estudi longitudinal. En tercer lloc, es tracta d'un estudi que abraça tota la població de Catalunya, però que té una representativitat més gran d'una de les seves províncies, cosa que genera dificultats a l'hora d'extreure conclusions que s'apliquin a tota la població catalana. Per aquestes limitacions, l'estudi serveix com a primera aproximació al tema de les percepcions, els hàbits i els valors en una situació de crisi com ha estat la pandèmia per COVID-19. Els resultats als quals arriba no busquen ser generalitzats a tota la població, sinó donar compte d'unes possibles vies d'estudi futures, vies sobre les quals s'hauria d'aprofundir per tal de poder guiar les propostes educatives i legislatives que escaiguin.

## 5. Agraïments i finançament

Aquest treball ha rebut finançament per part de Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya en el marc de l'Observatori de Civisme i Valors, projecte del qual els autors d'aquest treball han format part. Agraïm a l'Eduardo Martínez, integrant de l'equip de l'Observatori, el seu treball i dedicació durant aquests anys.

## 6. Bibliografia

- Anta, J. L. (2020). Acontecimiento y control social. El régimen de confinamiento durante el Covid-19. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 216-226. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.745>
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Balluerka Lasa, N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M. D., Gorostiaga Manterola, A., Espada Sánchez, J. P., Padilla García, J. L., i Santed Germán, M. Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Bartolomé, E., Coromina, L., i Dülmer, H. (2021). Valores bajo presión: estudio preliminar sobre el cambio de valores ante la crisis de la COVID-19 en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 55, 143-165. <https://doi.org/10.21308/recp.55.06>
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R., i Martínez, M. (ed.) (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE).
- Buxarrais, M. R., i Ortega, E. (2019). Controversies are no excuse: Citizenship education in Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, 14(3), 331-346. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00013\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00013_1)
- Buxarrais, M. R., Mellen, T., Fontan, L., Martínez, E., i Ortega, E. (2021). *Informe monogràfic 2021: valors i civisme al segon any de la COVID a Catalunya*. Observatori de Civisme i Valors de Catalunya.



[https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematics/19\\_civisme\\_i\\_valors/Observatori/Informes/Monografic\\_valors\\_civisme\\_covid\\_1221.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/19_civisme_i_valors/Observatori/Informes/Monografic_valors_civisme_covid_1221.pdf)

- Fronidzi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Graó.
- Leiss, W. (1994). Reviewed Work: Risk Society, Towards a New Modernity by Ulrich Beck, Mark Ritter, Scott Lash, Brian Wynne. [Resenya del llibre Risk society, towards a new modernity, de U. Beck]. *The Canadian Journal of Sociology*, 19(4), 544-547. <https://doi.org/10.2307/3341155>
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Parrado-González, A., i León-Jariego, J. C. (2020). COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*, 94, article e202006058.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Paidós.
- Terricabras, J. M. (2006). *I a tu, què t'importa?: els valors: la tria personal i l'interès col·lectiu*. La Campana.
- Vicario-Merino, A., i Muñoz-Agustin, N. (2020). Analysis of the stress, anxiety and healthy habits in the Spanish COVID-19 confinement. *Health Science Journal*, 14(2). <http://hdl.handle.net/20.500.12020/916>

---

## The migration process of young migrants in Barcelona

---

### El procés migratori de joves migrants a Barcelona

---

Melissa Schmidlin Roccatagliata<sup>a</sup>, Omaira Beltrán Sánchez<sup>b</sup>

i Montserrat Freixa Niella<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [melissaschmidlin@ub.edu](mailto:melissaschmidlin@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-5730-9952>

<sup>b</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [omairabeltranformacio@gmail.com](mailto:omairabeltranformacio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3923-538X>

<sup>c</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [mfreixa@ub.edu](mailto:mfreixa@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0001-9119-9868>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Schmidlin, M., Beltrán, O., Freixa, M. (2022). The migration process of young migrants in Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 16-32. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.178>

Data de recepció de l'article: 10 de febrer de 2022

Data d'acceptació de l'article: 29 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.178>

### Abstract

The continuous arrival of young migrants is now a reality in Spain and in Barcelona in particular. Learning about and understanding the migration process is, therefore, essential to develop adequate fostering processes that meet the needs and ensure the rights of these young migrants. The purpose of this article is to explore the migration process of young people migrating to Barcelona unaccompanied, with special attention to their motivations and to their experiences during the migratory journey.

A descriptive qualitative study (R&D project funded by the Ministry of Science and Innovation, RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE) was conducted. This study consisted of semi-structured interviews of young migrants living at

various foster centres or living on the streets, and of educators and professionals working with these young people. The results show that the conditions in their countries of origin and their search for a better future are the main reasons that motivate young people to emigrate. Extremely harsh journeys are reported as well as some surprisingly positive experiences, and this information could be an essential factor in helping to change the way that we, as receiving societies, view the migratory process of young migrants.

### **Keywords**

Young migrants, migration process, reasons and motivations for migration, migration experiences, young migrants in Barcelona, fostering processes.

### **Resum**

L'arribada constant de joves migrants és una realitat a Espanya en general i a Barcelona en particular. Conèixer i entendre el procés migratori és, per tant, fonamental per a generar processos d'acolliment adequats que donin resposta a les necessitats d'aquests joves migrants i en garanteixin els drets. La finalitat d'aquest article és abordar el procés migratori dels joves que migren sols a Barcelona, amb una atenció especial a les seves motivacions i a les experiències que viuen durant el trajecte migratori.

Es va dur a terme un estudi qualitatiu descriptiu (projecte d'R+D finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE) consistent en entrevistes semiestructurades a joves migrants acollits en diferents centres o que viuen al carrer, així com a educadors i professionals que treballen amb aquests joves migrants. Els resultats mostren que les condicions en els països d'origen i la cerca d'un futur millor són les principals raons que motiven els joves a emigrar. També s'hi descriuen trajectes extremament durs, així com algunes experiències sorprenentment positives, que podrien constituir un actiu essencial per a ajudar a canviar la percepció que, com a societats receptores, tenim del procés migratori dels joves migrants.

### **Paraules clau**

Joves migrants, procés migratori, raons i motivacions per a migrar, experiències migratòries, joves migrants a Barcelona, processos d'acolliment.

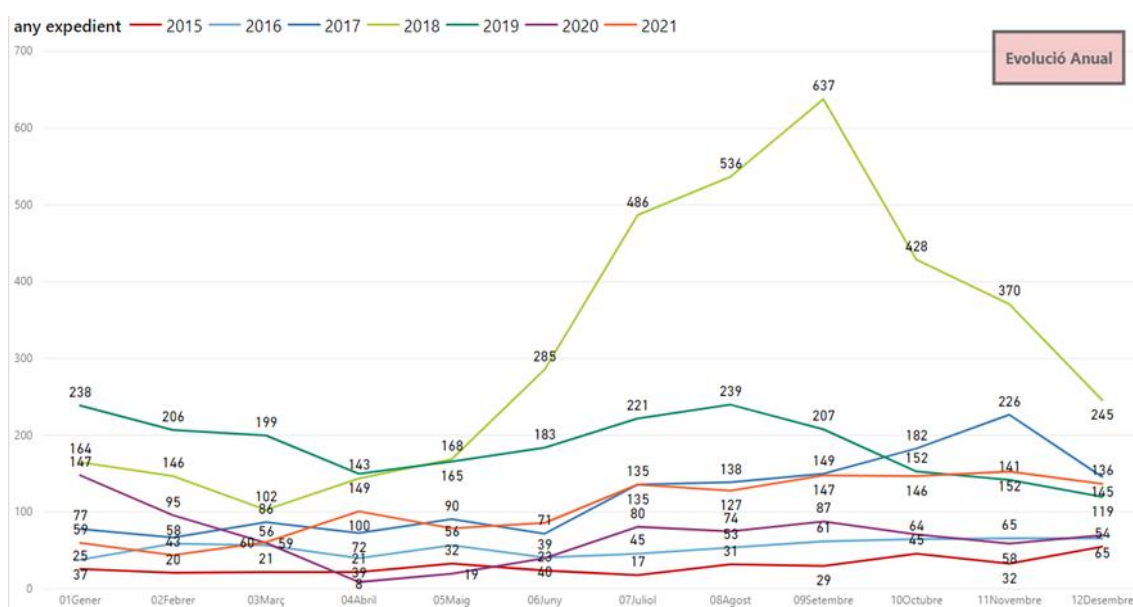
## **1. Introduction**

In recent years there has been an increasing number of young migrants not only in Spain but across the rest of Europe as well (Barbulescu & Grugel, 2019; Menjívar & Perreira, 2019; Vinaixa, 2019; Rivas & Tarragona, 2018; Auger-Voyer et al., 2014). According to the Spanish General Commissariat of Immigration and Borders, cited by the Ombudsman (n.d.), there were 9,030 unaccompanied foreign minors (*menores extranjeros no acompañados* or *MENAs*<sup>1</sup>) in Spain on 31 December 2020. Andalusia leads the ranking of autonomous communities with the highest number (2,507) of unaccompanied migrant minors under guardianship or foster care of the Spanish child protection services, followed by the Canary Islands and Catalonia, with 1,849 and 1,168

minors, respectively. This has created a new social phenomenon in Spain, known as “unaccompanied foreign minors”, referring to young people (whom we could also call minors or children) under 18 years of age from non-EU member countries who have migrated irregularly, according to State policy, without their parents or a legal guardian (Gómez-Quintero et al., 2020; Perazzo & Zuppiroli, 2018; López-Reillo, 2011).

There has been an irregular upward trend in the number reaching Catalonia over the last few years. A peak was attained during the summer of 2018, with the arrival of 637 young migrants in September (see figure 1). This was followed by a significant drop over the last three years, most likely due to the pandemic and the closure of borders. The average number of arrivals at present is about one hundred a month, returning to values similar to those of 2017 according to the Directorate General for Child and Adolescent Care (DGAIA - Direcció General d’Atenció a la Infància i l’Adolescència, 2021).

FIGURE 1  
Number of new arrivals under the protection of DGAIA



SOURCE: Directorate General for Child and Adolescent Care (DGAIA), 2021.

According to data for 2021 from the Government of Catalonia, there are 3,288 unaccompanied minors under the protection of the Child and Adolescent Protection System of Catalonia and of this total, 1,268 came to Catalonia in 2021. 97% of these young migrants were boys between 16 and 17 years of age. However, of the total number of young people under foster care, 52% are 18 years of age or older. Most of these young migrants in Catalonia come from Morocco and sub-Saharan African countries. In general, of the total number of minors under the care of the Directorate General for Child and Adolescent Care (DGAIA), 32.4% are young migrants, who in turn represent 51.4% of the minors in residential centres.

Young-migrant migration processes have been widely studied (Meloni, 2019; Mohamed-Abderrahman et al., 2018; Perazzo & Zuppiroli, 2018; Rivas & Tarragona, 2018; Marco, 2015; Auger-Voyer et al., 2014; López-Reillo, 2011, among others). Although structural and common causes have been identified and linked to situations in the countries of

origin (Torrado, 2012) such as poverty, armed conflicts, and lack of opportunities, among others (European Emigration Network, 2009), not all young migrants migrate for the same reasons. Likewise, while some aspects of the experiences of these young migrants during their migratory journey may be of a common nature, as López-Reillo (2011) states: “[...] these general assessments serve exclusively to contextualize some situations or to identify obvious motivations [...]” (p. 42 ) but we also need to be aware of the heterogeneity of the group (Auger-Voyer et al., 2014; Torrado, 2012) and, consequently, consider the particularities of their experiences as well as their own accounts of their migratory processes.

Given this context, the subject of this paper is set within the broader framework of the research project entitled “Intercultural and interreligious dialogue to foster a culture of peace in young people and unaccompanied foreign minors (MENAs) in Barcelona and Melilla” (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, EU), one of the main objectives of which is to make visible the situation of young migrants in Barcelona and Melilla. Thus, knowing why young people migrate, what drove them to leave their countries of origin, what their journey was like and what experiences they had during the process are key aspects to understand these highly complex processes and to better facilitate and develop fostering processes that meet the needs of these young migrants.

The purpose of this paper is, therefore, to explore the migratory process of young migrants coming to Barcelona, with special attention to the causes that motivate their migration, and to their experiences during their migratory journey.

## 2. Methodology and research tools

To achieve the objectives of this research, a qualitative-descriptive study was carried out using interview and discussion group techniques. The interviews were held with educators and the discussion groups were conducted with young migrants, as a methodological approach allowing the interaction of participants and the holding of a discussion in an open and relaxed atmosphere (Lopez, 2016) in which points of view may be complemented or different opinions raised, thereby generating a discourse (Martín, 1997). This is also a technique that allows extensive information to be compiled with only minimal intervention of the interviewer (Mayorga & Tójar, 2004). Three semi-structured interview scripts were developed: one for educators and professionals from foster care centres and services; one for the young migrants at these fostering centres; and another for the young migrants living on the streets. The scripts were prepared on the basis of the dimensions to be explored and were validated by a committee of experts.

For the analysis of the interviews and discussion groups, the interviews were transcribed and then categorised according to the previously established dimensions and categories as well as any new ones that might emerge. The interviews and discussion groups were analysed by pairs of researchers and then shared with the rest of the research team. A triangulation process was then carried out between the analyses of the interviews with educators and the interviews and discussions with young migrants so that the results obtained could be complemented and contrasted. The analysis process, both for the interviews and the discussion groups, was carried out using the QSR NVivo v.12 qualitative analysis software.

This paper specifically addresses the results regarding young migrants' migratory processes obtained from the interviews and discussion groups carried out in Barcelona. The responses of these young migrants were triangulated with those obtained in the interviews with the educators in order to widen our view and thus obtain a broader perspective of the same event. The migration process is a sensitive topic that is not easy to approach, especially when there is no link between the young migrants interviewed and the researchers. The account of the educators is therefore invaluable to support specific aspects of the migration process, such as the reasons for migration and the experiences undergone during the journey.

### 2.1. *Participants*

The results presented here are drawn from the interviews and discussion groups carried out in Barcelona. The interviews (n=14) were conducted with educators –8 women and 6 men – from the emergency protection service (2), the first reception and comprehensive care service (8), sheltered apartments for young people from 16 to 18 years (1), and external resources such as a drug addiction treatment centre (1), training services (1), and educators working with young migrants living on the streets (1), all within Barcelona Province. All interviewees were informed of the research and interview objectives, and of the confidentiality in the processing of information, and they gave their voluntary consent to participate.

The professionals interviewed were roughly between 20 and 40 years of age, with professional training in social integration, social education and, in two cases, other degrees outside the educational field. Their professional experience with young immigrants and in fostering centres ranged from one year to over 15 years.

A total of 7 (n=48) discussion groups were conducted with young migrants: 5 groups with young migrants from fostering centres (3 in first reception and comprehensive care centres, 1 in a sheltered apartment for young people from 16 to 18 years of age, and 1 in a residential centre for educational attention – CRAE and foster centre) and 2 groups of young migrants living on the streets. Permission was obtained from the Directorate General for Child and Adolescent Care (DGAIA) as the body legally responsible for the guardianship and care of young migrants. Participants were informed of the objectives of the interview and the conditions under which it would be conducted, making it clear that participation was voluntary, that they would not receive any type of payment for their participation, and that they could end their participation at any time. Each young migrant gave his/her voluntary consent to participate in the discussion groups.

The profile of the young migrants participating in the discussion groups was as follows: mostly men (46) plus two women, aged between 13 and 21 years, mostly from Morocco but also from other African countries such as Ghana, Ivory Coast, Senegal and Mali, among others. They all had a good command of Spanish and many have been in more than one foster centre in Spain.

Both the interviews and the discussion groups lasted about an hour and in most cases they were conducted by two researchers, with one conducting the interview while the other attended to the recording process and other more technical aspects.

### 3. Results

The reasons why a person decides to migrate are diverse, as are the conditions under which he or she does so. However, the migration processes of young people who migrate alone, although not generalizable, do have some aspects in common.

Firstly, this is usually a decision that the young person does not share with his or her families, as they are well aware of the risks involved and the conditions under which many young people migrate. Emigrating, therefore, is a personal decision: “[...] we cannot tell our families that we want to come and cross the water – they would not allow their children to cross the water and come here. Who would allow that? Nobody would allow it, and that is why nobody wants to tell his father that he wants to come here.” (A1.4, bcn4, ref1).

Secondly, while they may usually begin their migration process alone, in the course of the journey it becomes a shared path in which they are accompanied by adults and other young people they meet along the way. In the interviews it was reported that many began their journey alone but met people along the way, while some made the journey accompanied by friends and others travelled with family members, as one interviewee explained:

I came with my mother here, to Barcelona.

**You came with your mother?**

Yes, and she left me here. I said goodbye... (A1.2, bcn4, ref1).

A similar situation is related by two girls who entered Spain through Melilla, as minors, and who are in Barcelona today:

**How did you enter Melilla?**

With my ordinary passport, with my mother.

**Like Sara?**

Yes. And then you go to the police and say, “I have no one. I want to go to the centre for minors”, and that’s that (A1.2, bcn6, ref.2).

The decision to migrate and the migratory routes are some of the shared points. From the interviews conducted with the young migrants, it was also possible to identify other common aspects, such as the reasons for migrating and coming to Barcelona as well as other particularities, such as the experiences undergone during the migratory process.

#### 3.1. *Reasons why young people migrate: conditions in countries of origin*

The reasons that lead young people to migrate are associated with contexts and realities in their countries of origin. In many cases, poverty and lack of opportunities are the main reasons. This reality materialises in a lack of money for daily life, generalised precarious family situations, and a lack of any opportunities or possibilities to improve these situations. The statements of one of the interviewees illustrate this:

Well, in my country... I have not found anything that I can do in my country. There is no work, there is nothing. If I stay in my country until I am older, I will not be able to do anything, I cannot work. That’s why I wanted to leave my country (A1, bcn7, ref1).

This situation is also related by educators, who affirm that there are “children who come from environments where they are fleeing from misery, where they are looking for living opportunities and who already have an education and a cultural level, while others are in a worse situation in the streets” (Bcn11, code6.4, ref2). The contexts of poverty in which interviewees have lived are also evidence of the great socioeconomic inequalities in their countries of origin. This is a reality that young migrants recognise and that drives them to migrate. As an interviewee from Morocco, well aware that the situation in which they lived was not the same for everyone in the country, explains:

Morocco is a country where you can do a million things if you know people and if you have connections and money: you can work, maybe you can do a lot of things without studying. But even if you study in Morocco, if you don't have money, if your parents don't have money and don't have connections, you can study all you want but you won't get anywhere (A1, bcn7, ref1).

Poverty, insecurity and violence are also decisive factors when it comes to migrating. As one of the interviewed girls explains: “[...] I don't say it's that way in Morocco as a whole, but where I live it's a... it's a very dangerous city. I mean, when I was little, I could not go out to play with other children, I could not go shopping alone, a lot of things like that. I mean, they can carry you off there, they can rape you, etcetera, etcetera, you know?” (A1, bcn7, ref1). Daily insecurity is aggravated by historical and current situations, especially in countries in conflict, where violence and insecurity are compounded by war, forcing people to migrate. One of the interviewed educators describes how one boy...

was fleeing from the war [...] He had been here for 5 years already. Now he is 16. He came when he was 11 by plane with a false passport [...] I have heard stories of difficult lives [...] He told me that there had been guns in his house, that for him a gun was like seeing a pen in a house here, that he opened the window of his house and saw people dying and I don't know what else. It was incredible (Bcn4, code4.5, ref.1).

Poverty, socioeconomic inequality, insecurity and violence are realities that educators also recognise. Another educator from a service external to the DGAIA reports that young people who migrate are “people who, well, have gone through traumatic processes, whether it be abuse, social exclusion, poverty, or fleeing from armed conflicts” (Bcn8, code6.4, ref1). In this sense, poverty and insecurity, materialised in situations in which there are threats to one's physical integrity, in which there are no guarantees of individual and collective security, in which violence is a daily occurrence and people live in fear, mean that the possibility of migrating is not so much an option as a necessity, a way out, an attempt to survive.

### 3.2. *Motivations for migration: seeking a better future*

The lack of possibilities and opportunities within contexts of socioeconomic inequality, in which some people have access to better possibilities and others do not, also drives young people to emigrate to seek better options and possibilities for the future, both for themselves and their families. Helping their families is one of the main motives for migrating, as explained by the young interviewees:



Well, I think the motive is that we want the same thing, to help our families. If you see that your family is suffering to earn what you eat and all the rest, then you realize you are young and that you want to challenge life, to look for a better future, for you and for them.

I came here to help my parents and my family. You know that Morocco is a country that is in a bad situation, you know that there is no work or anything to do, so we all come here to look for a job, to help our families and to get ahead (A1.1, bcn2, ref1).

Concern for the family is a constant element shared by young migrants. The will and interest to help their families to achieve a better life not only motivates the migratory processes they have undertaken but also leads them and their families to make decisions addressed to improving their situation while they are still in their countries of origin. In some cases, they have left school to work. This was the case of one of the interviewees:

I was going (to school), I have done only four years of school. Then, well, with my family problem and everything, my father took me out of school to help him work in the countryside, to help the family and everything. So, that's my reason for leaving my country, to look for a better life, to help my father, because I have seen my father suffering, trying to help the family. So, I don't want to continue that way, to see my father suffering, and that's why I have left, to be able to help him better (A1.1, bcn2, ref2).

These young migrants have clear objectives regarding what to do once they reach Barcelona. They are aware that one of their main motivations for leaving their countries and coming here is to help their families and to achieve a better future. They very clearly state that they have come here to study and to work, understood as strategies that will allow them to improve their lives and that of their families in their countries of origin. "I mean, here, when you think about your family that is there in Morocco while you are here alone, and about why are you here, well, you realize you have come here to study and to work and to improve things" (A1.1, bcn1, ref2).

In addition to the aforementioned causes – poverty, inequality and insecurity – these young migrants share narratives regarding what led them to migrate. The goal of a better future involves helping the family, finding a job, studying and having better options for the future. This is what some of the young interviewees said when asked why they decided to emigrate:

To help my family, to find a good job, to have a good future. That is why we have come here.

To learn more, to look for a job, to help the family, because we have a poor family, that's why we are here, to help the family and all that (A1.1, bcn1, ref1).

These causes are common and the objective is shared: to achieve a better future. In this sense, work and study are the fundamental reasons for migrating: "to study in order to work" (A1.1, bcn4, ref1). In the case of young migrants living on the streets, the possibility of a better future is central, and this is especially so for girls, who find, in their home countries, that in addition to living in situations of poverty and insecurity, with the

need to help their families, they must accept a future that they have not chosen, that is imposed on them by the society in which they live. For these girls, a better future also means being free, independent women and not being under the tutelage of a husband. This is how two of the interviewed girls explained it:

Well, I didn't see any future there. I didn't like being there and staying there so I came here. There is no future in my country.

Also, in Morocco the future for girls is that, when you turn 18, you have to get married and have children. You must not work. So you can see that there is no future. Girls must not work because it looks very ugly. For example, here I can work as a waitress and there's no problem. But in Morocco, if you work as a waitress, you are considered – excuse my language – a whore. That's the way it is... (A1.1, bcn7, ref1).

The educators also identify studying and working as one of the main motivations driving young people to emigrate: “[...] to study.... well, to study and work was like the common thing, wasn't it? The common thing for almost all the kids” (Bcn10, code6.4, ref3). In this respect, obtaining personal documents is important: one needs “[...] papers, to have papers, to have them quickly, and what they want is to work, to look for resources that give them some way to work” (Bcn13, code6.4, ref3). They recognise that in young migrants “[...] who are already 17 or 18 years old, there is a greater obsession to get a job. When they have been here for a year, they need to send money home” (Bcn13, code6.4, ref4). In any case, for “other young people fleeing extreme poverty or contexts of social risk and so on, the motivation is fundamentally work-related” (Bcn8, code6.4, ref4). In this context, studying and working are cross-cutting motivations, which both educators from different centres and fostering services recognise, and which the young people from different countries of origin and ages consider as central elements in their decision to migrate.

The different reasons for migrating are shared. The conditions in the countries of origin – such as poverty, insecurity, inequality and lack of opportunities – and the achievement of a better future, which implies helping their families, studying and working, are common aspects in the stories of young migrants and the educators who work with them. In some cases, some elements outweigh others. There are also other reasons, not necessarily linked to situations of precariousness but rather to an interest and curiosity in learning about other realities and cultures. The story of one of the interviewees illustrates this:

Well, I think that depends on each person, if you're talking about the economic situation or the cultural situation. But each person makes his own decision. Maybe some people decide to leave because of an economic situation, or because they can help their families since the minimum wage is very low in that country, etc., or because they have a different mentality and cannot live together, so they leave the country. I guess it all depends on each person. In my case, it is because of everything. I wanted to leave in order to get to know other cultures and another world (A1.1, bcn3, ref1).

### 3.3. *Experiences during the migration process*

Migration processes for young people are never easy. These are complex processes fraught with harsh experiences. According to educators, young migrants “[...] have gone through a very complex migratory process, for many days or even months, depending on where they come from; and there is a lot of distrust, a lot of distrust above all, because of the uncertainty of not knowing where they are going and so on” (Bcn8, code4.5, rf7). They say things like this: “[...] I think all of them, in the migratory process, have suffered some kind of abuse, rape, etc. Or they’ve been exposed to drug use as a result of living on the streets” (Bcn5, code4.5, ref.3).

This research corroborates the hardships experienced during the migration process, hardships that have a huge physical and emotional impact on young people. As one of the interviewed educators explains, in some cases they are “[...] kids who arrive malnourished, kids who have survived an extremely arduous migratory process, and who may even have lost family members” (Bcn12, code4.4, ref.5). This makes it difficult for young migrants to explain what their migration process was like, in terms of the experiences they lived through. Access to basic necessities, such as shelter, becomes more difficult, because, as one interviewee explains, “[...] it is not easy to live in the forest, it is difficult. When you migrate, it is difficult, it is not like living at home to be alone in forest at night. And then you always have to be careful to spend very little money, and that is another very difficult aspect.” (A3, bcn4, ref2).

For these young people, talking about their experiences during their journeys means explaining and reliving harrowing situations that they often are unable or unwilling to share. One of the interviewees narrates the hardship of crossing the sea in a dinghy:

When you are on the water,  
in the boat,  
you don’t see anything, you see only the sea, that’s all.  
What were you saying? Sorry, I didn’t hear you.  
No, in the boat I came in, we were seven people. We left from Portugal  
and then we came across, here to Spain. Then we left Cadiz, passed  
through Seville and came here to Barcelona. We were on the sea for three  
days (A3, bcn1, ref1).

One of the interviewed educators commented on some of the situations that young migrants have experienced: “He explained to me that he had been walking for three months to get to Melilla, I don’t remember where he came from, but for three months he was walking, three whole months until he finally arrived in Melilla. He got over the fence in Melilla and then he came here” (Bcn4, code4.5, ref.2).

For many young migrants, the migratory journey involves leaving and/or passing through countries in conflict. The route that some young people from sub-Saharan African countries have taken involves cutting through Libya, a country immersed in armed conflict and civil war for over a decade (BBC News Mundo, 2020, January 15). The young migrants are aware of this and of the perils of passing through this territory, as explained by one who crossed Libya during his migratory journey:

Well, it was like one night when the women came, because in Libya, at the time of Gaddafi... Women don’t have the right there to be out in the streets, so they always stay at home. Another thing, for example, is that in Libya you don’t have the right to greet a woman. If it’s not your wife,

you don't have the right to greet a woman with your hand and you don't have the right to look at her face. If you meet a woman, you have to lower your head until she passes by. And another thing is that they grabbed people there, the dark-skinned people, and they took them to jail for no reason. They just grab you and sell you as if you were a slave. That's something that I didn't like at all. It's another very bad thing that I saw. (A3, bcn5, ref1).

Many young migrants experienced complex and difficult personal situations during the migration process. Extremely traumatic situations such as witnessing the death of fellow travellers were related by some of the young migrants living on the streets. Here, one of them recounts how he saw a companion die at sea:

In each kayak there was room for two people and the Navy stopped them and two of the six people drowned.

No, he did not know how to swim. He says that it was not only because they couldn't swim, however, but also because the sea was too rough.

He says that what happened is that they had planned to tie up all three kayaks or something like that, but they didn't manage to do it. Their kayak went straight and didn't flip over, and they just got stopped by the Navy. They haven't heard anything about one of the kayaks, but they know that while the other kayak was moving away from theirs, it turned over and since the sea was very rough, they drowned.

The plan did not work (A3, bcn7, ref1).

A similar situation is related by another interviewee, who witnessed the death of a companion while attempting to climb over the border fence to enter Spain.

He broke his arm attempting to climb over the fence and then, with the cold, the street below and his broken arm... He says that when they are at the top of the fence, all the people below tell them to get down...

**The police?**

The police, and since they don't come down, they shoot them with ...**Rubber bullets?**

No, some substance. They don't know what it is exactly, but it's a harmful substance.

And they throw stones too.

And then, with the substance, he ended up falling to the ground.

**It was like a spray?**

Yes, it's like a machine that makes a kind of spray. Under pressure. They also used water to hurt the people. It causes a pain like an electric shock (A3, bcn7, ref3).

One of the interviewed educators commented: "They are children who have had experiences that we cannot even imagine. They have gone through situations that I think would be very difficult for an adult mind to cope with, and much more difficult for a mind that is in the process of developing" (Bcn14, code6.4, ref3).

Young migrants are aware of the difficulties and dangers of the journey and are even aware that there is a risk of dying along the way. This is how one of them describes it: "Well, I had friends here in Spain, and in France and Germany, and when I told them

about my plans so that they could give me some suggestions, they told me, well, you can come to Europe but it's a very difficult journey and you may even lose your life [...]" (A3, bcn2, ref1).

While not all of these young people have followed the same route, they all had to overcome great adversity, perilous situations and enormous changes such as leaving their homes, hunger, or meeting people who were not always good to them. With resignation, they believe that this type of situation is not going to change. These are journeys that many others have made before them and that, possibly, many more will make in the future. The treacherous conditions, the dangers and the adversities that they have had to face will continue to exist. This is how they put it:

I can tell you that the path that everyone knows, the path of the migrant, is not very easy, it is not easy at all. As you can imagine, there are a lot of bad people on the way, there are big changes, you go hungry, a lot of things happen. It is very difficult, very difficult. If I am here and my brother or cousin tells me he wants to come to Spain, I can tell what is going to happen, it is what it is and it's all true, it will never change, it will never change. Because a lot of things happen out there; things don't happen because you tell them out loud, really. It is very difficult (A3, bcn2, ref2).

Despite the tremendous difficulties they have encountered along the way, these young migrants also recognise the value of the cultural and personal learning process that has made them stronger. One interviewee comments that "I study new things. For example, when I was in Ghana, I was a student and I studied on paper, but now I have seen things with my eyes... the sea, mountains, and desert. I lived for many months without hardly eating, walking many kilometres, and all the time I learned a lot, and now I am stronger than before." (A3, bcn1, ref1). These migrants are resilient young people who recognise the valuable lessons learned through such an arduous experience: "In the beginning, yes. In the beginning, when you don't have papers or anybody to help you, when you don't know the language or how to communicate with people, everything is difficult. But the good thing is that you quickly start to learn new things..." (A3, bcn2, ref1).

Furthermore, one of the fundamental positive aspects of the migratory process is the solidarity and mutual help experienced during the journey. These young migrants recognise the importance of and need for this mutual help, highlighting that: "It depends: if you have papers for everything, you don't need anyone's help. If you have worked before and have money, you can go farther, but if you have nothing, you can't do it alone" (A3, bcn2, ref1). They themselves point out that "there is empathy among travellers and solidarity too, and help, because we help each other a lot" (A3, bcn5, ref1). Lastly, not everyone enters Spain in the same way. Most of the interviewed young people entered Spain from Morocco, either by crossing the sea in a dinghy or hiding in a boat, or by land, climbing over the border fence or hiding under a truck, to reach Ceuta or Melilla. From there, it can take between 3 and 6 months to reach Barcelona, often passing through different cities such as Malaga, Granada, Cadiz, Cordoba, Seville, and Madrid, among others.

#### 4. Conclusions and discussion

The migration process begins with the decision to leave which, as noted above, is not usually shared with families. However, this is not a decision alien to the societies they leave behind. There is a tradition (López-Riello, 2011; Auger-Voyer et al., 2014) and a positive view of migration in the countries of origin (Perazzo & Zuppiroli, 2018), which is probably the first factor influencing young people's decision to migrate, even before they consciously make the decision (López-Riello, 2011).

One of the reasons for migrating identified during the interviews was the conditions in the countries of origin such as poverty, economic inequality, lack of opportunities, insecurity and violence. These could be considered as common and cross-cutting causes (Marco, 2015). They emerge as determining factors in the migration processes in the interviews conducted and various research papers cite the situations in the countries of origin as the reasons driving migration, including such things as poverty and lack of opportunities, violence and governance problems, situations of precariousness and failure to cover basic needs (Mohamed-Abderrahman et al., 2018; Perazzo & Zuppiroli, 2018; Menjívar & Perreira, 2017; López-Riello, 2011, among others). Torrado (2018) states that the global situation and the specific economic situation in the country of origin as well as more individual aspects must be considered when exploring the causes driving young migrants to migrate.

At the same time, the search for a better future also emerges as a central motive for migrating. A better future is understood as the possibility of helping out their families back home in their countries of origin and, therefore, they need to study and to work. Several investigations speak of the migration of unaccompanied minors as a family strategy, often encouraged by the families themselves (Menjívar & Perreira, 2017; Giralt, 2015; Marco, 2015; Auger-Voyer et al., 2014). However, in our interviewees, the decision was an individual and personal one only rarely shared within the family nucleus.

A desire to study and get a good job is also central. Young migrants state that in order to gain better job opportunities, they must study. Unlike other research in which education does not appear as an explicit reason, identifying a lack of motivation to study (Auger-Voyer et al., 2014), in the interviews that we conducted, training and studying are reported to be a major motivation because they are perceived as necessary to achieve a better future.

In relation to the experiences during the migratory journey, there seems to be a consensus regarding the difficulties and hardships experienced during the ordeal. Although often painful for the young migrants to recount, these experiences should be taken into consideration given the effects and sequels they can have, particularly on an emotional level (Perazzo & Zuppiroli, 2018; O'Toole et al., 2017).

Despite the difficulties, it is also important to highlight the positive aspects identified by the young migrants regarding their migratory journeys, especially those aspects associated with a culture of peace, such as solidarity, empathy, accompanying and helping each other, as well as personal learning and growth (Sánchez et al., 2018).

Finally, entry into Spain, whether by sea or land, is often done in extremely dangerous ways, such as under a truck, on ferries or by climbing over the border fence in Ceuta or Melilla. These practices are common and have been noted by other researchers (Perazzo & Zuppiroli, 2018; Marco, 2015). Entering Spain is just one more stage in the migration process, after which the young migrants travel through different cities before reaching,

in this case, Barcelona, where they begin the fostering process or, failing that, they begin life on the city's streets. The fostering process is not considered within the scope of this article. It is duly addressed in other publications (Vilà et al., 2021; Schmidlin et al., 2020; Vilà et al., 2020, among others) and in the research hosting this article, and it constitutes a pivotal part of the migratory process that these young migrants experience.

The migration process is becoming a key focal point as an understanding of the motivations driving these young people to leave their countries of origin and to come to Europe is imperative to comprehend their needs and to offer them a better reception. Marco (2015) contends that while there are common causes in the situations in the countries of origin, each young migrant has a personal, social and family reality that interacts with the general contexts when making the decision to migrate, and this must be considered to avoid the risk of creating a homogenising discourse for these extremely diverse individuals, each with his or her own personal needs and expectations.

At this point, we should also consider the limits of the study. Young migrants began arriving on our shores over a decade ago when the situation was very different, just as they will continue to do in the future with yet another very different scenario. Their motivations respond to the socioeconomic situations in their countries of origin, and also to their particular contexts. While some common aspects persist over time, such as certain conditions in the countries of origin (poverty, socioeconomic inequality, insecurity and violence), social and personal realities change. Social and political realities in both the countries of origin and of arrival may change, and family and personal situations too.

Furthermore, the stories collected correspond to young people who have emigrated in recent years, some of whom have been in Barcelona for only a short time, and the interviews were conducted in 2020 during the pandemic. Hence, the results must be framed within certain spatial and temporal limits.

These same limits are those that in turn highlight, and allow us to visualise, other possible lines of research. We could, for example, explore continuities and changes in post-pandemic migration processes. Likewise, young migrants today have more knowledge and information than ever before. They are aware of the dangers and of the difficulties they will encounter upon arrival. Will this affect the migration project of other young people in the future?

Finally, although migratory journeys can be extremely arduous, these young people have also been able to recognise some positive aspects such as solidarity, becoming stronger, helping each other and personal growth. Learning more about and highlighting these positive experiences may serve to alter how we, as receiving societies, view this migration process, and to lead us to make greater efforts with respect to the inclusion of these young people who leave their countries in search of a better future.

## **5. Acknowledgement of funding**

This article has benefited from the contribution and support of the Ministry of Science, Innovation and Universities (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/AEI/FEDER, EU).

## **6. Notes**

1. In Spanish, the acronym MENA is a strongly stigmatised (Gómez-Quintero et al., 2020; Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2019; Rivas & Tarragona, 2018), which is why we have avoided it and refer to this population as “unaccompanied young migrants” (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2019).

## 7. Bibliography

Auger-Voyer, V.; Montero-Sieburth, M.; Cabrera, L. (2014). Chasing the European dream: Unaccompanied African youths' educational experience in a Canary Islands' reception centre and beyond. *Education Policy Analysis Archives*, 22(76), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n76.2014>

Barbulescu, R.; Grugelz, J. (2016). Unaccompanied minors, migration control and human rights at the EU's southern border: The role and limits of civil society activism. *Migrant Studies*, 4(2), 253-272. <https://doi.org/10.1093/migration/mnw001>

BBC News Mundo. (2020, January 15). Libia: por qué hay tantas potencias internacionales implicadas en el conflicto en la nación norteafricana. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51092982>

Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2019). *Recomanacions sobre el tractament informatiu de la infància i l'adolescència tutelada per l'Administració*. Generalitat de Catalunya. [https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/infancia\\_i\\_adolescencia/recomanacions\\_IT/](https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/recomanacions_IT/)

Defensor del Pueblo. (2021, May 11). *Políticas de protección a menores extranjeros no acompañados*. <https://www.defensordelpueblo.es/resoluciones/menores-extranjeros-no-acompanados/>

European Migration Network. (2009). *Policies on reception, return and integration arrangements for unaccompanied foreign minors. Spain* [https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/european-migration-network-emn/emn-publications/emn-studies\\_en?f%5B0%5D=document+title%3Aminors](https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/european-migration-network-emn/emn-publications/emn-studies_en?f%5B0%5D=document+title%3Aminors)

Generalitat de Catalunya. (2021). *Dades estadístiques*. [https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/infancia\\_i\\_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/](https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/)

Gómez-Quintero, J.; Aguerri, J.; Gimeno-Monterde, C. (2020). Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: los MENA en la prensa española. *Comunicar*, 29(66), 95-105. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C66-2021-08>

López, I. (2016). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(44), 126-161. <https://www.redalyc.org/journal/316/31648715010/31648715010.pdf>



- Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida: menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Cabildo de Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior. [https://www.researchgate.net/publication/276063418\\_Jovenes\\_de\\_Africa\\_reinventado\\_su\\_vida\\_Menores\\_extranjeros\\_no\\_acompanados\\_salvando\\_fronteras](https://www.researchgate.net/publication/276063418_Jovenes_de_Africa_reinventado_su_vida_Menores_extranjeros_no_acompanados_salvando_fronteras)
- Marco, E. (2015). *Temps prestats. Joves d'origen marroquí que migren en solitari al País Valencià* [Doctoral thesis, Universitat de València]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50599>
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760090>
- Mayorga, M.; Tójar, J. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, 143-157. <https://idus.us.es/handle/11441/32082>
- Meloni, F. (2019). The limits of freedom: Migration as a space of freedom and loneliness among Afghan unaccompanied migrant youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 423-438. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584703>
- Menjívar, C.; Perreira, C. (2017). Undocumented and unaccompanied: Children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404255>
- Mohamed-Abderrahman, J.; Ruiz-Garzón, F.; Vilà-Baños, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA: Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 86-112. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/7921#.XAPkyWB5jY.whatsapp>
- O'Toole, S.; Corcoran, P.; Todd, B. (2017). Voices rarely heard: Personal construct assessments of Sub-Saharan unaccompanied asylum-seeking and refugee youth in England. *Children and Youth Services Review*, 81, 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.017>
- Perazzo, G.; Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos*. Save The Children. <https://www.savethechildren.es/los-mas-solos>
- Rivas, E.; Tarragona, M. (2018). *Aquí, avui, encara: resum de l'anàlisi de la situació dels drets dels infants a Catalunya*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018\\_stc\\_a\\_quiavuiencara\\_online\\_version.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_a_quiavuiencara_online_version.pdf)
- Sánchez, S.; Pérez, V.; Rebolledo, T.; Rodríguez, R. (2018). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867108>

Schmidlin, M.; Venceslao, M.; Beltrán, O.; Freixa, M.; Sánchez, A. (2020). Infants i joves que migren sols en temps de COVID-19. Una mirada des dels serveis. *Revista Catalana de Pedagogia*, 18, 13-28. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/380777>

Torrado, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *DILEMATA*, 10, 65-84. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/171>

Vilà, R.; Freixa, M.; Sánchez, A.; Massot, I; Ruiz, F. (2020). Los mal llamados ‘menores extranjeros no acompañados’ (MENA) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. In M. C. Pérez, M. M. Molero, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, & J. J. Gázquez (eds.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 107-118). Dykinson SL.

Vilà, R.; Freixa, M.; Sánchez, A.; Mateo, M. (2021). Child and adolescent care services: Addressing the vulnerability of unaccompanied minors in Barcelona. In M. Gómez (ed.), *Handbook of research on promoting social justice for immigrants and refugees through active citizenship and intercultural education* (pp. 16-36). IGI Global.

Vinaixa, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 11(1), 571-602. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CDT/article/view/4633>

# Model i instrument per a l'anàlisi de l'ètica organitzacional de l'escola

## Model and instrument for the analysis of organizational ethics of schools

Sara Colorado Ramírez<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: [sara.colorado@uab.cat](mailto:sara.colorado@uab.cat)

<https://orcid.org/0000-0002-1171-1866>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Colorado, S. (2022). Model i instrument per a l'anàlisi de l'ètica organitzacional de l'escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 33-53. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.179>

Data de recepció de l'article: 31 de gener de 2022

Data d'acceptació de l'article: 15 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.179>

### Resum

Aquesta aportació destaca els resultats més rellevants de l'estudi sobre l'anàlisi dels condicionants (barreres i facilitadors) que promouen el desenvolupament ètic organitzacional de les escoles de Catalunya. La metodologia emprada inclou una revisió literària i bibliogràfica, divuit entrevistes exploratòries, quatre-cents quaranta-dos qüestionaris a direccions escolars, dos grups de discussió i l'aplicació de l'instrument d'autoavaluació CADEO (Qüestionari d'Autoavaluació Institucional per al Desenvolupament Ètic Organitzacional en el Centre Educatiu) en quatre centres educatius. L'objectiu és delimitar teòricament i pràcticament l'objecte d'estudi, conèixer les barreres i els facilitadors per al desenvolupament ètic organitzacional de l'escola i facilitar propostes organitzatives i de gestió per a promoure, des de la direcció escolar, el desenvolupament ètic de la institució educativa. Els resultats i les conclusions apunten la necessitat d'un model i un instrument d'autoavaluació institucional per a l'anàlisi del desenvolupament ètic organitzacional de l'escola i el protocol d'aplicació; que la reflexió ètica ha de convertir-se en un plantejament estratègic en les escoles; que promoure l'ètica organitzacional implica transparència, diàleg, consens i compromís explícit col·lectiu i individual; que el paper de la direcció escolar és clau i fonamental; que calen espais de diàleg i reflexió institucionals; la delimitació compartida dels valors ètics institucionals;

formació ètica i moral, i el plantejament d'una avaluació sistemàtica amb criteris ètics.

**Paraules clau**

Autoavaluació institucional, direcció escolar, escola, ètica organitzacional, moral, organització escolar.

**Abstract**

This paper highlights the most significant results of the study on the analysis of the conditions (barriers and facilitators) that promote the ethical and organizational development of schools in Catalonia. The methodology includes a literary and bibliographic review, 18 exploratory interviews, 442 questionnaires to school principals, two focus groups and the application in four schools of the CADEO (Institutional self-evaluation questionnaire for the organizational ethics development in educational centers) self-assessment instrument. The objective is to delimit theoretically and practically the object of study, to know about the barriers and facilitators for the ethical organizational development of schools, and to facilitate organizational and management proposals to promote, from school governance, the ethical development of educational institutions. The results and conclusions shed light on the need of a model and instrument of institutional self-assessment for the analysis of the organizational ethical development of schools and the protocol of application, and they show that ethical reflection must become a strategic approach in schools. Likewise, they make it clear that the promotion of organizational ethics involves transparency, dialogue, and consensus; that there must be explicit collective and individual commitment; and that the role of school leadership is of fundamental importance. Spaces are required for institutional dialogue and reflection, the shared delimitation of institutional ethical values is necessary, ethical and moral training is needed, and a systematic evaluation should be approached with ethical criteria.

**Keywords**

Institutional self-assessment, school governance, schools, organizational ethics, morals, school organization.

**1. Introducció**

L'ètica organitzacional és un repte per a aquelles escoles que volen adaptar-se i donar resposta a l'entorn globalitzat, canviant, plural, líquid, relativista i cada cop més preocupat pels temes socials com l'actual. Les escoles han de respectar les seves finalitats educatives i socials, però també han de promoure pràctiques innovadores que garanteixin la pràctica col·lectiva, reflexiva i respectuosa de l'ètica institucional a partir de la gestió de l'ètica organitzacional.

Els conflictes i els dilemes ètics als centres educatius són quelcom que es dona diàriament a les institucions educatives. Es donen en els processos de matriculació, en la selecció de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, en la presa de decisions, en les relacions interpersonals, en el sistema d'avaluació, etcètera.

La comunitat educativa, cada cop més, planteja el valor i la importància de crear i delimitar espais temporals i físics per a la reflexió sobre la seva pràctica educativa i social a l'escola. L'equip educatiu es troba, diàriament, amb multitud de conflictes de valors i normes davant els quals la comunitat educativa li demana actuar amb responsabilitat social. En aquest sentit, un element de debat actual és pensar les possibilitats i limitacions que té atendre a criteris ètics en les escoles, a l'hora d'actuar institucionalment (Colorado, 2020, 2021; Vázquez, 2013).

L'ètica organitzacional és el caràcter (saber fer) de l'escola que es crea en la pràctica i que respon a la seva axiologia institucional fruit del consens, el diàleg, la reflexió o l'autoreflexió sobre la institució educativa i els seus membres; sobre la seva finalitat i missió; sobre els valors mínims i màxims que caracteritzen la comunitat educativa i l'entorn, etc. És a dir, l'ètica organitzacional guia l'escola cap a un comportament virtuós i correcte (Colorado, 2020) i, per tant, suposa plantejar-se les conseqüències del que fa, anticipant-se i prenent decisions en funció del futur (Delcán Zambudio, 2018; García-Marzá, 2017).

L'escola és un subjecte ètic que té capacitat per a actuar atenent a principis ètics i morals (Arráez, 2015). Els seus plantejaments morals i la seva actuació ètica es projecta en els desafiaments als quals ha de donar resposta, reimaginant la seva realitat desitjable; reorganitzant les seves maneres de fer, amb la cerca de consensos a partir de valors compartits i visions properes a la comunitat educativa (Colorado, 2020; UNESCO, 2020).

L'objectiu general de la recerca és analitzar els factors condicionants (barreres i facilitadors) per al desenvolupament ètic organitzacional de l'escola amb els quals es pot trobar la direcció escolar. Més concretament, es delimiten diferents objectius específics:

- Comprendre els principals elements teòrics i pràctics de l'ètica organitzacional de l'escola.
- Dissenyar un model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional de l'escola.
- Proposar un instrument d'autoavaluació institucional per a identificar barreres i facilitadors del desenvolupament ètic organitzacional de l'escola.
- Delimitar accions concretes per a promoure i millorar, des de la direcció escolar, l'ètica organitzacional de l'escola.

El desenvolupament ètic organitzacional és un procés global que porta la institució educativa a la millora en tots els nivells i esferes institucionals. La transformació que es promou i es busca amb aquest procés requereix la planificació, implicació, transparència i confiança de la comunitat educativa (Esteban Bara, 2016; García-Marzá, 2017; González Esteban, 2016), i també el compromís explícit i clar de la direcció escolar i de les administracions educatives (Guerrero et al., 2019; Guillén, 2017; Melé, 2015; Osorio i Rodríguez, 2018).

## 2. Material i mètodes

La recerca és un estudi mixt seqüencial QUAL->quan, que combina la metodologia qualitativa i quantitativa, de manera que la fase exploratòria qualitativa inicial permet complementar la fase quantitativa posterior. L'estudi comprèn un seguit de fases que impliquen una relació de finalitats, objectius, instruments, informants i resultats. Tot seguit es caracteritzen cadascuna de les fases:

- Fase exploratòria per a l'aproximació i l'exploració de l'objecte d'estudi, que inclou la realització de divuit entrevistes exploratòries des de gener a març de 2018. L'objectiu d'aquesta fase és delimitar teòricament i pràcticament l'objecte d'estudi, la concreció de les competències professionals clau de la direcció escolar i la delimitació de propostes organitzatives per a la promoció del desenvolupament ètic de l'escola.
- Fase de definició i contrastació, en la qual es concreta la informació teòrica i de caràcter pràctic recollida durant l'estudi previ (Colorado, 2015), es fa la revisió teòrica de models, teories i processos de desenvolupament ètic organitzacional i de les entrevistes exploratòries, i s'aplica un qüestionari adreçat a les direccions escolars durant els mesos d'abril i maig de 2019. Com a resultat d'aquesta fase es planteja la presentació d'una proposta de model inicial d'estadis per al desenvolupament de l'ètica organitzacional de les escoles.
- Fase de contrastació, en què es valida el model inicial d'estadis per al desenvolupament de l'ètica organitzacional i es busca vincular totes les característiques organitzatives i processals de la direcció escolar i la institució educativa com a èxit o fracàs de la promoció de l'ètica organitzacional. Es fan dos grups de discussió durant els mesos de novembre i desembre de 2019. En aquest cas, es busca analitzar conjuntament el contingut dels grups de discussió per a la cerca de similituds i propostes de millora respecte al model i l'instrument d'autoavaluació institucional per al desenvolupament ètic organitzacional (CADEO).
- Fase d'aplicació, en la qual es valida a la pràctica l'instrument inicial d'autoavaluació institucional CADEO. L'instrument s'aplica a quatre escoles, les quals validen d'una manera pràctica l'instrument inicial d'autoavaluació institucional per al desenvolupament ètic organitzacional (CADEO) creat a partir de les dades recollides en les fases anteriors. Es tracta d'analitzar la univocitat i traçabilitat de l'instrument per a la seva aplicació en els contextos educatius.
- Fase de conclusions, en la qual amb les dades recollides i la seva anàlisi es proposa un model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional de les escoles, un instrument d'autoavaluació institucional i el seu protocol d'aplicació.

La mostra de les entrevistes exploratòries és no probabilística, intencional i causal. Per tal d'oferir rigorositat i credibilitat a la recerca i als resultats s'han triangulat els informants. Es va comptar amb nou direccions escolars, set experts en ètica organitzacional i dos inspectors d'educació.

El qüestionari compta amb una mostra probabilística per conglomerats a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya del curs 2018-2019. Les escoles participants són centres que tenen el segon cicle d'educació

infantil i l'etapa de primària. També es va considerar la mida i la titularitat del centre educatiu. La població d'estudi va ser de 2.302 escoles a Catalunya, amb un marge d'error mostral del 5 % i una confiança del 95,5 %, i es van obtenir un total de 442 respostes, que es van considerar representatives de la població i significatives estadísticament.

En els grups de discussió la mostra és no probabilística i intencional. En el primer grup, hi han participat sis direccions escolars d'escoles de diferents mides, titularitat i entorn escolar, i en el segon grup de discussió, un total de cinc experts; concretament, experts en organització i gestió de centres educatius, ètica aplicada i ètica organitzacional.

Les escoles en les quals s'aplica l'instrument inicial d'autoavaluació institucional són escoles escollides intencionalment. En aquest cas, es va considerar la titularitat i la mida del centre educatiu i la mida del municipi on es troben (Muñoz, 2011). Hi van participar tres escoles públiques (dues escoles de dues línies i una escola d'una-dues línies) i una escola concertada d'una línia.

Per al desenvolupament de les entrevistes exploratòries es van confeccionar dos guions diferenciats: un per a les direccions escolars i l'altre per a informants externs al context escolar (set experts en ètica organitzacional i dos inspectors d'educació). Els guions previs van ser validats per deu jutges teòrics i pràctics considerant la univocitat, la pertinència i la importància de les preguntes plantejades. Les entrevistes són estructurades, directives, de recerca, individuals i centrades en les persones entrevistades i en les seves funcions en l'organització que representen, amb coneixement i experiència en l'objecte d'estudi (Flick, 2004).

L'anàlisi de les dades de les entrevistes exploratòries s'ha fet amb el Software MAXQDA a través d'una matriu de codificació del contingut que va permetre delimitar 138 codis i 1.934 unitats semàntiques. Per a l'anàlisi es va fer ús d'una matriu que cercava, de cadascun dels interrogants, les similituds, les diferències i les propostes de millora entre els grups d'informants (direccions escolars i experts externs al context escolar) i entre els informants del mateix grup.

El qüestionari inicial el van validar dotze jutges pràctics i teòrics d'acord amb els criteris d'univocitat, importància i pertinència; també, i en una segona fase de validació, es va fer una petita prova pilot d'aplicació en tres direccions escolars. Finalment, va ser enviat en suport digital a les 2.302 escoles de Catalunya considerant el calendari escolar. L'anàlisi descriptiva i factorial de les dades del qüestionari s'ha fet mitjançant el Software SPSS.

En els dos grups de discussió s'ha aplicat el mateix guió per a les dues sessions. En aquest cas, es busca la validació teòrica i pràctica del model, l'instrument i el protocol inicial, així com millorar i aprofundir en la traçabilitat, el sentit i la terminologia del model i l'aplicabilitat, la univocitat i la traçabilitat de l'instrument i el protocol. També, l'instrument es va validar a la pràctica en quatre centres educatius.

Per a l'anàlisi del contingut de les dades dels dos grups de discussió i la validació pràctica de l'instrument s'ha dissenyat una matriu de similituds i propostes de millora per a cadascuna de les preguntes plantejades al guió. I s'ha decidit comparar les respostes entre els grups de participants i entre els participants del mateix grup.

En síntesi, les fases de l'estudi, la instrumentalització i la mostra es poden esquematitzar de la manera que mostra la taula 1:

TAULA 1

*Descripció de les fases de l'estudi, instrumentalització i mostra*

Fases de l'estudi	Exploratòria	Definició i concreció	Contrastació	Aplicació
<b>Instrumentalització</b>	Entrevista exploratòria	Qüestionari	Grups de discussió	Instrument CADEO
Directors	9	442	6	4
Experts en ètica organitzacional	7		2	
<b>Informants</b>	Inspecció educativa	2		
	Experts en didàctica i organització escolar (DIOE)		3	

FONT: Elaboració pròpia.

### 3. Resultats

Els resultats obtinguts més significatius s'agrupen en quatre tòpics: la caracterització de l'ètica organitzacional de l'escola, els condicionants per a la promoció de l'ètica organitzacional, el paper de la direcció escolar i el desenvolupament ètic organitzacional de l'escola.

Convé aclarir que per a preservar l'anonimat i identificar l'informant i les dades ràpidament, les entrevistes exploratòries s'han codificat amb una «E» (d'*entrevista*) i un número de l'1 al 18 en funció de l'informant. També, s'identifica la pàgina en la qual es pot trobar el text referenciat. Tot seguit, es comenten les respostes més significatives dels entrevistats en les entrevistes exploratòries.

En primer lloc, les entrevistes exploratòries apunten que l'ètica organitzacional és el procés, el mitjà i un conjunt d'accions que permeten pensar i dialogar coordinadament per a prendre decisions compartides en relació amb com actuar institucionalment. Cal entendre-la, per tant, com quelcom particular i únic en cada realitat educativa.

L'ètica organitzacional permet pensar i valorar la coherència entre la teoria i la pràctica, és a dir, entre l'ideari institucional i la seva actuació. La qualitat ètica organitzacional de l'escola ha d'inferir-se de l'actuació i a partir de l'observació del funcionament institucional, de les relacions interpersonals, del comportament de l'escola i de la comunitat educativa:

L'ètica és la cristallització dels valors en la vida quotidiana de l'escola i en la manera de funcionar de l'escola. És a dir, de quina manera els valors es fan conductes, polítiques, maneres de treballar. I, per tant, la traducció d'aquestes idees en pràctiques institucionals, en formes institucionals o en formes de relació també. I això seria una manera de veure-ho. (E2, p. 7)



En les entrevistes es parla de l'ètica organitzacional com el caràcter de l'escola, és a dir, l'escola és un subjecte ètic que construeix el seu caràcter en la pràctica. Aquest plantejament enllaça amb la idea de delimitació col·lectiva de l'ètica organitzacional, que ha de ser compartida, reflexionada conjuntament, construïda a partir de la participació de la comunitat educativa i fonamentada en la comunicació, la veracitat i la cerca del bé comú i del desenvolupament ple:

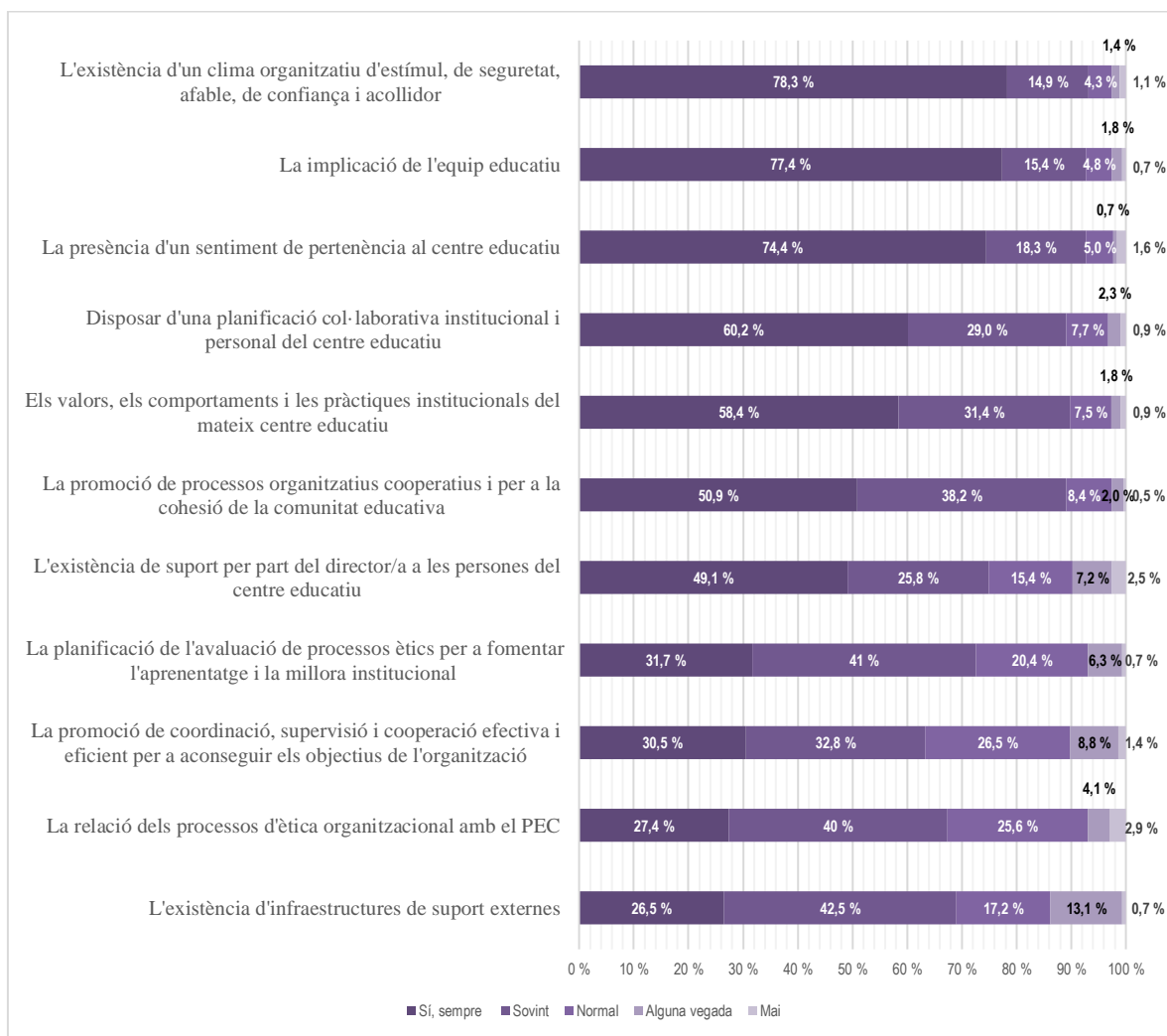
Jo la descriuria com el conjunt de directrius, consensos, polítiques que permeten a una organització aconseguir la seva missió de manera coordinada. Entenent que l'organització ha de respondre a les accions com a entitat, més enllà de la suma dels individus que la componen. Això requereix institucionalitzar espais on es pensi, se la institucionalitzi, es promogui (E4, p. 7)

La qualitat ètica de l'escola pot desaparèixer per la mala praxi institucional, pel pas del temps o pel fet de no practicar l'ètica organitzacional. És fonamental plantejar en les institucions educatives el respecte i els processos d'avaluació sistemàtics a partir d'indicadors i criteris ètics institucionals. En aquest sentit, el desenvolupament ètic organitzacional implica discutir, delimitar, avaluar i consensuar conjuntament tant la dimensió micro (persona) com la meso (escola) i la macro (entorn) de la institució educativa.

Si ens centrem en els condicionants per a la promoció de l'ètica organitzacional, podem dir que, pel que fa als facilitadors organitzatius del desenvolupament ètic (vegeu la figura 1), es va destacar el paper fonamental de l'equip directiu. En aquest cas, s'assenyala que això és possible si es dona una coordinació real; un suport en l'estil de direcció pedagògica; un lideratge distribuït; l'existència de recursos, suport extern i un projecte educatiu de centre compartit amb tota la comunitat escolar; l'existència de processos d'avaluació; un clima positiu a l'escola, i el compromís explícit de la direcció escolar.

FIGURA 1

*Distribució de les respostes en relació amb els facilitadors organitzatius  
per al desenvolupament ètic organitzacional*

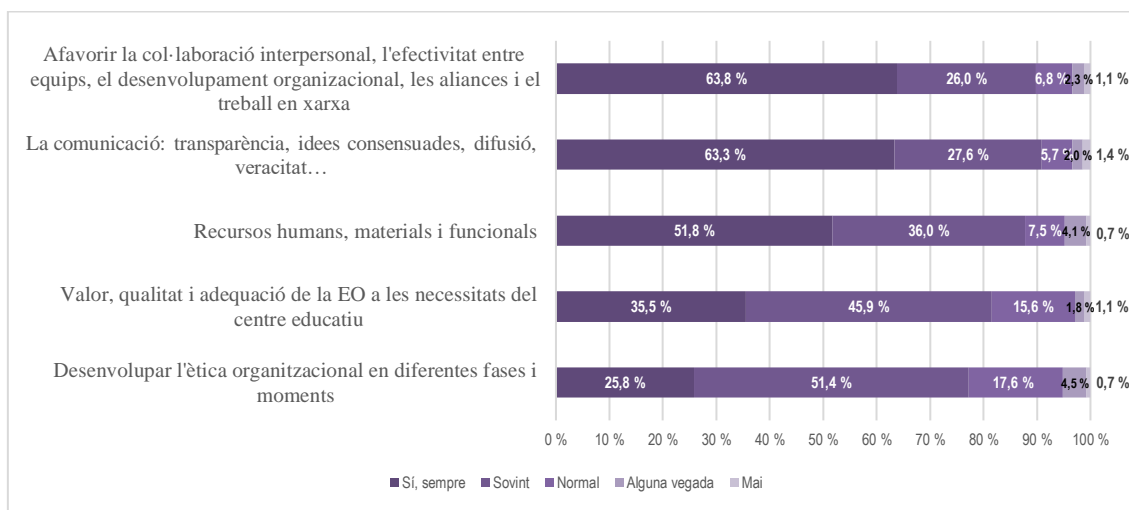


FONT: Colorado (2020, p. 423).

Respecte als facilitadors relatius al procés (vegeu la figura 2), es va apuntar la importància d'oferir processos organitzatius de col·laboració interpersonal, de l'efectivitat en els equips de treball, del desenvolupament organitzacional, de la comunicació, la transparència, la difusió i la veracitat com a condicionants que «sempre» o «sovint» faciliten els processos de desenvolupament ètic organitzacional als centres educatius; i també, com ja passava amb els facilitadors organitzatius, de disposar d'una planificació, una avaluació i un projecte educatiu amb els objectius reals, únics i compartits.

FIGURA 2

*Distribució de les respostes en relació amb els facilitadors relatius al procés per al desenvolupament ètic organitzacional*



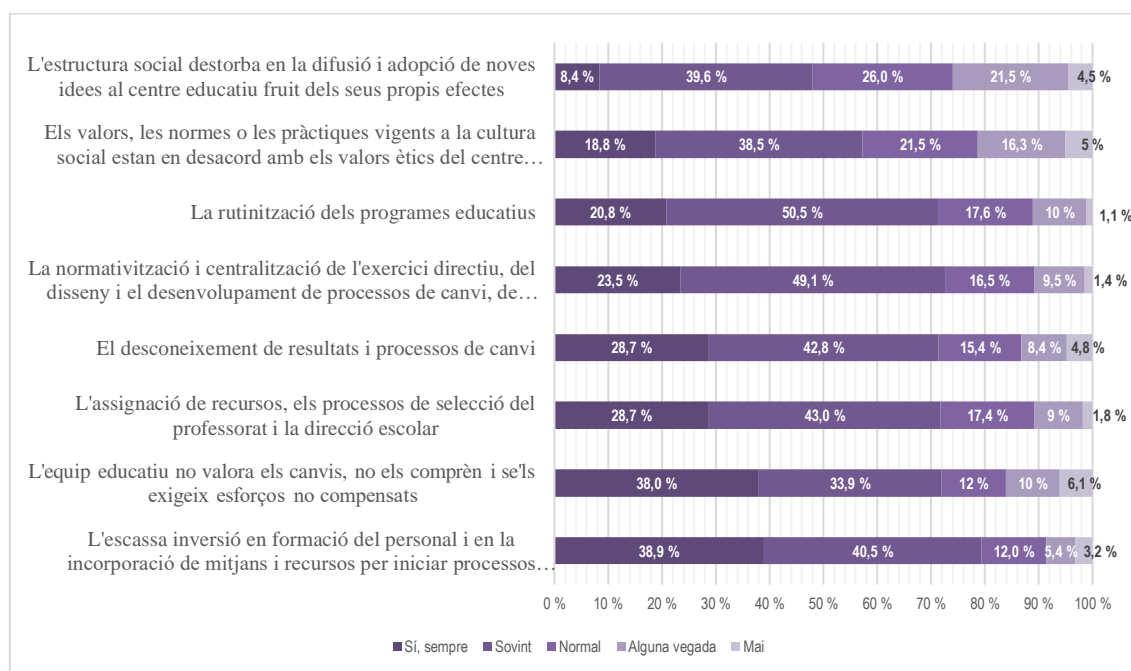
FONT: Colorado (2020, p. 424).

Les barreres de grups i centres educatius que més es van enumerar com a condicionants per a la promoció de l'ètica organitzacional són: la qualitat i la tipologia de les relacions interpersonals; la insatisfacció grupal; la mobilitat, la inestabilitat i les característiques contractuals del professorat; el desconeixement per part de la comunitat escolar de la història institucional i del projecte educatiu de centre; la inactivitat de l'equip directiu davant de comportaments deshonestos de la comunitat escolar; la manca d'implicació; el treball contra rellotge, i l'excés de demandes burocràtiques.

En les barreres relacionades amb el sistema socioeducatiu (vegeu la figura 3), els enquestats van plantejar, principalment, la manca d'autonomia real dels centres educatius; l'absència i l'aïllament de la direcció escolar per obligacions de representació institucional i exigències administratives; la recerca de la uniformitat des de l'Administració educativa a les escoles públiques; el qüestionament continuat de la funció social i educativa de l'escola i dels mestres, i l'existència en el context social i econòmic de valors socials dominants que contradiuen o xoquen amb els valors que es treballen i es promouen a l'escola.

FIGURA 3

*Distribució de les respostes en relació amb les barreres socioeducatives  
per al desenvolupament ètic organitzacional*



FONT: Colorado (2020, p. 428).

En aquesta tipologia de barreres, a diferència de les dades recollides a les entrevistes exploratòries, els informants han considerat que, en la promoció de l'ètica organitzacional del centre educatiu, condicionen més les barreres del sistema educatiu que no les barreres socials.

Pel que fa a la direcció escolar que busca promoure l'ètica organitzacional, es caracteritza per tenir bon humor, ser exemple i model d'un comportament ètic, ser honesta, flexible a noves idees i plantejaments, i estar compromesa amb la temàtica, amb l'escola i amb la comunitat. Aquestes, entre altres característiques, són els aspectes més reiterats en l'aproximació qualitativa realitzada. «Si el teu estil de direcció és molt directiu i no deixes espais per compartir ni per opinar, això crea una determinada manera de fer a l'organització» (E15, p. 41).

És clau pensar i promoure el desenvolupament ètic, perquè el desconeixement de la realitat institucional pot minimitzar i condicionar els canvis que es vulguin iniciar a l'escola. D'aquí que la comunitat escolar tingui la responsabilitat de considerar i prendre consciència del fet que els valors institucionals són elements difícils d'aconseguir i promoure, i que la història institucional i la falta d'exemplaritat de la mateixa organització són factors que poden fer que la direcció escolar s'inhibeixi de plantejar-se la promoció de pràctiques ètiques organitzacionals. «La cultura de l'escola. A l'escola de vegades hi ha coses fetes, idees o pràctiques que són habituals, i quan vols fer un canvi o una innovació, això de vegades et costa» (E15, p. 57).

Les funcions que ha de desplegar una direcció escolar compromesa amb el desenvolupament ètic a l'escola, molt vinculades a la necessitat d'un lideratge pedagògic assenyalat a l'estudi quantitatiu, es refereixen principalment a:

- 1) La direcció de personal: selecció, incentivació, motivació del personal, mediació i gestió positiva de conflictes.
- 2) L'organització i el funcionament: planificació, reflexió institucional, assegurar estructures formals i informals.
- 3) La relació amb la comunitat educativa: accessibilitat, resolució, cerca de complicitats.
- 4) Un lideratge basat en el diàleg, el consens i que potencia la comunicació, la innovació i la implicació de tota la comunitat educativa.

S'apunta que el lideratge distribuït i pedagògic seria el més adequat i encertat per a aquests plantejaments:

Aquest director té excel·lència, té la característica de saber treballar en equip. Parlem d'un lideratge distribuït, que no és un lideratge repartit, de repartir funcions, sinó tenir la capacitat que els que hi treballen, sentin que hi compten. (E9, p. 20)

Les competències fonamentals per a la promoció de l'ètica organitzacional són les relacionades amb l'habilitat directiva i la gestió de grups, la planificació, el control i la qualitat del currículum, la gestió i la direcció escolar i el lideratge.

Per acabar, pel que fa al desenvolupament ètic organitzacional de l'escola, és important considerar que les institucions educatives són un sistema obert en què els canvis interns que experimenten tenen impacte en l'entorn i viceversa. Per això és important establir espais estructurals i temporals que permetin una reflexió institucional sobre el seu desenvolupament ètic.

Els centres educatius, com a ascensor social, permeten democratitzar oportunitats d'èxit i transformar el context si actuen de manera equitativa, transparent, sostenible, inclusiva i amb compromís ètic i social. El desenvolupament ètic organitzacional de l'escola implica identificar i considerar una relació de condicionants que el poden facilitar o inhibir. La valoració i l'avaluació de l'ètica organitzacional impliquen una reflexió intrínseca que permet establir, a partir de les necessitats, el comportament institucional que cal assumir per a aconseguir els objectius.

L'estudi empíric conclou en aquest sentit que els plantejaments ètics a les institucions educatives impliquen comunicar de manera clara el valor que ofereix promoure processos de gestió ètica a l'escola; concretar i delimitar teòricament i pràcticament els valors institucionals en els plantejaments; considerar que el desenvolupament ètic també implica plantejar-se polítiques de desenvolupament professional i personal dels membres de l'organització, i prendre consciència de la responsabilitat social individual, col·lectiva i institucional. Altres propostes pràctiques són la promoció de polítiques de formació sobre l'objecte d'estudi; l'establiment d'espais de diàleg, i la reflexió ètica, com les comissions ètiques escolars o les comissions de convivència als centres escolars.

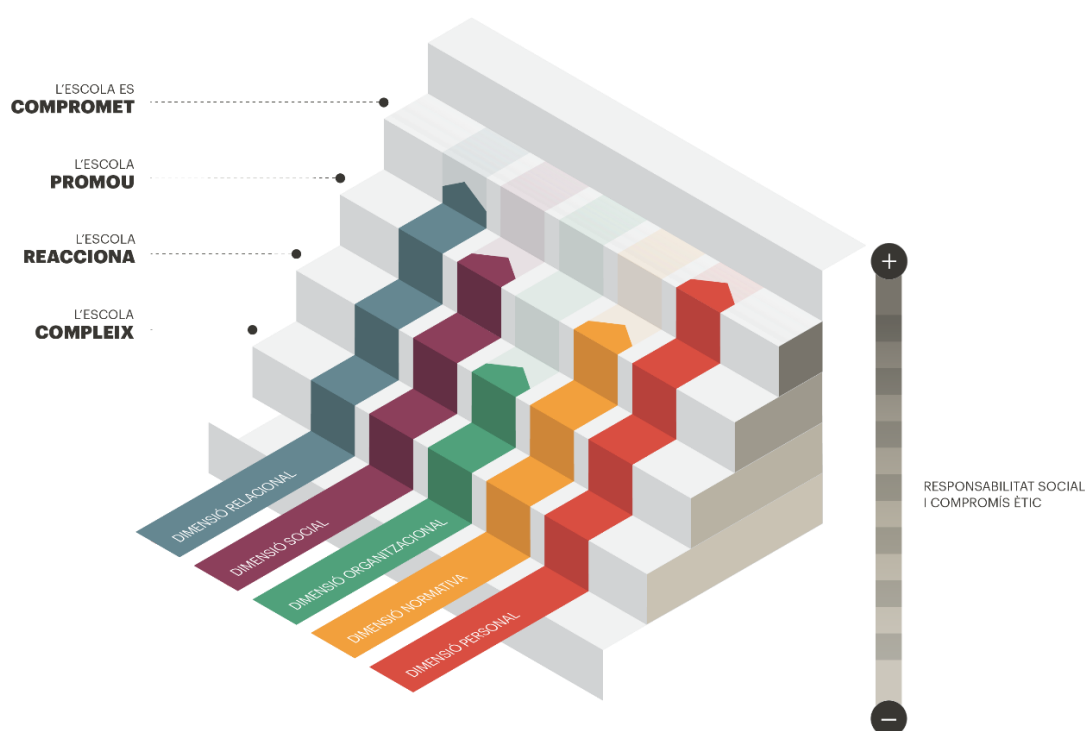
Considerant que l'ètica organitzacional és un procés de construcció, un saber pràctic i no només una qüestió normativa, institucional i curricular, els resultats apunten la necessitat de reflexionar sobre la qualitat ètica de les accions tutorial, les relacions que es donen entre l'escola i els agents externs al centre educatiu, la relació i la participació de les famílies i els plans d'acollida, entre altres qüestions.

L'escola, pel seu objectiu educatiu i de transformació social, ha de comprometre's amb l'anàlisi constant de les seves actuacions, de les actuacions amb la comunitat educativa i dels efectes socials i educatius dels seus comportaments i decisions. Per això, com a resultat de la recerca també es proposa un model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional dels centres educatius.

El model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional (vegeu la figura 4) busca representar procediments i processos per a proposar línies d'actuació pràctica amb relació al desenvolupament ètic dels centres educatius. Aquest model és una eina que permet comprendre i avaluar inicialment el nivell ètic de l'escola a partir de l'actuació institucional, educativa i de la direcció escolar.

FIGURA 4

*Model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional dels centres educatius (DEOCE)*



FONT: Colorado (2020, p. 450).

El model és d'interès per a aquelles escoles que vulguin millorar la seva ètica organitzacional i que tinguin en compte que, com a institucions educatives, promouen valors institucionals, actuen donant resposta a aquests valors i prenen decisions que comporten decisions ètiques, i que les seves decisions tenen un impacte organitzacional i social.

Des d'una perspectiva descriptiva i analítica, el desenvolupament ètic de les escoles es pot moure entre diferents estadis. Aquest trànsit entre estadis es representa en forma d'escala per a identificar que l'estadi superior, l'escola compromesa socialment, assumeix l'anterior, l'escola promou, i així successivament. També, la gradació dels colors entre estadis identifica que una escola pot trobar-se entre diversos estadis en funció de certes variables.

El model mostra que els estadis també estan integrats i influenciats per la relació de diverses dimensions que es poden trobar més o menys properes a un estadi o a un altre de desenvolupament ètic. Les dimensions són:

- Dimensió personal: es tracta de la persona com a individu, el seu rol a l'organització, les claus del seu comportament i les dinàmiques de la seva relació amb altres institucions o àmbits de l'organització.
- Dimensió organitzacional: es tracta de totes aquelles qüestions organitzatives, de gestió i funcionament institucionals concretades en les polítiques, els procediments, l'estructura organitzativa, els plantejaments institucionals existents per a la presa de decisions i l'actuació i el comportament organitzatiu.
- Dimensió normativa: es tracta de la relació de normativa que inclou les lleis, les normes i els decrets que regeixen i que marquen les obligacions de l'organització, i també el comportament institucional i l'eticitat social.
- Dimensió relacional: es tracta de la col·lectivitat i està integrada per la comunitat educativa. En aquest cas, inclou el compromís institucional, les relacions interpersonals basades en el respecte i la confiança mútua de tots els membres de l'escola.
- Dimensió social: es tracta de la dimensió externa a l'organització, però que interacciona amb la institució educativa. Són variables com els valors socials dominants, les qüestions mediambientals, econòmiques i polítiques que graviten sobre el sistema socioeducatiu, sobre la institució educativa mateixa i sobre els professionals.

Per acabar, en l'anàlisi de la qualitat ètica de l'escola, també es considera la presència en més o menys grau de compromís de la institució educativa amb els plantejaments ètics i el seu nivell de responsabilitat social.

En resum, la caracterització teoricopràctica de cadascun dels estadis es pot consultar a la taula 2:

TAULA 2

*Caracterització dels estadis de DEOCE*

<b>Estadis de DEOCE</b>	<b>Caracterització</b>
L'escola compleix	És una escola reactiva, que busca exclusivament respondre a les exigències normatives i socials establertes. La gestió de l'ètica organitzacional és esporàdica i informal i es produeix en situacions concretes.
L'escola reacciona	L'escola reacciona més o menys voluntàriament davant les demandes socials. Té un paper molt més actiu que en l'estadi anterior. Hi ha la missió de respondre més enllà de la normativa als requeriments ètics i socials; es registra una delimitació i concreció institucional dels valors i principis organitzatius, i hi ha un projecte comú desitjat per la comunitat educativa.
L'escola promou	A l'escola es donen processos ètics organitzacionals. L'ètica impregna les accions i els comportaments institucionals. Es practiquen i cristal·litzen els valors ètics institucionals. Els valors estan explicitats, consensuats i compartits per tota la comunitat educativa. Hi ha plantejaments més racionals, s'incorporen judicis morals i criteris de racionalitat ètica en la presa de decisions i en la gestió escolar.
L'escola es compromet	L'escola mostra el màxim compromís ètic i és proactiva. Comparteix públicament tota la seva activitat educativa i institucional i estableix xarxes amb altres centres educatius i institucions. Està al servei de la societat i la comunitat, busca contribuir al bé comú i general i al ple desenvolupament de les persones de l'organització.

FONT: Colorado (2021, p. 49).

Per a l'anàlisi interna i externa del desenvolupament ètic organitzacional de l'escola és fonamental, en la línia del que s'ha explicat en el marc teòric, la participació de l'equip educatiu i de la direcció escolar. Aquest plantejament permet a la direcció escolar conèixer i orientar la seva pràctica directiva i els processos organitzatius per millorar la qualitat ètica de l'escola.

La recerca també planteja un segon producte per a complementar i acompanyar l'anàlisi institucional. En aquest cas, el protocol d'aplicació (vegeu la figura 5) és una eina perquè les persones de la comunitat escolar i les escoles que decideixin fer-la servir disposin d'una sèrie d'orientacions per a aplicar-les, utilitzar-les i interpretar-ne els resultats. En la línia de la recerca, el protocol facilita la comunicació entre les persones i en l'organització educativa.



FIGURA 5

## Fases de l'aplicació del model d'estadis per al DEOCE



FONT: Colorado (2021, p. 460).

El protocol d'aplicació compta amb cinc fases (vegeu la figura 5) i desenvolupa en profunditat els passos que cal seguir per a fer l'autoavaluació institucional plantejada a la recerca a través de l'instrument d'autoavaluació institucional CADEO. En aquest cas, es planteja que el compromís públic i compartit és fonamental per al desenvolupament de plantejaments ètics organitzacionals a l'escola, però no suficient. Calen, a més, les estructures, l'anàlisi de la realitat organitzativa, la creació de documentació institucional que normativitzi, inicialment, les qüestions ètiques, i de planificació, posada en marxa i avaluació de les actuacions dirigides a la promoció de l'ètica organitzacional.

Per aquesta raó, el protocol (Colorado, 2020, p. 460) planteja les fases següents:

- 1) Fase de motivació i sensibilització per a promoure la confiança, la transparència, el compromís i la implicació de la comunitat educativa.
- 2) Fase de reflexió institucional per a crear un compromís compartit i real entre les persones del centre educatiu, alinear l'actuació institucional, superar barreres i evitar contradiccions.
- 3) Fase d'autoavaluació diagnòstica per a l'anàlisi intern amb l'instrument d'autoavaluació institucional CADEO i per a l'extern amb criteris ètics dels processos de gestió i organització, de presa de decisions i d'estructura organitzativa.

- 4) Fase de planificació del procés de canvi i millora del desenvolupament ètic organitzacional.
- 5) Fase d'aprenentatge organitzacional i de millora compartida socialment que promogui mecanismes de retroalimentació.

El protocol (vegeu la figura 5) és un procés cíclic i en espiral. Fins i tot, un cop finalitzat el procés, es pot tornar a iniciar a la primera fase, a la segona o fins i tot a la tercera, perquè una escola que abraça la cultura ètica organitzacional és possible que quan hagi completat tot el procés no hagi de tornar a començar-lo íntegrament (fase de motivació i sensibilització).

#### **4. Conclusions i discussió**

L'ètica organitzacional a l'escola suposa acció, implicació, corresponsabilitat, compromís, voluntat de transformació i participació de la comunitat educativa. Té incidència en la presa de decisions, en el comportament de les persones, de l'organització i de la societat (Colorado, 2020). En aquest sentit, l'ètica organitzacional aporta coneixement, procediments i actituds que afavoreixen la cohesió social i la convivència.

L'ètica organitzacional als centres educatius és la concreció pràctica (el saber fer) de l'organització fruit del consens, el diàleg, la reflexió i l'autoreflexió entre la institució i els seus membres, entre l'organització i les seves finalitats, entre l'organització i la seva missió, entre els valors mínims i màxims de la comunitat educativa, de l'entorn i la mateixa institució educativa (Colorado, 2020). És a dir, guia l'escola cap a un comportament correcte i virtuós. Aquesta identificació pràctica de l'ètica organitzacional queda demostrada en els resultats obtinguts a partir de les diferents entrevistes exploratòries.

No podem considerar l'ètica organitzacional com una variable més dels components organitzatius, sinó com una variable global, conjunta i particular de tots els membres de la comunitat educativa. D'aquí que l'ètica organitzacional exigeixi reflexionar sobre la finalitat educativa de l'escola, promoure la implicació i la participació dels membres de la comunitat educativa, clarificar el rol de la direcció escolar i les estructures organitzatives de la institució educativa, entre altres accions, tal com es desprèn de les aportacions fetes amb l'estudi.

Independentment de la funció educativa i de transformació social de l'escola, és imprescindible que la institució educativa disposi de moments, espais físics i persones formades que puguin generar processos de reflexió i diàleg sobre què són, què fan i com volen ser respecte a plantejaments morals i ètics. L'escola exerceix un paper fonamental en el desenvolupament i el manteniment de la cultura i dels ideals de ciutadania, un procés clau i essencial de la socialització de les persones.

L'escola pot construir en major o menor grau la seva consciència ètica si experimenta processos de desenvolupament del seu judici ètic (Colorado, 2020, 2021; González Esteban, 2001). En aquesta línia, és allò que s'ha plantejat amb el model d'estadis per al desenvolupament ètic dels centres educatius. Concretament, el desenvolupament de judicis ètics es realitza sobre els valors i els judicis socials que impliquen necessàriament

i sempre les persones. La naturalesa dels judicis que es plantegen determinen i orienten l'acció de l'aprenentatge organitzacional (González Esteban, 2001).

Les barreres i els facilitadors analitzats han permès identificar que tant els factors interns com els externs tenen capacitat de modificar l'ètica organitzacional. L'ètica organitzacional també confecciona i dona sentit a la cultura institucional de l'escola, és a dir, es converteix en una concreció i especificació de l'organització educativa i li ofereix un caràcter únic i particular. Esdevé així en una qüestió inherent de les institucions educatives vinculada als seus objectius i finalitats. Amb tot això, és fonamental reflexionar sobre l'ètica organitzacional, avaluar-la i gestionar-la per evitar que es desvirtuï.

El model d'estadis per al desenvolupament ètic organitzacional dels centres educatius pretén convertir-se en una eina que permeti entendre i avaluar el desenvolupament ètic a la institució educativa a partir de l'actuació institucional i de la direcció escolar. Per això, es considera la implicació, el compromís individual i col·lectiu, la reflexió i la responsabilitat social de la comunitat escolar com a elements fonamentals per al desenvolupament (Colorado, 2021). El model busca orientar l'acció educativa i institucional dels centres d'acord amb uns estadis determinats. De fet, «és imprescindible reconèixer que en el nostre comportament ens influeix molt com estan organitzades les nostres institucions, quina és la seva fita i missió social, quina és la imatge que en tenim i què n'esperem» (Lozano, 2007, p. 3).

La recerca evidencia la manca d'instruments d'aquesta naturalesa a les institucions educatives, per això es justifica la proposta realitzada. En canvi, sí que hi ha diverses aportacions en relació amb el desenvolupament ètic, el clima i la cultura ètica i l'ètica organitzacional en disciplines relacionades amb l'empresa, la salut i els serveis socials, com les de FECHAC (2016), Gómez (2012), López et al., (2019), Noé (2019) i Pérez Riestra (2010), entre altres. En el cas de les institucions educatives, hi ha aportacions que plantegen estudis sobre el desenvolupament organitzacional, la cultura organitzacional, el clima, l'anàlisi institucional, la direcció en valors i la direcció ètica i de lideratge pedagògic, com les d'Armengol (1999), Campo (2018), González (2017), Riera et al. (2018), Solano et al. (2018) i Vázquez (2013), però no hi ha un model d'anàlisi organitzacional com el que es planteja, que aporta una proposta d'anàlisi del desenvolupament ètic a l'escola a través de la pràctica organitzativa i directiva per saber a quin estadi es troba i quins són aquells condicionants que faciliten o dificulten que l'organització es trobi en estadis superiors.

L'escola ha d'intentar educar considerant que no només eduquen les lleis, sinó també el caràcter de les persones i de l'organització, i el context (Delcán Zamudio, 2018). El compromís de l'escola amb la responsabilitat social i el desenvolupament integral dels membres de l'organització, especialment de l'alumnat, ha d'orientar-se cap a la millora de les respostes, decisions i actuacions organitzatives a tots els nivells institucionals i a totes les esferes en què l'escola actua i amb les quals té relació. Però aquest compromís no és possible sense la participació de la comunitat educativa, ni la cooperació i la corresponsabilitat d'altres institucions i administracions. Tampoc no és possible si no hi ha voluntat des de l'Administració educativa de valorar i comprendre que l'ètica va més enllà de la seva vinculació curricular a l'escola.

En relació amb l'estil de la direcció escolar, cal fer esment que els autors consultats i les opinions de l'estudi de camp indiquen que l'ètica organitzacional a l'escola és efectiva quan es lidera de manera distribuïda i pedagògica. El líder ha de ser capaç d'establir xarxes amb diferents institucions i administracions, amb persones amb talents diferents que siguin part dels seus equips impulsors per a desenvolupar entre tots els objectius de la institució educativa i, en definitiva, de la comunitat educativa (Federación de Asociaciones de Directivos Escolares, 2019; Gunzenhauser et al., 2021; Solano et al., 2018; Villa, 2019).

La caracterització i les peculiaritats de la direcció escolar en la seva acció responen al context en què s'exerceix, tal com posen de manifest els enquestats quan assenyalen que «el tarannà de l'escola és el que tu creïs dins de l'escola» (E13, p. 72). Per tant, l'ètica organitzacional per a la direcció ha de ser una ètica de la responsabilitat i del compromís. S'ha de situar conscientment davant de la realitat on es troba, «des de la inseparable unió de la raó i de les emocions, per a garantir [...] respostes justes, pròpies d'un estat de dret i equitatives» (Vázquez, 2013, p. 72).

El model d'intervenció de l'ètica organitzacional, plantejat en els objectius de l'estudi, ha de considerar el comportament ètic de la direcció escolar com el factor amb més poder decisor sobre el desenvolupament de polítiques de promoció de l'ètica organitzacional dels centres educatius, perquè hi ha més probabilitat d'èxit en aquelles escoles en les quals el compromís amb l'ètica organitzacional és clar, explícit i està planificat. Cal, doncs, que l'equip docent i l'equip directiu adoptin actituds permanents d'aprenentatge i es comportin virtuosament.

## 5. Bibliografia

- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5051>
- Arráez, M. A. (2015). *La fundamentación normativa de la ética empresarial: una propuesta sobre la justicia y el cuidado como valores centrales* [Tesi doctoral, Universitat de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30330/22412694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo, A. (2018). Un lenguaje común para hablar sobre la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130(2), 16-19.
- Colorado, S. (2015). *La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas*. [Treball final de màster]. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada.
- Colorado, S. (2020). *La dirección escolar y la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Análisis de facilitadores y barreras* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/670455?locale-attribute=es#page=1>

- Colorado, S. (2021). El desenvolupament ètic de l'escola. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 484, 47-50.
- Delcán Zamudio, B. (2018). Adela Cortina Orts, filòsofa, catedrática de ètica de la Universidad de Valencia y directora de la Fundación ÉTNOR. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(2), 34-37.
- Esteban Bara, F. (2016). *La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/383037#page=1>
- FECHAC (2016). *Responsabilidad social empresarial. Instrumento de Autodiagnóstico para las Empresas*. <http://www.fechac.org/web/rse.php>
- Federación de Asociaciones de Directivos Escolares (2019). *Un marco español para la buena dirección escolar*. <http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (2a ed.). Morata.
- García-Marzá, D. (2017). From ethical codes to ethical auditing: an ethical infrastructure for social responsibility communication. *El Profesional de la Información*, 26(2), 268-276. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.13>
- Gómez, M. (2012). *Ética y responsabilidad social: elementos para fortalecer el prestigio de la empresa y su permanencia en el mercado* [Tesi doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/124707#page=1>
- González, J. C. (2017). *Desarrollo moral en los directores de escuela de educación general básica en relación con el compromiso de la comunidad escolar* [Tesi doctoral, Universitat d'Alcalá de Henares]. Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO). <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1591740>
- González Esteban, E. (2001). *La responsabilidad moral de la empresa. Una revisión de la teoría de Stakeholder desde la ética discursiva* [Tesi doctoral, Universitat Jaume I]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tdx.cat/handle/10803/10449>
- González Esteban, E. (2016). El desarrollo de la ética empresarial ante los avances de la neurociencia organizacional y la neuroética. *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(273), 921-940. <http://dx.doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.009>
- Guerrero, F. F., Neira, L. F., i Vásconez, H. D. (2019). Clima organizacional en el desempeño laboral en las instituciones públicas gubernamentales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(1), 231-244. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i1.457>

- Guillén, M. (2017). La «salud ética» en la empresa. *Auditoría Interna: Publicación Periódica del Instituto de Auditores Internos de España*, 33(114), 46-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5847902>
- Gunzenhauser, M. G., Flores, O. J., i Quigley, M. W. (2021). Race-conscious ethics in school leadership: From impersonal caring to critical responsibility. *Teachers College Record*, 123(2), 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146812112300206>
- López, E., Vicente, M. A., i Cruz, C. de la (2019). Clima ético y cultura de seguridad del paciente pediátrico en un hospital de especialidad del sureste de México. *Horizonte Sanitario*, 18(2), 201-210. <https://doi.org/10.19136/hs.a18n2.2727>
- Lozano, J. F. (2007). Ética en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(1), 18-22.
- Melé, D. (2015). *Ética en dirección de empresas: calidad humana para una buena gestión*. Pearson.
- Muñoz, J. L. (2011). *Participación y desarrollo educativo en los municipios y desde los ayuntamientos. Delimitación y validación de modelo e instrumento para la autoevaluación* [Tesi doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Noé, C. (2019). Revisión bibliográfica sobre sustentabilidad y ética organizacional: actores relevantes. *Ciencias Administrativas*, 7(13), 49-60. <https://doi.org/10.24215/23143738e036>
- Osorio, V., i Rodríguez, M. P. (2018). Modelo para la evaluación de programas de ética organizacional en universidades. *Información Tecnológica*, 29(1), 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100059>
- Pérez Riestra, R. N. (2010). *El comportamiento moral en las organizaciones: una perspectiva desde la ética de la empresa* [Tesi doctoral, Universitat Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/11089/1/T32191.pdf>
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J., i Rosàs, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experimentación en Educación*, 2(1), 95-108. [https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2\\_2018951095](https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_2018951095)
- Solano, A., Monge, I., Bolaños, O., i Ruiz, W. (2018). La gestión ética en los colegios públicos nocturnos-académicos del sistema educativo costarricense, desde la mirada del personal administrativo-docente. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 5-19. <https://doi.org/10.22458/ie.v20i29.2247>
- UNESCO. (2020). *Proteger y transformar la educación para futuros compartidos y una humanidad común: declaración conjunta sobre la crisis de la COVID-19*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207_spa)
- Vázquez, R. (2013). *Dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

## La gestió del repertori lingüístic a la classe de tecnologia en anglès: aprenent contingut, llengua i valors

### Management of the linguistic repertoires in the Technology class in English: Learning content, languages and values

---

Xavier Martin-Rubió<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Lleida (Lleida).

A/e: [xavier.martinrubio@udl.cat](mailto:xavier.martinrubio@udl.cat)

<https://orcid.org/0000-0002-9643-9530>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Martin-Rubio, X. (2022). La gestió del repertori lingüístic a la classe de tecnologia en anglès: aprenent contingut, llengua i valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 54-70. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.180>

Data de recepció de l'article: 20 de desembre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 2 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.180>

#### Resum

En aquest article pretenem descriure l'ús de diferents llengües del repertori lingüístic d'una professora de tecnologia que imparteix l'assignatura seguint el model de *content and language integrated learning* (CLIL) a l'alumnat d'un grup de segon d'ESO d'un institut del barri de Pardinyes de Lleida. Conscient del que implica la metodologia CLIL, la professora s'esforça per proporcionar nous coneixements específics de la matèria i, a la vegada, contribuir a millorar els diferents nivells de llengua estrangera de l'alumnat. Tanmateix, observem que utilitza el català per assegurar-se que l'alumnat de menys nivell d'anglès no perdi la informació que ella considera especialment rellevant. També veiem un esforç per crear un ambient de treball propici i agradable i una bona sintonia de relació amb l'alumnat mitjançant episodis de creativitat lingüística i de comunicació irònica. Aquests episodis succeeixen en les diverses llengües del repertori i contribueixen, en menor o major grau, a establir un bon clima de treball.

#### Paraules clau

CLIL, treball en grup, valors, nivell d'anglès.



### Abstract

This article seeks to describe how a Technology teacher uses different languages of her language repertoire to teach this subject to students in the second year of compulsory secondary education in the Pardinyes neighbourhood of the city of Lleida. Aware of what a *content and language integrated learning* (CLIL) approach entails, the teacher strives to teach new specific technology content while at the same time helping to improve the different foreign language levels of the students. However, it is seen that she uses Catalan to make sure the students with the lowest levels of English do not miss out on information which she regards as especially important. One also observes an effort to create a positive and helpful working environment and rapport with students through episodes of linguistic creativity and humour, which occur in different languages of the repertoire, and which contribute, to a greater or lesser degree, to create this good environment.

### Keywords

CLIL, group work, values, level of English.

## 1. Introducció

L'Institut Josep Lladonosa és un institut públic situat al barri de Pardinyes de Lleida. Els estudiants de primer i segon d'ESO cursaven, abans de la pandèmia, una o dues assignatures de contingut en anglès seguint la metodologia coneguda com a CLIL, sigla de *content and language integrated learning*. Durant el curs acadèmic 2018-2019, l'alumnat de segon d'ESO va cursar tant tecnologia com música en anglès, mentre que el de primer només cursava música en anglès, ja que la professora que aquell curs impartia tecnologia a primer no es veia capacitada per fer-ho en anglès. Com a part d'una col·laboració entre el Cercle de Lingüística Aplicada de la Universitat de Lleida (CLA en endavant) i l'institut, es va enregistrar en vídeo una sessió de tecnologia de dos dels cinc grups classe d'aquell curs acadèmic, i es va passar un qüestionari a tot l'alumnat de segon, que van emplenar per grups a l'aula d'ordinadors. Les famílies de l'alumnat van signar un full de consentiment informat.

Els grups classe, determinats per l'equip pedagògic del centre, estan pensats per ser heterogenis i s'evita crear grups de primera i grups de segona. El procediment consisteix a analitzar els resultats acadèmics i els informes dels estudiants del darrer curs de primària, i llavors barrejar en cada grup classe alumnat amb diferents perfils. Això no sempre havia estat així: en un inici, l'any 2013, es va deixar escollir a l'alumnat el fet de cursar una assignatura de contingut en anglès i es va seleccionar alumnat amb cert nivell en aquesta llengua, però es va decidir que això no afavoria la inclusió i es va canviar la mecànica.

Aquest article se centra en la descripció de l'ús del llenguatge per part de la professora i de l'alumnat en la sessió enregistrada amb el grup de 2n D, tenint en compte que, en principi, es tracta d'una sessió de tecnologia en anglès. La professora ha estat sempre disponible per aportar una informació que ha estat cabdal per analitzar els episodis seleccionats. Interactuar amb vint alumnes implica haver de prendre moltes decisions en un espai de temps molt curt si es vol mantenir la idea que aprenguin uns continguts

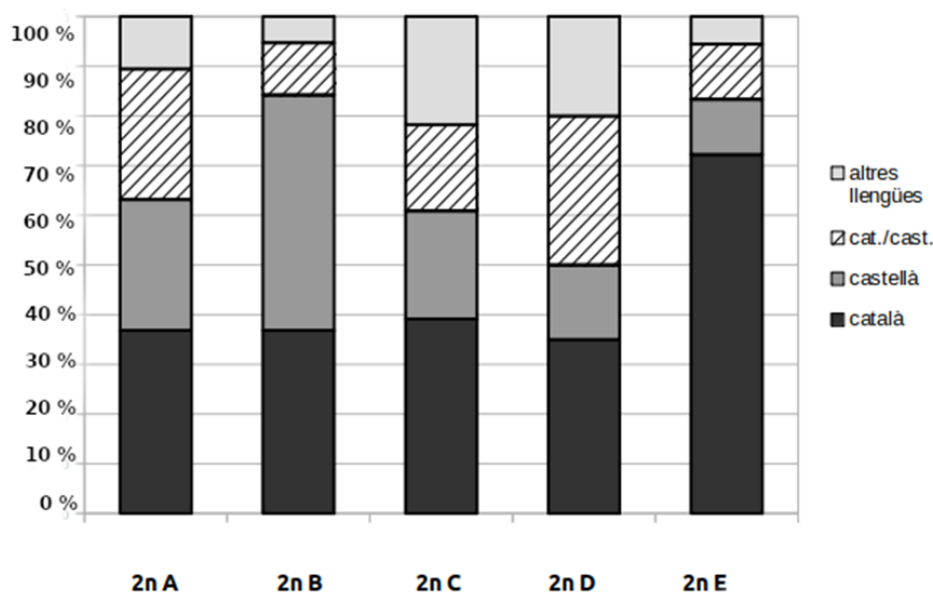
de tecnologia i una llengua estrangera, però també que aprenguin a treballar en equip, a ser respectuosos els uns amb els altres o a veure les seves virtuts i limitacions. L'anàlisi micro que hem realitzat de certs episodis de la classe mostra la complexitat d'aquesta presa de decisions, i el fet de poder involucrar la persona que ha pres aquestes decisions en l'anàlisi ho ha fet encara més enriquidor.

## 2. Materials i mètodes

Un total de noranta-nou alumnes de segon varen emplenar el qüestionari esmentat anteriorment. La primera part del qüestionari comprenia nou preguntes referents a dades sociodemogràfiques dels estudiants, de les quals destacarem alguns aspectes. Pel que fa a la llengua materna (vegeu la figura 1 a continuació), un terç de l'alumnat dels grups de 2n A, 2n B, 2n C i 2n D diuen que tenen el català com a llengua materna; aquesta dada puja fins al 72 % en el cas del grup de 2n E.

FIGURA 1

### *Llengua materna dels estudiants*



FONT: Elaboració pròpia.

Això es deu al fet que molts dels estudiants de 2n E venen del poble de Corbins, als afores de Lleida, en un entorn més rural on l'ús del català és més elevat. En canvi, el 47 % del grup 2n B té el castellà com a llengua materna, mentre que en els altres grups, aquest percentatge no supera el 26 %. Entre l'11 i el 30 % diuen que tenen tant el català com el castellà com a llengua materna. Tretze alumnes indiquen que tenen una llengua diferent del català i el castellà com a llengua materna. Aquestes són, concretament, les dotze següents: àrab, bàmbara, búlgar, gitano (romaní), mandinka, peul, portuguès, rifyeny, romanès (dos alumnes), rus, sarahule i soninke.

Pel que fa al nivell d'anglès que ells mateixos s'atorgarien, vàrem oferir d'entrada unes categories entre les quals podien escollir, però també l'oportunitat que definissin ells mateixos el nivell que creien que tenien. La formulació de la pregunta va ser:

«Concretament sobre l'anglès, quin nivell diries que tens? (Si el vols definir a la teva manera, selecciona "ALTRES" i defineix tu mateix el teu nivell)». Nou estudiants varen decidir definir el seu nivell amb les seves pròpies paraules: tres d'aquests van expressar la idea que els costava parlar-lo però que l'entenien bé, i un que el seu nivell parlat era més alt que l'escrit; dos varen escriure «nivell normal» i un «mai». La resta va emprar l'escala proporcionada, que contenia una formulació i el nivell de l'escala del Marc europeu comú de referència per a les llengües (A1 a C2). Sobre les dades en general, voldríem destacar dos aspectes: d'una banda, el fet que un terç dels estudiants escollissin l'opció: «suficient per parlar-lo una mica, però justet (B1)», i de l'altra, que a tots els grups, encara que en diferents proporcions, hi tinguessin presència tots els nivells.

La professora de tecnologia, que es diu Belén, és llicenciada en enginyeria forestal, amb el castellà com a L1, però amb el català també com a llengua d'ús habitual. També té un alt coneixement d'italià arran d'una estada dins d'un programa ERASMUS a Bolonya, nocions de francès (B1 en el moment de la redacció d'aquest article) i un C1 certificat d'anglès. És una persona del barri, molt sociable i ben considerada per l'alumnat per la seva proximitat i atenció. Va participar en un curs de formació en CLIL al Regne Unit i s'interessa per l'impacte de la seva pràctica docent en el benestar de l'alumnat, actitud que la va conduir a col·laborar amb el Centre de Lingüística Aplicada.

L'interès del CLA per les pràctiques multilingües a secundària no és nou (Cots et al., 2008; Nussbaum i Cots, 2011). Tot i que durant la darrera dècada la recerca del CLA s'ha desplaçat cap als mateixos fenòmens però en l'àmbit universitari (Llurda et al., 2014; Cots et al., 2014; Mancho-Barés i Arnó-Macià, 2015), el cert és que la intenció sempre ha estat la de no deixar de banda altres etapes educatives. Prova d'això són iniciatives com la descrita en aquest article. La col·laboració que ens ocupa sorgeix arran d'unes converses informals entre l'autor de l'article i la professora, en les quals la professora mostrà inseguretats en relació amb l'ús del català i el castellà a classe de tecnologia en anglès. La professora expressà la sensació que aquest ús d'altres llengües potser traïa l'objectiu de fer tecnologia en anglès. Ara bé, la professora tenia clar que allò prioritari era que tots l'alumnat pogués seguir els continguts adequadament. Com ja s'ha dit a l'apartat anterior, en tots els grups de segon hi trobem tots els nivells d'anglès i, per tant, és força comú que alguns alumnes necessitin una traducció o un reforç per entendre la informació en anglès. Butzkamm (2003) reflexionava que, sovint, «using the mother tongue is accompanied by feelings of guilt» i es mostrava agraït al seguit de «stubborn teachers» que al llarg del temps s'havien oposat a la ideologia prevalent, aquella que defensa que cal ensenyar la llengua estrangera obviant la llengua materna tant com es pugui, i que en canvi havien descrit les seves tècniques bilingües d'ensenyament.

Actualment, aquesta hegemonia del discurs procliu a obviar la llengua materna s'ha vist fortament alterada gràcies a la irrupció d'estudis favorables al «translanguaging» com a eina efectiva per ensenyar en un context multilingüe (Lasagabaster i García, 2014; Leonet et al., 2017; Duarte, 2019). Els repertoris lingüístics d'alumnat i professorat són vistos, des d'aquest discurs, com un recurs valuós en el procés d'aprenentatge. Això se suma als diversos estudis que, en les darreres dècades, han analitzat exemples reals d'interacció entre professorat i alumnat a l'aula per tal de fer propostes dirigides a

millorar aquesta comunicació i que sigui més equilibrada i natural (Nunan, 1987; Thornbury, 1996; Tsui, 1996).

Aquest article, emmirallant-se en estudis recents com Bernad-Mechó i Fortanet-Gómez (2019), Codó (2020) i Escobar Urmeneta i Evnitskaya (2014), intenta fer les dues coses següents: analitzar la interacció en una sessió de CLIL i fixar-se en com la professora busca un equilibri entre donar contingut, millorar el nivell d'anglès i promoure certs valors que l'escola creu importants. Per fer-ho, hem triat un seguit d'episodis representatius de les tècniques emprades per la professora per apuntar-ne els objectius principals, els quals mostren tècniques que la professora empra en diverses ocasions, el que Georgakopoulou (2013) anomenaria *episodis iteratius*. També es mostren exemples en què, tot i que la intenció per part de la professora era la mateixa, el resultat no ha estat tan exitós. Per tal d'analitzar els episodis seleccionats, n'hem fet una anàlisi multimodal inspirada en la *multimodal interaction analysis* (Bernad-Mechó, 2021). Això ha implicat identificar les diferents seqüències en què s'estructura la sessió i parar atenció a diversos elements de la interacció que s'hi desenvolupa tenint en compte el context concret. Es tracta d'analitzar la tria del lèxic, els elements suprasedgmentals de la parla tals com l'entonació o la intensitat, la gestualitat o el posicionament espacial dins l'aula (Lim et al., 2012), entre d'altres factors.

### 3. Resultats

Hem estructurat els resultats en tres seccions referides a diferents paràmetres de les sessions: l'estructura; la bona relació i l'ambient de treball agradable, i finalment, el contingut, el llenguatge i els valors.

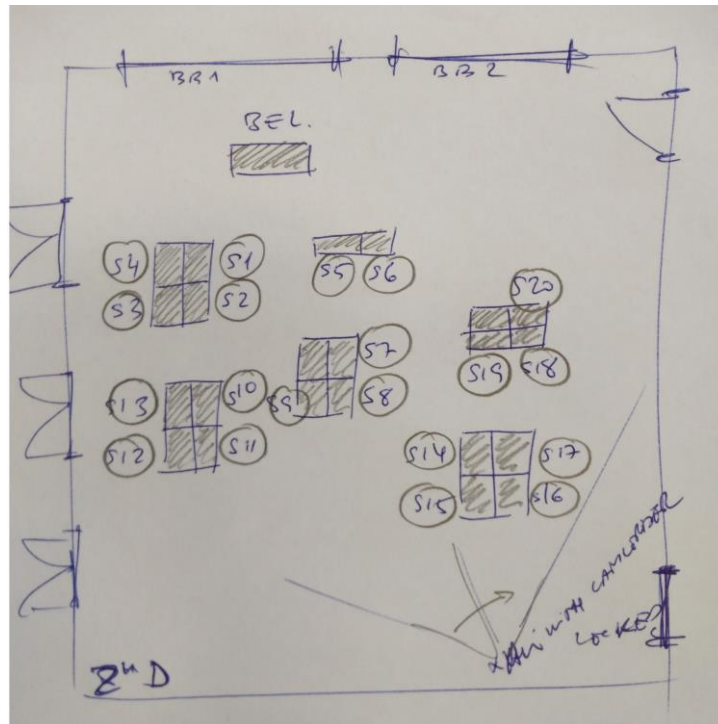
#### 3.1. La sessió: estructura

Una peculiaritat de l'assignatura de tecnologia en aquest grup és l'ús dels grups heterogenis dins del grup classe. L'alumnat es distribueix en grups de quatre, i s'intenta equilibrar cada grup de manera que tots continguin alumnat que necessiti més ajuda i alumnat capaç de proporcionar aquesta ajuda. Això reforça la distribució dels grups classe de forma heterogènia, tal com hem esmentat anteriorment. La Belén està totalment alineada amb l'aposta de Direcció de l'institut de posar l'equitat i la no discriminació per damunt d'altres consideracions més acadèmiques, i això ho trasllada a l'aula. Estudis molt recents, com per exemple Fernández-Agüero i Hidalgo-McCabe (2020) sobre les anomenades escoles bilingües a la comunitat autònoma de Madrid, mostren fins a quin punt l'aposta que cada comunitat fa en aquest tema repercuteix en l'educació i el benestar de l'alumnat. Es tracta que qui en sap més avanci més ràpidament i qui no en sap tant no entorpeixi aquest progrés? O de prioritzar no fer grups ja d'entrada i que tothom avanci plegat? L'escola i la professora en qüestió tenen clara la resposta.

La professora insisteix a l'alumnat que no es tracta que uns facin la feina dels altres, sinó que s'ajudin en aquells moments en què no saben com procedir, però sense acabar la tasca d'aquells a qui ajuden (vegeu l'extracte 10).

FIGURA 2

Distribució de l'alumnat a la sessió de 2n D



FONT: Elaboració pròpia.

La taula 1 mostra un quadre resum de la sessió de 2n D de tecnologia enregistrada. Durant els cinc minuts inicials de la sessió de 2n D, l'alumnat, que arriba del pati, fa broma en diversos idiomes sobre la presència de la càmera, hi ballen i hi gesticulen davant, i a poc a poc van posant les taules en la disposició del dibuix de la figura 2. Quan la Belén pregunta si tothom ja té el llibre («Everybody has the activity book?»), tothom ja està assegut a taula, i tots contesten afirmativament i alcen els llibres, excepte un parell d'estudiants que no el tenen. Quan la professora està comprovant a qui falta entregar una tasca, arriba una professora d'una altra assignatura (6 min 8 s) que vol demanar quelcom a tres alumnes del grup. Marxa als 7 min 2 s, i la Belén torna a reprendre el fil amb «okay» i alçant la mà, amb un dit, i passats dos segons, treu un segon dit. Aquesta és una tècnica que empra normalment quan necessita que facin silenci: l'alumnat sap que si arriba a cinc, s'hauran de quedar cinc minuts sense pati.

TAULA 1

*Quadre resum de la sessió*

Codi de temps	Llengua de la professora	Descripció
0 min 0 s	Català i castellà	Transició. L'alumnat col·loca les taules en grups de quatre, fa broma, treu el material, s'asseu.
4 min 50 s	Anglès	La professora s'assegura que tenen l' <i>activity book</i> . Repassa qui no ha entregat el full de consentiment.
6 min 8 s	Català	La professora gestiona el canvi de plans amb la professora que venia a buscar tres alumnes per fer una tasca a part.
7 min 6 s	Català	La professora anuncia que explicarà els criteris d'avaluació de la nova unitat i acorda com podran entregar el full de consentiment.
8 min 44 s	Anglès	La professora presenta l'observador. Un alumne diu que és el seu aniversari i vol que li cantin la cançó.
9 min 34 s	Anglès	La professora anuncia que faran Classcraft però amb la seva tauleta.
10 min 15 s	Català	La professora fa una explicació detallada dels criteris d'avaluació del tema nou.
14 min 3 s	Anglès (traduccions puntuals al català)	La professora fa una explicació de les activitats que hauran de fer, amb instruccions. <b>[Extracte 7]</b>
16 min 30 s	Català, però també anglès i castellà	La professora dona suport individual o als grups de quatre, movent-se de grup en grup. <b>[Extractes 2, 3, 6, 8]</b>
23 min 10 s	Anglès (traduccions puntuals al català)	La professora fa la correcció de les activitats amb el grup classe i la reflexió sobre allò après. <b>[Extractes 4, 5]</b>
31 min 30 s	Anglès i català	La professora fa l'explicació de més activitats que hauran de fer, amb instruccions.
34 min 30 s	Català, però també anglès i castellà	La professora dona suport individual o als grups de quatre, movent-se de grup en grup.
38 min 11 s	Anglès	La professora fa la correcció de les activitats amb el grup classe i la reflexió sobre allò après. <b>[Extracte 9]</b>
40 min 47 s	Anglès	La professora fa l'explicació de l'activitat de la pàgina 66, que finalment decideix fer amb tot el grup classe.
42 min 30 s	Anglès i català	La professora fa l'exercici amb el grup classe i introdueix explicacions sobre el concepte de potència.
47 min 57 s	Anglès	La professora dona instruccions de la darrera tasca en grups.
48 min 46 s	Català, però també anglès i castellà	Mentre treballen en grup, la professora supervisa i avalua l'acompliment de la tasca. <b>[Extracte 10]</b>

FONT: Elaboració pròpia.

Tot seguit, anuncia que explicarà els objectius i els criteris d'avaluació del tema que estan a punt de començar. Comença en anglès però canvia al català; reparteix les còpies, i als 8 min 40 s torna a alçar la mà per demanar silenci. Aquí aprofita per presentar el professor que fa d'observador, cosa que fa en anglès, mentre l'alumnat aplaudeix i el

saluda efusivament. S7 aprofita per informar que avui és el seu aniversari i tothom el felicita, però quan un altre alumne vol continuar estirant el fil i demana que li cantin la cançó («Teacher, the happy birthday»), la professora fa un gest per dir que no i li diu, de broma, que ja quedaran ells dos («After, after we meet each other, okay?»). Veiem que en tota aquesta gestió s'ha emprat l'anglès. La professora els informa sobre el que faran i s'asseu a la taula per preparar la presentació. S16 aprofita el silenci generat per fer un soroll com si s'obris una ampolla de cava (10 min 8 s); ho fa posant un dit de la mà dreta a la boca i fent palanca, i mentre ho fa mira a càmera. La Belén utilitza la ironia, en anglès, com a reacció al soroll que S16 ha fet (vegeu el torn 1 de l'extracte 1, a continuació). El to i el contingut del missatge van en línies oposades; el to diu que no és gens interessant, però tampoc no mostra enuig. D'aquesta manera, mostra cert grau d'acceptació de la broma, alhora que deixa clar que tampoc és el que cal fer.

#### Extracte 1

- 1 Belén: *Thank you, very interesting.*
- 2 S16: [es torna a girar a la càmera]
- 3 Belén: Vale, a vere, comencem amb això dels criteris d'avaluació. Hi ha tres objectius... [explicació]
- 4 Belén: ... Vale, algun dubte?
- 5 S6: Ens ho passarem bé.
- 6 Belén: Ens ho passarem superbé.
- 7 S20: *Wow!*
- 8 Belén: *Vale, okay so... let's go to the... with the party, va. Eh, go on page please number 60. Now I'm going to explain to you some activities...*

La Belén comença l'explicació dels criteris d'avaluació directament en català, i l'explicació s'allarga durant gairebé quatre minuts. Quan aquesta explicació acaba, la Belén pregunta als estudiants, encara en català, si hi ha cap dubte, i quan S6 diu «ens ho passarem bé» (torn 5 de l'extracte 1), ella s'alinea amb l'alumne, afegint-li «super» a la frase, cosa que porta S20 a realitzar una expressió d'entusiasme. La Belén comença el següent torn de paraula en castellà, però canvia a l'anglès «Okay, so... let's go to the... with the party», tot i que afegeix «va» en català.

A continuació, la Belén els explica en què consisteix la tasca que hauran de fer, en anglès, i als 16 min 28 s pregunta si ho han entès i els diu que tenen set minuts per fer-la (tot en anglès). Durant els set minuts següents es passeja per la classe anant de grup en grup, amb un compte enrere activat a la seva tauleta. Els avisa quan ja ha transcorregut la meitat del temps i de nou quan queden trenta segons. En aquests set minuts interactua amb almenys un membre de cada grup, amb diferents finalitats i emprant diferents llengües. A S5 i S6 els explica la tasca en detall, en català. Són alumnes que, de fet, tenen el dossier en català i que necessiten un seguiment més exhaustiu: S5 té diagnosticat un retard mental i S6 és nouvingut. A S13, una alumna diagnosticada amb un grau baix de trastorn de l'espectre autista, la intenta convèncer que treballi (vegeu l'extracte 2). Amb S7 i S8 fan broma en diverses ocasions en una barreja, molt creativa, de català i anglès (vegeu més endavant). A S1 li resol un dubte de gramàtica anglesa (vegeu l'extracte 8). Amb S20 hi parla en tres ocasions: primer en anglès (ja que S20 li ha fet la pregunta en anglès), més tard en català (quan S20 li demana el full de preguntes en català) i un darrer cop en castellà, després que S20 faci un comentari en català en un moment de

comunicació irònica de la Belén en relació amb S16. La Belén fa aquest comentari en to irònic en anglès. Més endavant analitzarem en detall com actua, primer amb S16 i després amb S20, per generar aquesta bona relació amb l'alumnat.

Després d'aquests minuts de treball descentralitzat, venen uns minuts en què la professora corregeix l'exercici i demana a diferents alumnes que llegeixin el que han escrit. En aquesta fase, la Belén aprofita per estendre's en explicacions teòriques, passant al català tot sovint (vegeu l'extracte 7). Als 34 min 25 s torna a manar dos exercicis, però aquest cop els dona tres minuts per fer-los. Als 38 min 12 s els diu que se'ls ha acabat el temps, en anglès, i torna a haver-hi una fase de correcció dels exercicis. Als 40 min 45 s els presenta el darrer exercici i el fan tots plegats. Una primera part la fa a la pantalla projectada i una segona part l'ha de fer a la pissarra perquè l'ordinador de classe ha deixat de funcionar. La resta l'han de fer per equips, i als 48 min 11 s els diu, en anglès, que el primer equip que acabi l'exercici amb totes les dades, les operacions matemàtiques, les unitats correctes i la resposta, guanyarà 300 XP (o *experience points*, punts de l'aplicació Classcraft per dinamitzar classes); el segon, 200 XP, i el tercer, 100 XP. Cal, però, que tots els membres de l'equip ho tinguin correcte per poder atorgar els punts al grup.

Quan s'apropa el final de la classe, els equips comencen a reclamar que la Belén certifiqui que ho han fet tot correctament per guanyar el màxim nombre de punts. Als 54 min 25 s, la Belén declara l'equip de S18, S19 i S20 guanyadors del primer premi. Els demana el nom, que resulta ser The Engines, que tant la professora com l'alumnat pronuncien amb l'accent a la segona síl·laba (vegeu més endavant). Als 56 min 21 s, es declara l'equip The Fuses, és a dir, S14, S15, S16 i S17, segons. A la resta de grups, algú del grup s'ha deixat una resposta, o una unitat, o algun detall, així que finalment opta per donar 100 XP a tots els altres grups, cosa que no agrada a tothom. La classe acaba amb la Belén demanant a uns quants alumnes que li portin l'autorització que encara no han portat, i amb l'alumnat tornant a situar les taules com abans de començar. La llengua fa minuts que ha passat a ser el català.

### 3.2. La sessió: bona relació i ambient de treball agradable

Dues de les principals preocupacions de la professora són: (1) que hi hagi un bon ambient de treball i (2) establir una bona relació amb l'alumnat. Ens fixarem en petits moments que contribueixen a aquests dos objectius. Mentre l'alumnat està treballant en grups, la Belén veu com S13 encara no ha començat a treballar. Com podem veure a l'extracte 2, la Belén li demana que tregui un full, però ho fa de la manera següent: comença amb el seu nom, empra un to que denota que és una petició més que una ordre, tot i que formalment es tracti d'una oració imperativa; utilitza el diminutiu de «full»; i ho completa amb el terme afectuós «carinyo» per minimitzar, precisament, que pugui ser llegit com un retret.

#### Extracte 2

- 1 Belén: [Nom de S13], treu un fullet, carinyo.
- 2 S13: Ai!
- 3 Belén: Treus un full? Te he asustao? [li acaricia el cabell]
- 4 S13: Sí!
- 5 Belén: Treu un full.



- 6 S13: L'estic buscant...
- 7 Belén: Ya... [arronsa espatlles i mira la tauleta]. El què? [allunyant-se]
- 8 Belén: [després de moure's per altres grups]. [Nom de S13], treu un full i és igual, no el busquis més, treu un full i a copiar les respostes ja està!

L'alumna no ho fa immediatament, i la Belén hi insisteix, sense el diminutiu, però fent una entonació ascendent que correspon a una pregunta. Aquest cop ja no es tracta d'una oració imperativa (torn 3). Per justificar la lenta reacció li pregunta, en castellà, si l'ha espantat, alhora que l'acaricia. S13 contesta afirmativament, però la Belén diu per tercera vegada que tregui un full, aquesta vegada sense diminutiu ni pregunta, emprant una imperativa, però amb un to calmat. S13 es justifica dient que l'està buscant, tot i que no està fent cap acció que pugui ser llegida com buscar un full, i la Belén marxa del grup dient «ya», arronsant les espatlles i interactuant amb la tauleta. Després de moure's per d'altres grups, la Belén torna a la taula de S13 i veu que no ha fet res encara. Sospira, torna a emprar el nom de l'alumna, però aquest cop el to ja és el d'una ordre, tot i que més animant-la a fer-ho que no pas fent-li un retret. Entenent que el full que buscava era un full concret en el qual devia tenir alguna cosa apuntada, li diu que en tregui un qualsevol i que copii les respostes. La professora ha fet prevaler el fet de tractar l'alumna d'una manera afectuosa, fins i tot si això implica que no treballi tant. La Belén ens comenta més tard que es tracta d'una noia amb un trastorn de l'espectre autista que es mostrava especialment afectuosa sempre que la veia pels passadissos.

FIGURA 3

*Creant sintonia*



FONT: Elaboració pròpia.

Uns minuts més tard, veu que S17 està escrivint en silenci, i el felicita per treballar tant, tot dient que potser caldrà que el professor que està enregistrant la sessió vingui cada dia, ja que està treballant molt (vegeu el torn 1 a l'extracte 3). Ho fa fort perquè ho senti tota la classe, observador inclòs, però veient que l'alumne baixa la mirada cap al full en què estava escrivint, s'apropa somrient, baixa el volum, adreçant-se, ara, només a ell, s'inclina cap a l'alumne i li posa la mà a la cara afectuosament (vegeu la figura 3). Li repeteix el missatge, encara en anglès, que ho diu perquè realment està treballant molt, i mentre ella li està dient això, S20 (el noi que somriu al fons de la imatge de la figura 3), diu en català que ho fa per no perdre subscriptors del seu canal de YouTube. De fet, S16 ja havia esmentat aquest canal de YouTube a l'observador en els primers minuts de l'enregistrament.

#### Extracte 3

- 1 Belén: *I think that... that this teacher has to come every day! Because when... [s'apropa a ell somrient, redueix el volum, s'inclina cap a ell i li toca el cap], you work so much.*
- 2 S20: És que no vol, no vol, no vol perdre subscriptors del seu canal, saps?
- 3 Belén: ¿Quién te ha preguntao? A ti también te iría bien, coño.

La Belén torna cap a la seva taula, i de camí s'adreça a S20 (torn 3 de l'extracte 3), i ho fa en castellà, emprant un parlar informal (per exemple, «coño»), fent una paròdia del que podria ser una esbrancada. El missatge és doble: ningú li ha demanat l'opinió i a ell també li aniria bé treballar més. Però el somriure de S20 denota que clarament ha entès que no es tracta d'un retret seriós.

Als 25 min 18 s, ens trobem amb una situació força diferent (vegeu l'extracte 4). La Belén ha emprat un exemple amb què molts es poden identificar: després de fer servir un ordinador molta estona, s'ha escalfat. S17 aixeca la mà, la Belén el veu i li dona la paraula. L'alumne comença en castellà però canvia a l'anglès per explicar que a ell li ha passat això mateix amb la PlayStation.

#### Extracte 4

- 1 Belén: *...When the computer is working, after a while, ah, a bit, mm half an hour or something like this, it's hotter than at the beginning. You have you noticed that?*
- 2 S1: *Yes.*
- 3 Belén: *Ok.* [La Belén s'adona que S17 està aixecant la mà, el mira i pronuncia el seu nom]
- 4 S17: *Yo cuando, eh, when when I play to PlayStation, when...*
- 5 S20: [riure]
- 6 Belén: *That it's never, never you...*
- 7 S17: *Eh!*
- 8 Belén: *You don't do: never.*
- 9 S17: *Al cap d'unes, al cap d'unes hores...*
- 10 S7: *No, no: in English.*
- 11 S17: *Si, si la toques, buà, et cremes.*

És evident que tothom coneix la seva afició a aquest dispositiu, i això fa que S20 rigui i que la Belén digui irònicament, en anglès, que aquest exemple que està posant és una cosa que ell mai fa. Sembla que S17 no ho entén i la Belén repeteix la idea en anglès. Finalment, S17 decideix continuar en català, però llavors S7 li recrimina el canvi d'idioma i li diu que ho hauria de fer en anglès; S17, però, decideix acabar l'explicació en català. L'intent humorístic no ha estat exitós, perquè S17 no ha captat la ironia, segurament per la tria de l'anglès.

Es pot apreciar com l'humor i la ironia són elements importants, i com de complex és portar-los a la pràctica. A l'extracte 5, a diferència del que hem vist a l'extracte 4, la professora opta per emprar el català. Està comparant els electrons amb gent a una festa, i pregunta a l'alumnat com se sent quan hi ha molta acumulació de gent a una festa, freds o calents? S8 fa un comentari (que cap micròfon enregistra), però que la Belén aprofita amb efecte humorístic (torn 6) de manera efectiva.

#### Extracte 5

- 1 Belén: *Do you know, for example, when you go a par... in a party, and there are a lot of people? How do you feel? Hotter or colder?*
- 2 Ss: *Hotter.*
- 3 Belén: *Hotter.*
- 4 Belén: *Hotter. You are moving. You are moving. But if there are many people there...*
- 5 S8: *=xxxxxx=*
- 6 Belén: [Nom of S8], la vida personal no la traiem ara, eh?
- 7 Ss: [riures]
- 8 Belén: *Vale? Please? Thank you.*

Ara bé, això no vol dir que no hi hagi exemples exitosos d'humor i, de fet, també de creativitat, en anglès. Als 20 min 40 s (vegeu l'extracte 6), la Belén pregunta a S7 i S8, en anglès, si han acabat. Tot seguit pregunta si han entès el que s'havia de fer. S7 confirma que ho han entès, perquè contesta que ja només els queda resumir. Comença la resposta en català, però la finalitza amb el verb en anglès, però emfatitzant la pronúncia anglesa, cosa que fa riure S8. La Belén repeteix el verb en anglès i li diu, en anglès, que molt bé, que ho faci, doncs. S8 llavors fa veure que renya el company («[Nom], come on!»), mentre S7 catalanitza el verb. En lloc de «resumim?» diu «sumaritzem?». És a dir, agafa l'arrel anglesa, i li aplica el sufix de la primera persona del plural per conjuguar en català. Això és molt comú quan s'adopta un verb d'una altra llengua; tenim l'exemple de «renderitzar» en el món dels mitjans de comunicació, que prové de l'anglès «to render». Aquí l'alumne aplica aquest principi, i la professora ho valida, aplicant el sufix corresponent a la segona persona del plural.

#### Extracte 6

- 1 Belén: *Have you finished? Do you understand what you have to do?*
- 2 S7: *Em falte summarise.*
- 3 S8: [riu]
- 4 Belén: *Summarise... Okay, so do it?*
- 5 S8: [nom], *come on!*
- 6 S7: *Sumaritzem? [es dirigeix a S8]*
- 7 Belén: *Su, sumaritzeu.*

L'humor i la ironia, veiem, són elements molt útils tant per captar l'atenció de l'alumnat en moments en què s'estan donant explicacions teòriques o corregint les tasques, com per contribuir a crear un ambient agradable de treball. Veiem com d'important és mantenir un equilibri; un excés d'episodis d'aquest tipus podria fer que la sessió es descontrolés, però una absència total faria la sessió menys agradable i fluida.

### 3.3. La sessió: contingut, llengua i valors

L'altre punt que cal tractar és el que fa referència als objectius d'aprenentatge. Aquests objectius no són només en relació amb l'àmbit de la matèria, la tecnologia. També hi ha aspectes de comportaments i valors. I finalment tot el que té a veure amb aprendre anglès. Ara bé, el fet de tenir alumnat de diferents nivells a tots els grups fa que la professora hi hagi de trobar un equilibri. Hi ha moments en què la Belén es vol assegurar que tot l'alumnat entén el que s'ha de fer, i en aquests casos fa servir el català. Per exemple, als 15 min 10 s (vegeu l'extracte 7), la Belén formula les preguntes que hauran de respondre en anglès. La primera és: «Is the filament of the bulb hot or cold?» i la segona és «When is the filament of the bulb hot and when is it cold?». De fet, podríem dir que és una pregunta en dues fases. La primera pregunta es formula en anglès, però mentre llegeix la segona pregunta, fa una autocorrecció en la pronúncia de «lit up», que en un inici pronuncia com si fos l'infinitiu, però que immediatament corregeix. De fet, aprofita per emfatitzar el participi quan es refereix a la bombeta apagada (de fet, no encesa). En aquest moment canvia al català per traduir la pregunta, començant pel final. Fa una petita pausa de 0,3 segons i aporta la traducció de «When it's lit up» i de «When it isn't lit up», i després d'una altra pausa de 0,7 segons, tradueix el principi de la pregunta: «When does this [being hot or being cold] happen?»

#### Extracte 7

- 1 Belén: *Is the filament of the bulb hot or cold? What do you think? And does it happen when the bulb is [lait] up, [lit] up, or when the bulb isn't lit up? Quan està encesa? O quan està apagada? Quan passe això and when an electric device has been working for a long time, is it cold or hot? Anybody understands that? Yes? Que quan funciona un aparell, què està calent o, o està fred, eh? Una nevera o lo que sigui. Yes.*
- 2 S17: *i la nevera està calen...*
- 3 Belén: *In the next exercise, next exercise. You have here a...*

La Belén passa a la pregunta següent: «When an electric device has been working for a long time, is it cold or hot?». Fa una pausa d'un segon, pregunta en anglès si s'ha entès, fa una altra pausa d'un segon, se'n torna a assegurar («Yes?»), fa una nova pausa d'1,4 segons, i decideix tot i així canviar al català i tornar a traduir. De fet, seguidament a la traducció, la professora aporta un exemple d'un «electric device» per si alguns alumnes no han entès aquesta part de la pregunta.

Als 28 min 4 s, per exemple, la Belén utilitza un referent local per explicar la diferència entre cables d'alta i de baixa resistència. Compara dos carrers de Lleida: el carrer Major, estret, i normalment ple de gent per la gran presència de tendes; amb la Rambla Ferran, que porta a l'estació de tren, molt més àmplia. A la rambla de Ferran, el mateix nombre de persones tindrien menys calor perquè no tindrien tants obstacles per avançar. Tot

això ho explica en català, però quan formula la pregunta de si ho han entès (28 min 35 s), ja ho fa en anglès.

En aquests exemples, s'ha prioritzat la comprensió del contingut de l'àmbit tecnològic a l'aprenentatge d'anglès, però en altres ocasions, el focus és purament lingüístic. Als 17 min 32 s (vegeu l'extracte 8), S1 té un dubte sobre la partícula adequada i li pregunta a la professora, que no només li dona la resposta, sinó també l'explicació gramatical de per què és «lit» i no pas «light». Aquest episodi lligat a la llengua és l'esperable en una assignatura de CLIL, i la demostració que s'està ensenyant contingut i també llengua.

#### Extracte 8

- 1 S1: *Teacher, here is [lait] up, no?*
- 2 Belén: *Lit up. Lit up, because is the participle, participle.*

Als 38 min 45 s (vegeu l'extracte 9), mentre corregeixen un exercici, S20 pronuncia la paraula anglesa per *bombeta* amb una vocal no estàndard. De fet, pronuncia la grafia escrita, cosa que en anglès tendeix a no correspondre a la vocal pronunciada. La Belén no ho entén (torn 3), i S20 dubta (torna a dir-ho, però més fluix). Hi ha algú que ho pronuncia en anglès estàndard, i S1 reforça la idea que S20 ha encertat (torn 6). Al torn 7 la Belén fa la connexió i ràpidament, i per duplicat, aporta de nou la pronúncia estàndard. Això també és CLIL en acció. S20 ha rebut un suggeriment de com pronunciar la paraula per part d'un company i de la professora.

#### Extracte 9

- 1 Belén: *Com'on, what more?*
- 2 S20: *[bɔlb]?*
- 3 Belén: *Eh?*
- 4 S20: *[bɔlb] [ho diu més fluix]*
- 5 S?: *[bɔlb]*
- 6 S1: *Si aquí està, aquí està posat.*
- 7 Belén: *=[bɔlb] [bɔlb]= Okay, yes. Yes.*

També cal esmentar que en alguna ocasió, aquest model de pronúncia no és l'estàndard. Tenim el cas de la paraula «engine», que tant la professora com l'alumnat pronuncien amb la força desplaçada a la segona síl·laba. Tot i així, el balanç global és clarament positiu, ja que cal tenir en compte que CLIL no només són casos en què s'explicita la norma gramatical o la pronúncia estàndard. El simple fet d'utilitzar l'anglès serveix com a model o el fet de proporcionar expressions primer en anglès i després en català són evidentment moments en què s'està donant un model de producció en anglès. És cert que això implica menys temps per donar d'altres continguts, però entra dins el criteri de la professora veure si cal aquest reforç donada la diversitat de nivell de l'aula.

Un darrer punt, però no per això menys important, té a veure amb educar en certs valors. Voldríem destacar el de la cooperació i el treball en equip. D'una banda, ja hi ha elements de base que permeten aquesta tasca: l'estructura de les taules o l'organització per grups heterogenis, per exemple. Però acompanyant la sessió, tenim recordatoris per part de la professora, sobretot en els moments de treball en grup, de la importància que els companys aprenguin i de no caure en la temptació de senzillament copiar el que han fet els altres. Als 49 min 31 s (vegeu l'extracte 10), per exemple, la Belén arriba al grup

format per S14, S15, S16 i S17. Comença en anglès, però s'adona que S17 està copiant el que S15 ha fet.

Extracte 10

- 1 Belén: *Okay, can you share your... Em, em, no!* Mira, una cosa és copiar-ho, carinyo, i una altra cosa és... entendre-ho [li treu la llibreta de «S15 del davant i la torna a S15]. A l'examen què? Te deixo copiar?
- 2 S17: No, però xx
- 3 Belén: No: pues el [Nom de S15] te farà de *teacher*. A que sí?
- 4 S15: El seu company.
- 5 Belén: Tu ets un *teacher* super guay.
- 6 S17: No, si ho sé fer, mira.
- 7 Belén: Ets un *teacher* super guay. És important que ho entengueu perquè si no a l'examen esteu allí amb una cara...
- 8 S15: Mira, si ho sé fer: dos-cents vint.
- 9 Belén: Vale. Venga va, pues est... ell et fa de *teacher*.

La Belén passa al català per explicar que copiar és diferent d'entendre, i que el que cal és que S15 li expliqui a S17 què ha fet, és a dir que li faci de professor (paraula que diu en anglès). S15, al torn 4, s'alinea amb ella: cal que li faci de company. La Belén li diu que és un bon professor en dues ocasions (torns 5 i 7) i arribats en aquest punt S17, i després S16, diuen que en realitat ho saben fer. S17 fins i tot aporta informació sobre l'exercici per demostrar-ho. La Belén marxa animant-los i tornant a insistir que si tenen dubtes demanin ajuda al company-professor.

#### 4. A mode de conclusió

Aquest article vol fomentar reflexions entorn de la feina del professorat de contingut i llengua estrangera a centres d'educació secundària. Hi ha com a mínim quatre aspectes que cal considerar en aquestes reflexions. En primer lloc, la natura dels grups classe; és a dir, si tenim davant grups segregats en funció, per exemple, del nivell de llengua, o si prioritzem l'equitat i tenim grups heterogenis. En segon lloc, la importància que donem als coneixements disciplinaris (tecnologia, en el nostre cas), als coneixements lingüístics de l'anglès, i a promoure i mostrar valors com la solidaritat o el respecte als altres. En tercer lloc, el rol de les llengües diferents de l'anglès, del repertori lingüístic dels participants. I per últim, les estratègies pedagògiques per fer que tot això es desenvolupi en un ambient de treball agradable i engrescador.

En aquest article hem analitzat tan sols una sessió, en què la professora ha de prendre decisions constantment per optimitzar totes aquestes variables. Qualsevol d'aquestes decisions té perills: fer broma en anglès pot comportar que els alumnes no t'entenguin i es frustrin en lloc de riure; fer-ho sempre en català no ajuda a millorar l'anglès dels alumnes; no fer-ho fa la sessió menys entretinguda.

## 5. Agraïments

Voldríem mostrar el més sincer agraïment dels membres del CLA envers la professora i l'institut objecte d'estudi. Mencionem especialment el seu director, Santi Pubill, per la manera d'obrir-nos les portes del centre per tal d'explorar plegats com implementar la metodologia CLIL d'una manera efectiva, però en tot moment equitativa.

## 6. Bibliografia

- Bernad-Mechó, E. (2021). Combining multimodal techniques to approach the study of academic lectures: a methodological reflection. *Atlantis*, 43(1), 178-198. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2021-43.1.10>
- Bernad-Mechó, E., i Fortanet-Gómez, I. (2019). Organizational metadiscourse across lecturing styles: engagement beyond language. A C. Sancho-Guinda (ed.), *Engagement in professional genres: deference and disclosure* (p. 312-340). John Benjamins.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Codó, E. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 341-357. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Cots, J. M., Llurda, E., i Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874430>
- Cots, J. M., Llurda, E., i Irún, M. (2008). Perspectives de recerca al voltant de la ideologia lingüística del professorat de llengües de secundària. A A. Camps, i M. Milián (ed.), *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (p. 55-71). Graó.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Escobar Urmeneta, C., i Evnitskaya, N. (2014). «Do you know Actimel?» The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165-180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Fernández-Agüero, M., i Hidalgo-McCabe, E. (2020). CLIL students' affectivity in the transition between education levels: the effect of streaming at the beginning of secondary education. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864>
- Georgakopoulou, A. (2013). Building iterativity into positioning analysis: a practice-based approach to small stories and self. *Narrative Inquiry*, 23(1), 89-110. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.05geo>

- Lasagabaster, D., i García, O. (2014). *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school*. *Culture and Education*, 26(3), 557-572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Leonet, O., Cenoz, J., i Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Lim, F. V., O'Halloran, K. L., i Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 235-251. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629>
- Llurda, E., Cots, J. M., i Armengol, L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 376-391. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874435>
- Mancho-Barés, G., i Arnó-Macià, E. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37(1), 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. *English Language Teaching Journal*, 41(2), 136-145. <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Nussbaum, L., i Cots, J. M. (2011). Doing learning languages in a multilingual context: pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia. A L. Payrató, i J. M. Cots (ed.), *The pragmatics of Catalan* (p. 331-359). De Gruyter Mouton.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *English Language Teaching Journal*, 50(4), 279-289. <https://doi.org/10.1093/elt/50.4.279>
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. A K. M. Bailey, i D. Nunan (ed.), *Voices from the language classroom* (p. 145-167). Cambridge University Press.



## Quan la controvèrsia entra a l'aula: factors per a la (des)polarització de grups

### When controversy enters the classroom: Factors for group (de)polarization

Cécile Barbeito<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: [cecile.barbeito@uab.cat](mailto:cecile.barbeito@uab.cat)

<https://orcid.org/0000-0003-4653-588X>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Barbeito, C. (2022). Quan la controvèrsia entra a l'aula: factors per a la (des)polarització de grups. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 71-82. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.181>

Data de recepció de l'article: 2 de març de 2022

Data d'acceptació de l'article: 19 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.181>

#### Resum

Tot i que des de l'àmbit educatiu se sol considerar que l'abordatge de temes controvertits promou la comprensió de l'altre i consegüentment despolaritza els grups, experiments clàssics de psicologia social conclouen, al contrari, que abordar aquests temes genera més polarització, fins i tot quan els grups expressen una pluralitat d'opinions. L'article descriu pràctiques de formació de professorat impulsades a Catalunya des del 2017 i analitza dos tipus de models: tallers i cursos sobre com abordar temes controvertits a l'aula, d'una banda, i diàlegs entre docents en context de polarització, de l'altra, adreçats a prop de dos-cents docents, des d'infantil fins a professorat d'universitat. A partir d'una anàlisi qualitativa comparada d'aquestes pràctiques, s'identifiquen alguns dels factors que poden comportar una major o menor polarització de grup: un context social més o menys polaritzat, i un context d'aula més o menys segur; objectius educatius més orientats a la tolerància envers la discrepància o a la comprensió; metodologies que promouen més diàleg o més debat; estratègies didàctiques amb major o menor implicació, distanciament o expressió d'empatia, i resultats esperats d'argumentació i/o d'escolta i empatia.

**Paraules clau**

Polarització, controvèrsia, diàleg, exogrup, seguretat, empatia.

**Abstract**

Although in the educational arena it is usually accepted that addressing controversial issues leads to a better understanding of the Other and consequently depolarizes groups, classic experiments in social psychology conclude, conversely, that such topics generate greater polarization, even when these groups express a variety of opinions. This paper describes teacher training practices promoted in Catalonia since 2017, analysing two training models: training courses on how to address controversial issues in the classroom, on the one hand, and dialogues between teachers in a context of polarization, on the other, addressed to almost 200 teachers who ranged from pre-school educators to university professors. Through a qualitative and comparative analysis of these practices, this paper identifies some of the factors that may lead to greater or lesser group polarization: a highly or lowly polarized social context, and a safer or riskier classroom environment; learning objectives oriented towards tolerance for discrepancy or towards understanding; methodologies that promote dialogue or debate; didactic strategies with more or less personal involvement, distancing or expression of empathy; and expected results of argumentation and/or listening and empathy.

**Keywords**

Polarization, controversy, dialogue, outgroup, safety, empathy.

**1. Introducció**

El pes atorgat a l'economia o a la salut de les persones en les decisions per a gestionar la COVID-19, el negacionisme del virus, les reticències envers les vacunes i l'abús dels drets civils en la gestió de la pandèmia són qüestions controvertides que donarien per un bon projecte interdisciplinari en un institut. També l'educació sexual, afectiva i de consum de pornografia, i el dret reivindicat per certes famílies a decidir la no assistència dels seus fills i filles (PIN parental) a activitats amb continguts que consideren contraris als seus valors. La idoneïtat o no del fet que qüestions socialment rellevants com el conflicte políticoterritorial de Catalunya entri a les aules... Totes aquestes són problemàtiques que en els últims anys han sacsejat l'educació formal.

La creixent polarització és un fenomen comú arreu del món, amplificat per mitjans de comunicació i xarxes socials que, si bé d'una banda permeten una democratització de l'emissió de la informació, de l'altra, creen bombolles informatives que segmenten els canals de transmissió. Així, paradoxalment, mentre s'emet informació més diversa, la que arriba als lectors és menys plural. Els centres educatius no escapen pas del fenomen de la polarització: com que l'alumnat té un major accés a fonts d'informació, els temes socialment rellevants penetren més fàcilment les aules; però com que els algoritmes trien els continguts que arriben a cadascú, les visions d'un mateix fet poden ser diametralment oposades.

La polarització, definida simplificadament com un pensament «nosaltres *versus* ells» (Brandsma, 2017), pot generar riscos i oportunitats, tant en la societat en general com en els centres educatius. Entre les visions que consideren que la polarització és essencialment perniciosa, s'han destacat arguments com que fractura el teixit social; que obstaculitza la gestió democràtica i pacífica dels conflictes; que contribueix a incrementar l'escalada de violència política (Boserup i Mack, 2001, p. 43); que la relació entre els blocs d'opinió només es concep de forma competitiva fins al punt de posar en risc les regles del joc democràtic (McCoy i Somer, 2018). Entre els arguments que ressalten els aspectes positius de la polarització, quan aquesta té un grau limitat, es diu que permet fer visible un conflicte rellevant per a la població; que fa que persones indiferents a alguna qüestió o que no tenen una posició definida sobre algun tema s'hi decantin a favor o en contra; que augmenta el control de l'oposició i que obliga a tenir partits i institucions més transparents i responsables (Engler i Engler, 2019, p. 312-345).

Aquestes anàlisis, que provenen de la ciència política, de la sociologia o de teories dels moviments socials, posen el focus en la polarització política, ideològica o afectiva de la societat, però també són aplicables en institucions com un centre educatiu. Com a microcosmos que forma part d'un tot, la polarització social pot influir sobre un centre educatiu, alhora que els centres educatius poden incidir sobre la polarització.

Des d'àmbits com la filosofia (Nomen, 2018; Rosàs i Torralba, 2019) o la resolució de conflictes (Fitzduff i Williams, 2018; Gruener et al., 2019) se sol donar per fet que una forma efectiva de promoure la cohesió social en societats dividides és a través del diàleg. S'assumeix que, en general, el fet d'estar exposats a opinions diferents, en un diàleg entre iguals, permet aprendre «els diferents punts de vista, ancorats en experiències diferents, [...] formant un grup col·laboratiu per a establir una visió polièdrica del problema o el tema que ocupa la classe» (Nomen, 2018, p. 50). Des d'aquest punt de vista, pel fet de promoure el diàleg i el pensament crític entre l'alumnat, s'estaria promovent una major comprensió de l'altre i, potencialment, reduint la polarització.

Contraintuïtivament, però, estudis clàssics de la psicologia social qüestionen que el diàleg comporti un apropament en les formes de pensar dels membres d'un grup. Analitzant les opinions dins d'un grup, Moscovici i Zavalloni (1969) van definir la polarització de grup com «la tendència d'un grup a prendre decisions que són més extremes que la inclinació inicial dels seus membres». En efecte, segons les seves observacions, confirmades més endavant per altres investigacions (Lord et al., 1979, per citar les més clàssiques), les decisions que es prenen en grup solen portar a prendre decisions més arriscades, i les persones poden pensar, sentir i comportar-se de forma més extrema del que hauria estat el seu comportament habitual pel fet de formar part d'un grup, fins i tot quan dins d'un grup hi ha pluralitat d'opinions. Brandsma (2017, p. 57-59) també considera que el diàleg no és recomanable en qualsevol context, sinó que pot ser contraproduent en fases en què el conflicte o la polarització estan escalant.

Tenint en compte aquesta bibliografia discrepant, el present article parteix de problematitzar el diàleg i l'abordatge de temes controvertits com a estratègia per a fomentar la cohesió social en context de polarització. Sense donar per fet, doncs, que el debat i el diàleg contribueixen necessàriament a una major comprensió de l'altre i a la despolarització, el propòsit d'aquest article és reflexionar sobre quins són els factors (condicions, objectius educatius, metodologies i estratègies didàctiques, resultats esperats) que poden afavorir una major o menor polarització a l'aula.

Per tal d'identificar i valorar aquests factors, l'article parteix de la pràctica reflexiva, fruit d'haver promogut formacions de professorat i diàlegs entre docents sobre temes controvertits. Des d'un enfocament qualitatiu, es farà una anàlisi comparada de dos tipus de formacions, unes basades en el debat controvertit i les altres en el diàleg.

## 2. Context

Les iniciatives analitzades en aquest article s'han iniciat a partir del 2017, en un moment àlgid de polarització a Catalunya arran de diverses acusacions a professorat per presumpte adoctrinament. Amb aquell moment com a punt de partida, l'Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) ha organitzat tallers de formació de professorat amb un doble objectiu: en primer lloc, donar a conèixer eines i estratègies de docència partint de l'abordatge de temes controvertits a l'aula; en segon lloc, facilitar espais de confiança on el professorat pugui dialogar, des de la diversitat ideològica, sobre com els ha afectat la polarització del context (sigui lligat al conflicte català, sigui lligat a altres temes) com a persones i com a docents.

Amb aquests objectius, s'han impulsat tallers de formació de professorat de diferents graus de profunditat (de dues fins a quinze hores lectives), en contextos com un curs per a docents a través del Centre de Recursos Pedagògics de Les Corts, a Barcelona; dos cursos de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat, com a formació a l'equip docent de l'Institut Escola Artístic Oriol Martorell de Nou Barris i de l'Institut d'Educació Secundària Montserrat Roig de Gràcia, ambdós a Barcelona, i dos cercles de professorat de la UAB, a Cerdanyola del Vallès. El conjunt d'aquestes accions ha sumat cinquanta-nou hores de docència i ha arribat a cent noranta docents d'infantil, de primària, de secundària i d'universitat. Durant el mateix període, també s'han realitzat formacions adreçades a prop de dos-cents vint alumnes d'institut i d'universitat, a una trentena de pares i mares i a prop de quaranta monitores i monitors de moviments de lleure, en sessions de dues a quatre hores, amb metodologies similars. Tot i que els tallers adreçats a l'alumnat i familiars no són el focus d'aquest article, també han aportat substància per a la pràctica reflexiva que s'hi descriu.

En aproximadament la meitat dels casos, les formacions s'han dut a terme per iniciativa de la institució impulsora, l'Escola de Cultura de Pau de la UAB, mentre que en l'altra meitat, s'ha respost a la demanda d'actors educatius que han sol·licitat una intervenció en detectar tensions en els seus equips, sigui entre l'alumnat, sigui entre l'alumnat i el professorat.

Una altra distinció significativa és que els continguts tractats a les formacions han abordat continguts i metodologies diferenciats: el primer model, de caire més formatiu, ha consistit en formacions de professorat sobre recursos per a abordar debats controvertits a l'aula; el segon, amb un format de diàleg, ha obert un espai per a compartir com el pic de tensió del 2017 i 2018 a Catalunya ha impactat sobre la docència i les institucions educatives.

Aquests dos models es descriuen i comparen amb més detall a continuació, per tal d'extreure'n aprenentatges.

### 3. Propostes de la intervenció o experiència

Els dos models implementats es corresponen amb la distinció entre debat i diàleg. Ambdós són un intercanvi entre dues persones o grups amb opinions i argumentacions diferents. Però mentre que en el debat les opinions i argumentacions són «sovint percebudes com a oposades, amb intenció de reafirmar el propi posicionament i convèncer l'altre», en el diàleg s'aspira al reconeixement de «la legitimitat de les opinions de l'altre des de l'escolta, l'empatia i la predisposició a enriquir la meua opinió amb les aportacions d'aquest altre» (Caireta i Barbeito, 2018, p. 8). El debat sol seguir una estructura competitiva, i per aquest motiu les qüestions controvertides, qüestions socialment vives o problemes socialment rellevants són una estratègia útil, perquè planteja debats que no són de resolució fàcil i perquè solen ser significatius i mobilitzar les emocions de l'alumnat. El diàleg, en canvi, segueix una estructura cooperativa, en què la comprensió i l'empatia poden tenir un rol més rellevant que el raonament estructurat.

D'acord amb aquests dos models, s'han implementat, doncs, les formacions de *Discrepància benvinguda*, sobre com abordar temes controvertits a l'aula, i els diàlegs entre docents.

#### 3.1. Discrepància benvinguda: com abordar temes controvertits a l'aula

A les formacions de *Discrepància benvinguda* s'han abordat continguts com ara com distingir un debat d'un diàleg; s'ha ressaltat la importància de planificar estratègies graduals per a construir un clima «inconfortable però segur», que porti l'alumnat a sortir de la seva zona de confort, però que alhora sigui un espai de confiança per a l'abordatge de temes controvertits; s'ha obert la discussió sobre quin hauria de ser el rol del professorat davant dels temes a tractar (neutral, imparcial, partidari d'una opció, advocat del diable, etc.); s'ha alertat sobre els biaixos cognitius que afecten la percepció dels docents i de l'alumnat (biaix de confirmació, biaix de fals consens, efecte d'arrossegament, etc.); s'han explicat —i, en funció de la duració de la formació, practicat— metodologies per a abordar temes més o menys controvertits (filosofia 3/18, qüestions socialment vives i controvèrsies científiques, comunicació no violenta, cultura del pensament, etc.), i s'han compartit estratègies per a neutralitzar els riscos d'abordar un tema controvertit a l'aula. En alguns casos també s'han emmarcat els continguts en marcs teòrics sobre (des)polarització, i el rol que pot adoptar el professorat en la (des)polarització a escala comunitària.

En algunes formacions s'ha dedicat un temps a acordar una proposta de normes —predefinides per les formadores— per al funcionament dels debats: després d'enunciar les normes, el professorat participant ha aixecat o abaixat el polze tres vegades per cada norma, per confirmar que en comprenia l'enunciat (1), que estava d'acord amb la norma (2) i que es comprometia a complir-la (3).

En coherència amb els continguts, les metodologies i estratègies utilitzades han alternat activitats més o menys polaritzadores, sovint basades en les metodologies esmentades en el paràgraf anterior. Algunes de les activitats més utilitzades, i que seran utilitzades més endavant per a reflexionar sobre la pràctica, han estat:

- **Baròmetre de valors:** es formula una afirmació que sigui controvertida i/o ambigua. El grup s'ha de situar dins l'aula en un espai determinat en funció de si està completament d'acord (p. e., cap a les finestres) o completament en desacord (p. e., cap a la paret que toca el passadís) amb l'afirmació. Un cop les persones estan definides, van aportant els seus arguments, des de banda i banda, sobre per què subscriuen o no l'afirmació. Les persones que no sàpiguen o no vulguin decantar-se per cap opció, poden quedar-se al mig; en aquest cas, però, no poden aportar arguments. Si es vol que l'activitat ajudi a despolaritzar, es pot afegir un segon moment de l'activitat, en què les persones canviïn alguna paraula de l'enunciat inicial i, consegüentment, es tornin a definir, aquesta vegada permetent una gradació en l'espai en l'eix de «completament d'acord» a «completament en desacord», fins a trobar algun enunciat que generi un major consens en el grup. En els cursos de formació, aquesta activitat es va plantejar per a preguntar, per exemple, si s'ha de tractar amb paternalisme l'alumnat vulnerable, o si el feminisme polaritza les aules.
- **Passadís de la consciència:** per a preparar l'activitat, se separa una persona del grup, que serà la que haurà de respondre al dilema plantejat. La resta de participants es divideixen en dos subgrups de mida semblant, que es col·loquen formant un passadís, de manera que els membres d'un subgrup quedin cara a cara amb les persones de l'altre. La persona facilitadora planteja un dilema amb dues possibles sortides, A i B. La persona que ha de respondre al dilema se situa en un extrem del passadís, escoltant els arguments de les persones de la filera de l'esquerra, que defensen la sortida A, i els arguments de les persones de la filera de la dreta, que defensen la sortida B, alternativament. Un cop hagi creuat tot el passadís i escoltat tots els arguments, aquesta persona ha de concloure com resoluria el dilema i per què. En una formació, per exemple, una professora va plantejar el dilema de si obrir l'espai per a reflexionar sobre el Procés a Catalunya a la seva aula de primària. En una altra formació, es va contextualitzar la situació d'un debat a una aula en el qual un alumne fa un comentari racista en un grup classe format per un alumnat amb diferències racials. En aquest últim cas, una filera del passadís va argumentar a favor de tallar el comentari en sec, recordant que era inadmissible i irrespectuós amb les normes, i l'altra filera va defensar que s'havia d'acollir el comentari racista amb empatia en el marc de la classe per a poder transformar-lo.
- **Quatre cantonades:** es formula una pregunta amb quatre opcions de resposta graduals, a l'estil d'una escala de Likert, i es posen cartells amb cadascuna de les opcions al terra, distribuïdes en l'espai (a les quatre cantonades de l'aula o en línia). Les persones del grup es col·loquen en algun dels quatre espais on hi hagi els cartells i expliquen la seva posició. En algunes formacions amb professorat, es va preguntar, per exemple, quin rol creien que ha d'adoptar el professorat en un debat: neutral, imparcial, advocat del diable o partidari d'una opció, o si sentien el risc de ser acusats d'adoctrinament, amb les opcions de «gens», «poc», «bastant» o «molt», com a forma d'obrir el debat.

### 3.2. *Diàlegs entre docents*

Amb l'objectiu no pas de tractar continguts formatius sinó de promoure la convivència, els diàlegs entre docents han consistit en cercles de diàleg en els quals grups reduïts de professorat ha compartit vivències personals, arran del pic de tensió dels anys 2017 i 2018 en el conflicte politicoterritorial a Catalunya, sobre com aquesta polarització social els ha afectat en la seva pràctica docent.

Els continguts dels diàlegs entre docents no han estat prefixats, sinó que els han aportat docents participants, i s'han estructurat en diverses rondes de paraula, començant per una ronda de vivències i seguint amb una altra ronda en què es comentaven aspectes de la ronda inicial.

En el cas dels diàlegs, es van pactar unes normes de confidencialitat per tal d'afavorir una major confiança a l'hora d'expressar-se. Així, a banda de normes com parlar en primera persona i no generalitzar, es va suggerir aplicar la regla de Chatham House, utilitzada en negociacions diplomàtiques i que implica que es poden explicar, fora de l'espai de diàleg, els continguts que s'hi han tractat, però no quins participants hi ha hagut, ni qui ha dit què. Algunes de les activitats portades a terme han estat les següents:

- Ronda de vivències: es planteja una situació que ha polaritzat fortament la societat. Les persones, assegudes en cercle, han d'escollir un moment en el qual aquella situació els ha generat una emoció forta i explicar, una a una, com els ha afectat personalment aquesta situació. Algunes de les vivències abordades van ser diferents pors en el context de l'1 d'octubre del 2017, quan es va celebrar un referèndum no autoritzat sobre la independència de Catalunya sota una repressió policial contundent en molts centres escolars, així com també neguits referents a l'ús de la llengua catalana o castellana als centres escolars.
- Ronda de reaccions: consisteix en un seguit de rondes en què cada participant d'una ronda reacciona a aportacions que han fet altres persones en la ronda anterior, comentant aspectes que l'hagin colpit, sorprès, o que li permetin trobar similituds o diferències amb experiències pròpies. En aquest cas es van ressaltar similituds o diferències respecte dels motius que van fer tenir por a les diferents persones, o percepcions diferents respecte dels usos de la llengua en el sistema educatiu.

Les característiques principals dels dos models formatius descrits queden recollits en la taula 1:

TAULA 1

Comparativa de les experiències educatives sobre temes controvertits

	<b>Discrepància benvinguda</b>	<b>Diàlegs entre docents</b>
<b>Objectius educatius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Diferenciar entre debat i diàleg</li> <li>· Generar un clima incomfortable però segur (prevenció, normes...)</li> <li>· Discutir sobre el rol del professorat en la facilitació</li> <li>· Valorar els biaixos cognitius del professorat i de l'alumnat</li> <li>· Establir metodologies i estratègies d'abordatge de temes controvertits</li> </ul>	(sense una definició prefixada de continguts a tractar) <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conèixer els greuges percebuts per cada docent participant arran del conflicte català</li> <li>· Practicar l'empatia</li> </ul>
<b>Normes i principis aplicats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Parlar en primera persona i des de l'experiència personal</li> <li>· Respectar el principi que tothom té part de veritat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Parlar en primera persona i des de l'experiència personal</li> <li>· No generalitzar</li> <li>· Regla de Chatham House</li> </ul>
<b>Metodologies</b>	Debats sobre temes controvertits	Diàleg amb facilitació molt pautada (torns de paraula consecutius, regulació si es parla de fets polítics més que de personals, etc.)
<b>Exemples d'estratègies didàctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Baròmetre de valors</li> <li>· Passadís de la consciència</li> <li>· Quatre cantonades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ronda de vivències</li> <li>· Ronda de reaccions a les vivències</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de les aportacions a les sessions.

#### 4. Resultats

Els resultats de les formacions de *Discrepància benvinguda* s'han recollit en qüestionaris d'avaluació (en les formacions de quinze hores) i en rondes finals per a explicitar els aprenentatges (en els tallers de dues a quatre hores). En la majoria de les formacions, a més, s'han pres nota de les aportacions del professorat, que s'han analitzat *a posteriori*. En els diàlegs entre docents no s'ha realitzat avaluació formal. Per a complementar les observacions també s'han dut a terme entrevistes a set docents ideològicament diversos. Els resultats que es descriuen a continuació no tenen a veure amb els aprenentatges dels participants en les sessions de formació o diàleg, sinó amb les observacions recollides en les anàlisis realitzades *a posteriori* dels factors que contribueixen a una major o menor polarització a l'aula.

En el cas de *Discrepància benvinguda*, on es forma en l'abordatge de temes controvertits, s'ha observat que la por a patir acusacions per adoctrinament ha pres formes molt diferents (por a ser perseguits judicialment, risc de ser cridats a l'ordre per les famílies, por a ser estigmatitzats per companys de feina per les seves opinions minoritàries, etc.). Tot i que amb el temps aquesta inseguretat s'ha reduït força, ha estat un factor que ha comportat que el professorat plantegi menys temes controvertits a



l'aula i que comparteixi menys obertament la seva opinió política en espais informals entre el professorat.

Esmentant altres factors afegits al sentiment d'inseguretat, part del professorat ha expressat dubtes sobre quins són els límits del que es pot tractar a l'aula i el que no, i ha afirmat que no organitza més activitats sobre temes controvertits per por a no saber gestionar l'emotivitat del grup i per la manca de coneixement de metodologies i estratègies de pensament crític.

En el cas dels diàlegs entre docents, els resultats principals han estat relatius a la consciència del professorat de la importància de generar espais d'escolta atenta a les opinions diferents. Pel que fa al canvi de percepció de les persones participants en els diàlegs, els resultats no són concloents: mentre que algunes afirmen que han entès millor la visió de l'altre després de les sessions, d'altres afirmen haver sortit amb el seu punt de vista reforçat.

A mode de síntesi, la taula 2 recull algunes observacions relatives a factors de polarització o despolarització en els grups de docents participants i/o en les seves aules.

TAULA 2

*Principals observacions en les intervencions*

	<b><i>Discrepància benvinguda</i></b>	<b><i>Diàlegs entre docents</i></b>
<b>Observacions durant les formacions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La percepció de risc de ser acusats d'adoctrinament es redueix a mesura que el context polític es despolaritza</li> <li>· Part del professorat manifesta que no disposa de prou eines per a abordar temes controvertits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· El professorat assistent expressa l'agraïment per l'espai d'escolta</li> <li>· Alguns participants afirmen que han entès millor la visió de l'altre; d'altres afirmen haver sortit amb el seu punt de vista reforçat</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de les aportacions a les sessions.

## 5. Conclusions i discussió

La conclusió principal arran de les accions educatives és que no es pot afirmar que l'abordatge de temes controvertits afavoreixi necessàriament una major comprensió de l'altre ni permeti reduir contextos de crisi i polarització.

A l'hora d'abordar temes controvertits, hi ha moltes estratègies susceptibles de polaritzar més o menys l'aula. D'acord amb els dos models exposats, el de *Discrepància benvinguda*, que aporta eines per a abordar temes controvertits a través de cert grau de polarització a l'aula, i el dels diàlegs entre docents, que emprava metodologies poc polaritzadores per a reduir la polarització, s'han identificat determinats factors —condicions, objectius educatius, metodologies, estratègies didàctiques i resultats esperats— que contribueixen a una major o menor comprensió i polarització en el grup classe:

En primer lloc, les condicions del context han estat determinants a l'hora de realitzar els tallers. Malgrat que, segons Brandsma (2017, p. 57-59), un context de polarització excessiva no afavoreixi abordar temes controvertits, les escoles han fet demandes de

formacions durant els pics de tensió, en els moments menys propicis per a abordar la controvèrsia, mentre que no han prioritzat aquesta qüestió en moments més tranquils, en els quals s'haurien pogut abordar els temes amb més serenor.

Degut a la brevetat d'alguns tallers, les condicions de l'aula no sempre han permès crear un context de suficient confiança en el grup —inconfortable però segur. En alguns casos s'ha constatat l'absència (i fins i tot la sortida de l'aula) de professorat que podia sentir-se incòmode amb els temes que es debatien. La generació d'un clima de confiança a través de les normes i l'estima dins del grup és un factor cabdal, no només perquè condiciona que les intervencions a l'aula siguin plurals, sinó també, com recull la teoria polivagal des de les neurociències, perquè el sentiment d'amenaça és el major inhibidor d'obertura cognitiva a l'altre: si les persones no perceben prou seguretat psicològica, no seran capaces d'obrir-se als arguments aliens (Rebel Wisdom, 2019 agost 15).

En segon lloc, en relació amb els objectius educatius, i tal com s'ha recollit en el marc teòric, la polarització no és un factor que *per se* s'hagi de considerar pernicios: pot complir la seva funció dins l'aula, segons l'objectiu pedagògic buscat. En aquest sentit, tenint en compte que l'abordatge de temes controvertits contribueix més a la polarització que a la convergència d'idees (Moscovici i Zavalloni, 1969; Lord et al., 1979), té sentit planificar l'aula segons els objectius: fomentar més la tolerància a la discrepància d'idees i a la polarització, o bé promoure l'escolta, la comprensió i l'apropament, a través de les metodologies i les estratègies, com es detalla a continuació.

Les diferents metodologies existents per a l'abordatge de temes controvertits també poden contribuir a una major o menor polarització: la comunicació no violenta (per les dinàmiques de comunicació que promou, en primera persona i sense judicis o generalitzacions), els cercles restauratius (pel tipus de diàleg horitzontal i l'escolta que estableix) i la filosofia 3/18 (que concep el grup com una comunitat de diàleg cooperativa), per exemple, conviden a una comunicació més pausada i dialogada, mentre que les qüestions socialment vives, les controvèrsies científiques o altres metodologies que busquen contraposar una pluralitat de mirades i de veus poden tendir a una major dissensió en el grup.

Igualment, pel que fa a les estratègies didàctiques, alguns condicionants poden generar efectes de dispersió o convergència: la posició espacial d'una activitat, per exemple, reflecteix el grau de cooperació o competició buscat en una activitat (vegeu la figura 1):

FIGURA 1

*Exemples d'estratègies de major o menor polaritat segons la posició espacial*



FONT: Elaboració pròpia.

Els elements de «distanciament» (Stradling, 1984, citat a Consejo de Europa, 2015, p. 67-69), com parlar des de la pròpia opinió (rondes, baròmetre de valors, quatre cantonades), defensar una opinió assignada externament (passadís de la consciència, debats amb rols) o partir d'un suport extern (obra de teatre, conte, vídeo) permeten destensar l'ambient per a debatre el tema com si fos una problemàtica aliena a l'aula. Els elements d'empatia cognitiva (comprensió dels arguments i els valors dels altres, baròmetre de valors, quatre cantonades) o sobretot afectiva (expressió d'emocions i de vivències personals, ronda de vivències) afavoreixen una major connexió amb l'altre.

Finalment, en funció dels resultats d'aprenentatge esperats, es pot buscar promoure una bona capacitat de reflexió, argumentació, pensament crític, etc., o més aviat d'escolta, estima a la diversitat, empatia. Tot i que aquestes competències poden ser perfectament compatibles, l'elecció d'unes metodologies i estratègies o d'unes altres poden condicionar on es posa més èmfasi.

Tots aquests factors (context, objectius, metodologia, estratègia i resultats esperats), en definitiva, condicionen que l'abordatge de temes controvertits porti a una major o menor polarització.

Hi ha, però, altres qüestions que queden obertes i que mereixerien reflexions posteriors, en particular, referents al rol de l'empatia i de la curiositat en la despolarització.

En referència a l'empatia, els estudis més clàssics sobre polarització de grups han constatat els (escassos) canvis d'opinió a través del debat. Aquest focus sobre allò cognitiu ha menystingut l'aspecte emocional i, en concret, l'empatia (cognitiva i sobretot emocional). Aproximacions més recents com la teoria de les emocions intergrupals han analitzat de prop el rol d'emocions com l'odi, la ràbia o la por en les relacions de grups socials, però focalitzant més en les emocions negatives que en el paper de l'empatia.

Igualment, la teoria polivagal, ressaltant el paper de la confiança per a neutralitzar el sentiment d'amenaça respecte de l'exogrup, insisteix en la importància de fomentar la curiositat en les persones, com a porta principal per a tenir més receptivitat davant de l'altre.

I, per la seva banda, investigacions sobre com estimular les actituds d'empatia i de curiositat en el context de diàleg podrien aportar pistes de com fer que els espais

d'abordatge de temes controvertits puguin afavorir, efectivament, una major despolarització.

## 6. Bibliografia

- Boserup, A., i Mack, A. (2001). *Guerra sin armas: la noviolencia en la defensa nacional*. Catarata.
- Brandsma, B. (2017). *Polarisation: understanding the dynamics of us versus them*. BB in Media.
- Caireta, M., i Barbeito, C. (2018). *Discrepància benvinguda!: guia pedagògica per al diàleg controvertit a l'aula*. Escola de Cultura de Pau. <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/Discrepancia.pdf>
- Consejo de Europa. (2015). *Vivir con la controversia: cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE): módulo de formación para el profesorado*. <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066b2ad>
- Engler, P., i Engler, M. (2019). *Manual de desobediència civil*. Saldonar.
- Fitzduff, M., i Williams, S. (2018). *Dialogue in divided societies: skills for working with groups in conflict*. Centre for Peace and Conflict Studies.
- Gruener, S., Smith, S., i Hald, M. (ed.) (2019). Dialogue in peacebuilding: understanding different perspectives. *Development Dialogue*, 64.
- Lord, C. G., Rodd, L., i Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: the effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.11.2098>
- McCoy, J., i Somer, M. (2018). Toward a theory of pernicious polarization and how it harms democracies: comparative evidence and possible remedies. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 681(1), 234-271. <https://doi.org/10.1177/0002716218818782>
- Moscovici, S., i Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(2), 125-135. <https://doi.org/10.1037/h0027568>
- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo: cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Arpa.
- Rebel Wisdom. (2019, agost 15). *Dr. Stephen Porges: the neuroscience of polarization* [Vídeo]. <https://rebelwisdom.co.uk/films/13-film-content/science-and-psychology-of-polarisation/580-dr-stephen-porges-the-neuroscience-of-polarisation-pt-2-of-4>
- Rosàs, M., i Torralba, F. (2019). *Som crítics?: fonaments per a una educació compromesa*. Fundació Jaume Bofill; Bonal·letra Alcompàs.

# Portafolis multimodal: un generador de reflexions des de la diversitat de llenguatges per a una documentació creativa de les pràctiques d'educació infantil

## Multimodal portfolio: A generator of reflections from the diversity of languages for creative documentation of early children's education internships

---

Andrés Torres Carceller,<sup>a</sup> Rosalía Clemente Piélagos<sup>b</sup> i Estel Marín Cos<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [andrestorres@ub.edu](mailto:andrestorres@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-8055-7479>

<sup>b</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [rclemente@ub.edu](mailto:rclemente@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-4174-9574>

<sup>c</sup> Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: [estel.marin.cos@ub.edu](mailto:estel.marin.cos@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-8153-5036>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Torres, A., Clemente, R., i Marín, E. (2022). Portafolis multimodal: un generador de reflexions des de la diversitat de llenguatges per a una documentació creativa de les pràctiques d'educació infantil. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 83-97.  
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.182>

Data de recepció de l'article: 3 de febrer de 2022

Data d'acceptació de l'article: 2 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.182>

### Resum

L'ús de les tecnologies digitals està potenciat per un sistema comunicatiu en el qual, a més del codi escrit, el llenguatge audiovisual adquireix cada vegada més rellevància. Davant aquest context, els futurs mestres han de ser competents

en la comunicació multimodal, han de ser capaços d'interpretar i emetre missatges de manera efectiva en múltiples formats i llenguatges. Per a afavorir el desenvolupament d'habilitats com a creadors de contingut, és imprescindible fomentar les alfabetitzacions múltiples en els futurs mestres perquè siguin capaços de seleccionar o combinar els mitjans més eficients per a comunicar-se. Amb aquest objectiu, es desenvolupa un projecte d'innovació docent que transforma el portafolis tradicional, tancat i enfocat a un únic llenguatge, en una eina multimodal amb la qual l'alumnat, emprant els llenguatges artístics, documenta, analitza i comparteix la seva experiència de les pràctiques amb un format híbrid que fomenta el desenvolupament de la seva capacitat comunicativa i els empodera com a futurs docents sensibles i creatius.

#### **Paraules clau**

Pràcticum, portafolis, llenguatges artístics, hipermèdia, multimodal, comunicació visual.

#### **Abstract**

The use of new technologies is enhanced by a communicative system in which, in addition to written code, audiovisual language is becoming increasingly important. In this context, future teachers must be competent in multimodal communication and be able to interpret and deliver messages effectively in multiple formats and languages. To encourage the development of their skills as content creators, it is essential to promote multiple literacies amongst future teachers so that they will be able to select or combine the most efficient means of communication. For this purpose, the innovation project discussed here transforms the traditional portfolio into a multimodal tool allowing students to use artistic languages to document, analyze and share the experience of their internships.

#### **Keywords**

Practicum, portfolio, artistic languages, hypermedia, multimodal, visual communication.

## **1. Introducció**

El col·lectiu d'artistes Fluxus, encapçalat per Maciunas, trenca amb el model d'art establert i crea una sèrie de composicions col·lectives mitjançant contenidors que permeten albergar obres en diferents formats (objectes, rotlles de pel·lícula, imatges, partitures, postals, cartes...). Per motius similars, un equip de docents de les assignatures de pràctiques de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, pensem que el format tradicional de portafolis, elaborat fonamentalment mitjançant codi escrit i amb un format tancat, no permetia desenvolupar satisfactòriament les capacitats de l'alumnat.

En un món hiperconnectat, on la imatge i l'audiovisual són un element clau en la comunicació actual, aquests elements no poden quedar exclosos del procés d'aprenentatge dels futurs mestres. És per això que, amb la voluntat de donar cabuda

als múltiples llenguatges en el portafolis de pràctiques, ens inspirem en publicacions artístiques com els fanzins, els llibres d'artista i les revistes acoblades o experimentals. Aquestes publicacions fan servir tècniques artesanals i digitals en les quals l'element dominant és el llenguatge no verbal per davant del text, amb un alt valor estètic, que potencia la interdisciplinarietat i les narracions alternatives per, així, desenvolupar en definitiva les seves capacitats per a fer reflexionar.

## 2. Imbricació de llenguatges

En el sentit més experiencial, entenem la comunicació com l'acte de compartir o intercanviar idees mitjançant diverses estratègies informatives. Com a fet social, la comunicació ens permet construir-nos amb altres, cosa que la tecnologia ha potenciat, ja que ha permès trencar la unidireccionalitat habitual de la comunicació (González, 2021). Ja no som mers receptors, sinó que la creació de contingut s'ha democratitzat i ha creat un ecosistema mediàtic líquid en el qual es difuminen les figures d'emissors i receptors. Toffler (1981) va encunyar el concepte de *prosumer* (consumidor proactiu) per als individus que tenen un rol actiu en la creació dels productes i serveis que consumeixen. Xarxes socials com Instagram, YouTube o TikTok són exemples de comunicació no escrita en les quals la mediatització digital fa convergir els continguts de diferents tipus, gèneres i formats entre diferents plataformes, interfícies i usuaris i atenua l'actual fina línia que separa la producció del consum de continguts (Srnicsek, 2018). Vivim, per tant, en una iconosfera (Zalocco, 2022), en la qual la imatge és hegemònica i els múltiples llenguatges (visuals, auditius, corporals i textuais) es combinen per comunicar de manera multimodal, la qual cosa és una característica inherent a les formes contemporànies de representació (Cope i Kalantzis, 2009).

Tot i això, en educació, el codi escrit perdura com el mitjà principal. Encara que entenguem que una persona que és capaç de llegir i escriure està alfabetitzada, és a dir, que és capaç de manejar amb fluïdesa els diferents símbols i traduir-los al llenguatge escrit i oral, aquesta alfabetització és insuficient per a desenvolupar ciutadans competents en l'actual societat de la informació, i avui dia és imperant formar-se en múltiples alfabetitzacions que sobrepassen la descodificació del llenguatge escrit (Coffin i Donohue, 2012). Una persona alfabetitzada hauria de conèixer els codis i les formes expressives dels diferents llenguatges, a més de tenir la capacitat de seleccionar i analitzar la informació per transformar-la en coneixement (Area i Guarro, 2012). D'aquesta manera sabrà triar el llenguatge més adequat per a transmetre de manera eficaç el missatge desitjat. Hem de tenir en compte que les diferències entre llenguatges no són només formals, i que la imatge i el text es regeixen per lògiques diferents (Burn, 2016). El text és lineal i es desplega en una seqüència temporal que en determina el significat, mentre que la lectura de la imatge deriva de l'espacialitat, la composició i la simultaneïtat (Kress, 2010). A causa d'aquestes diferències, les estratègies cognitives que se centren en la comprensió de textos escrits no seran suficients per a ajudar els lectors a comprendre els diversos modes de representació incorporats a la comunicació multimodal. Es construeix un missatge emprant diferents recursos semiòtics que permeten que el significat es creï a través d'un d'ells de manera separada o de la combinació de diversos d'ells simultàniament (Leeuwen i Djonov, 2018). La imatge té un paper fonamental en la comunicació multimodal a causa de la seva capacitat per a captar l'atenció (Unsworth, 2010). En definitiva, l'expressió multimodal fomenta en

l'alumnat la creativitat, el pensament crític i la consciència semiòtica (Lim i Toh, 2020). El portafolis multimèdia trenca amb la rigidesa del portafolis tradicional, permet un format híbrid compost per text, imatges, àudios, vídeos, objectes..., i adopta el format flexible i interconnectat d'un hiperdocument. Aquests elements estructuren de manera no seqüenciada informació en diferents llenguatges i ofereixen noves possibilitats d'accedir-hi. El lector pot decidir l'ordre de lectura, navegant pels diferents nodes d'informació. D'aquesta manera, la disposició del contingut, la visibilitat i la funcionalitat per part de l'usuari implica que la seva iconicitat ja sigui informació i coneixement. Un document hipertextual o hipermèdia (si està associat amb elements multimèdia) és un document digital format per una estructura integrada per una xarxa de nodes interconnectats, que enllaça parts del seu propi contingut o connecta amb altres documents perquè l'usuari hi navegui lliurement de forma no lineal. Això no implica trencar les tipificacions prèvies de document com a mitjà de comunicació d'un missatge que utilitza un continent en funció de l'objectiu de la informació (Cacaly, 2004). La comunicació multimodal no només desdibuixa la noció de suport, sinó que transforma el paper del lector, ja que el contingut del document no està tancat, tot i que l'autor el dona per acabat. El grau d'interactivitat pot variar després de cada lectura, i és possible que l'usuari enriqueixi el contingut incorporant comentaris, creant nous vincles o aportant més informació, i passi així del rol passiu de lector al de coautor (Bishop, 2006).

Actualment, a la vida quotidiana i professional, es brega amb infinitat de llenguatges i les seves combinacions; tanmateix, generalment aquests són utilitzats a través de la repetició de patrons que es copien de manera intuïtiva. A causa del ritme frenètic d'aquesta comunicació digital, la mixtura de llenguatges s'ha massificat, però sense una presa de consciència a l'hora de generar missatges o narratives (Torres, 2021). Manca, per tant, una actitud reflexiva davant d'aquest llenguatge multimodal, i és imprescindible potenciar les alfabetitzacions múltiples, en les quals totes les formes de representació s'accepten com a processos dinàmics de transformació abans que com a mers processos de reproducció (Cope i Kalantzis, 2009). És a dir, els creadors de significat no es limiten a reproduir unes convencions representacionals, no empen simplement allò que els ha estat donat: són creadors i transformadors de significat. Tota transformació tecnològica en una societat, segons la teoria ecològica, modifica la resta de dimensions del seu entorn. En el moment actual, en un context de pantalles en què es representen i es construeixen representacions sobre la realitat, és imprescindible desenvolupar noves competències per a entendre i actuar en el nou context audiovisual. Dins l'alfabetització hi ha diferents dimensions, i resulta evident que en el sistema educatiu actual moltes d'elles amb prou feines es tenen en consideració. La comunicació visual ha deixat de ser domini exclusiu d'especialistes, per la qual cosa en el context actual és imprescindible ser alfabet visualment, ja que més enllà del simple ús social, la seva importància en la professió docent serà cada vegada més gran. I per molt que els mitjans digitals permetin desenvolupar en entorns no formals competències transmèdia (Jenkins et al., 2009), salvat alguns casos, l'aprenentatge autodidàctic és insuficient per a assolir un coneixement complet.

Si realment pretenem afavorir un desenvolupament integral de la competència comunicativa dels futurs docents, és imprescindible potenciar les alfabetitzacions múltiples, propiciant espais oberts de treball que donin cabuda a diferents modes d'expressió per a permetre'ls ser creadors i lectors creatius, capaços de transmetre i



interpretar informació de manera eficaç. Per afavorir la seva capacitat com a intèrprets reflexius, introduïm processos de coavaluació (Rodríguez Gómez et al., 2013). A més, el portafolis multimèdia ha de ser un instrument que permeti millorar la seva capacitat d'autoregulació i afavorir la reflexió mitjançant la valoració qualitativa del procés i del producte final, obtingut a partir de criteris preestablerts d'avaluació (Panadero i Romero, 2014).

### 3. Anàlisi de les necessitats

Aquest projecte pretén evitar que les sessions presencials es redueixin al coneixement purament conceptual i buscar vies que permetin apropar-s'hi a partir del treball autònom, per a aconseguir així que les sessions presencials resultin més atractives i motivadores a l'alumnat, i fomentar un aprenentatge cooperatiu a partir del qual puguin consolidar el seu coneixement sumant experiències pràctiques al col·lectiu. Aquestes metodologies plantegen noves vies per a documentar i analitzar les pràctiques.

Aquestes són les mancances detectades a l'alumnat:

- Dificultat per a la reflexió amb una base teòrica fonamentada. Hi ha una confusió entre reflexió i expressió d'emocions. És a dir, davant la demanda de fer una reflexió documentada del pràcticum, sovint ens trobem amb una declaració de les emocions que suposa el període de pràctiques a l'alumnat, sense una elaboració que parteixi d'una fonamentació teòrica.
- Manca de competència per a fer investigacions bàsiques sobre temes de l'àmbit educatiu, ja que no es dominen els sistemes de recerca i documentació bàsics (REDICE, Dialnet, etc.).
- Desorientació a l'hora d'extraure referents. Hi ha un desconeixement de les fonts principals de les quals es poden obtenir referents sobre l'actualitat educativa (tant en l'àmbit de política educativa, institucional, com de xarxes educatives, associacions i persones referents a qui seguir i llegir, etc.).
- Analfabetisme visual. Hi ha una manca de formació en lectura d'imatges i educació visual.
- Desenvolupament de pensament divergent. Hi ha una necessitat de tenir un guió preestablert, i si la proposta és molt oberta això produeix angoixa perquè l'alumnat no està acostumat a fer servir nous formats i noves maneres de comunicar. Hi ha una distància entre el llenguatge acadèmic universitari i els llenguatges de l'aula d'infantil que es plasma a les primeres intervencions.

També es constata que no hi ha competència en matèria de recerca i reflexió substancial, ja que, en termes generals, s'està acostumat a seguir els guions ja establerts dels treballs acadèmics. Davant la proposta de sortir fora de les línies preestablertes es mostren molts dubtes i inseguretats i es tendeix a la descripció més que a l'anàlisi i a l'aprofundiment de les observacions. Així mateix, quan parlem de creativitat o llenguatge visual, es tendeix a la decoració dels formats tradicionals de lliurament sense un criteri coherent de significança. Això és degut a la manca de formació en lectura de les imatges, educació visual i similars. Tot i que el seu llenguatge primordial a les aules d'infantil, a les xarxes socials, a la vida quotidiana no sigui l'escriptura acadèmica, a l'alumnat li suposa un repte ser creador d'aquests llenguatges que fins ara ha tingut més a l'abast com a receptor.

#### 4. Context

L'experiència es realitza amb l'alumnat que cursa el quart curs del grau de mestre d'educació infantil, fet que implica que ja s'ha superat gran part del grau i es té un bon coneixement de la matèria, tant en l'àmbit teòric com en el pràctic. Així mateix, també s'han cursat altres pràctiques al segon curs. Aquest darrer curs augmenta ostensiblement l'interès per aspectes relacionats amb la futura professió de l'alumnat. En general, és un alumnat impulsiu, a qui costa aturar-se a reflexionar sobre la seva pràctica, i, encara que majoritàriament siguin nadius digitals, el seu coneixement sobre el tema es limita a dominar el nivell d'usuari de les aplicacions més populars, sense integrar la tecnologia com a eina de treball.

L'assignatura de pràcticum II se centra a facilitar a l'alumnat la comprensió i l'anàlisi de l'experiència de les pròpies pràctiques perquè pugui reflexionar sobre la base de la seva experiència i treure'n conclusions, relacionant la teoria apresada durant el grau amb la seva aplicació durant les pràctiques.

Les classes es plantegen en un format de seminari on es comparteixen les vivències dels estudiants, es debaten problemàtiques actuals o bé es discuteix sobre teories o mètodes educatius a partir de lectures prèvies recomanades. Aquest plantejament pot acabar convertint les sessions en una rutina predictable, que desmotiva l'alumnat.

#### 5. Proposta de l'experiència

El portafolis és un procés personalitzat de recollida d'experiències que permet a l'alumnat demostrar els èxits d'aprenentatge de manera autònoma, creativa i significativa. Helen Barrett (2000) el va definir com una col·lecció de treballs que mostra els esforços, el progrés i els assoliments de l'estudiant en una o més àrees. La col·lecció ha d'incloure la participació de l'alumnat en la selecció de continguts, els criteris de selecció, els criteris per a jutjar els mèrits i l'evidència de l'autoreflexió de l'estudiant. El canvi de paradigma educatiu cap a la innovació ha facilitat que la postura d'avaluació sumativa passi a ser de tipus formatiu, per la qual cosa cal documentar les evidències dutes a terme en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. És per això que el portafolis ha passat a ser l'espai on el docent pot rescatar i sistematitzar les accions, les experiències i els recursos que ha desenvolupat al llarg del seu treball universitari mitjançant el desenvolupament d'un pensament crític i creatiu.

Es planteja un portafolis multimodal que dona cabuda als diferents llenguatges, evitant jerarquies prefixades i possibilitant que cada estudiant desplegui una feina més personal. El format multimodal permet trencar amb la seqüenciació lineal del codi escrit i possibilita experimentar amb noves narratives que aporten significat (mitjançant un diari grupal que es comparteix mitjançant la plataforma Padlet, a través de cartografies, recollida de pòdcasts sonors, fotografies, vídeos, etc.). D'aquesta manera, a més de possibilitar l'ús i la combinació de diferents mitjans i formats per a documentar, analitzar i reflexionar sobre l'experiència de pràctiques, l'alumnat desenvolupa la competència comunicativa de forma global, com a productors i lectors de contingut, una capacitat imprescindible per a la seva futura professió.

La multimedialitat implica que l'ordenació seqüencial dels continguts mai no sigui la mateixa, i això fa variar la morfologia de l'estructura tradicional de portafolis, que passa

de dades majoritàriament textuals a contingut gràfic, sonor o una combinació de tots ells. Per tant, és un portafolis multimèdia, que permet al lector interactuar, ja que té llibertat de lectura, trenca amb l'imperatiu lineal i crea, mitjançant la morfologia hipermèdia del portafolis multimodal, una estructura multidireccional, amb multitud de narracions alternatives. Això no implica que la lectura sigui confusa, ja que encara que tot el contingut estigui exposat en un índex o indexador de menú que permeti a l'usuari visualitzar l'esquelet estructural, el seu ordre ja no és exclusivament sintàctic i pot sorgir de forma associativa durant la lectura en establir nodes de connexió que permeten enllaçar diferents apartats. Així es potencia que el contingut sigui dinàmic, per l'atomització i l'extensibilitat de la informació mitjançant nodes que, en un mateix nivell jeràrquic, permeten presentar el contingut de manera seqüencial i, alhora, reticular.

Es crea contingut narratiu, reflexiu i descriptiu per al portafolis multimodal com a font d'informació i anàlisi en els llenguatges següents:

TAULA 1

*Exemples de llenguatges i formats emprats per l'alumnat de pràcticum II en el portafolis multimodal*

Llenguatge	Format
Visual	Fotografies, dibuixos, còmics, cartografies, infografies...
Sonor	Pòdcasts, entrevistes, itineraris sonors...
Audiovisual	Vídeos, videoclips, <i>mestretubers</i> (videoblogs)...
Textual	Anotacions, poemes, aforismes, informes...
Performatiu i objectual	Teatre, instal·lacions, racons, ambients, materials i recursos pedagògics...

FONT: Elaboració pròpia.

A l'àmbit universitari, la proposta de l'ús de llenguatges comunicatius en l'experiència formativa al pràcticum de la Universitat de Barcelona ha obert un nou procés de diàleg i treball entre un equip de docents. El que era una recopilació d'experiències detallades i reflexions amb un ordre en general cronològic o temàtic passa a ser un contenidor que genera nous processos de debat a partir de la transferència. La mostra i exposició del material compartit amb els companys de pràctiques propicia noves converses i relacions conceptuals al llarg del període del pràcticum. Fomentar la metàfora, el llenguatge visual que predomina tant a les aules d'infantil, és una conseqüència lògica d'aprofundir en el context educatiu.

El portafolis es concep com un objecte significant i un contenidor semàntic, en el qual l'estructura i/o la forma aporten sentit. És un element viu que es transforma i s'adapta a l'experiència de pràctiques individuals de cada alumne, que es construeix en paral·lel a la seva estada al centre. Amb esperit *maker* i un marcat caràcter processual, l'objectiu s'allunya del simple fet d'obtenir un resultat, i dona més importància al procés creatiu com a font de reflexió i comunicació d'idees. El portafolis multimodal es planteja com un filtre d'allò viscut i un detonador de noves reflexions, i se'n valora la interdisciplinarietat i la capacitat de ser un generador de pensament divergent, cosa que

dona lloc a la reelaboració del fet, a permetre el tempteig i l'assaig-error com a mètode de treball, a inspirar-se en els companys i en artistes contemporanis (Torres i Castell, 2019). S'entén l'error com una cosa natural en l'aprenentatge i es potencia que el portafolis tingui un caràcter experimental en el qual cadascú pugui desenvolupar un treball personal d'acord amb les seves inclinacions i interessos per tal de transmetre els aspectes més rellevants de la seva experiència de pràctiques i del seu procés de recerca sobre un tema relacionat amb la seva estada. És, per tant, un mitjà i no un fi, el canal pel qual l'alumnat expressa de la manera més eficaç possible la informació, atenent a codis comunicacionals i estètics.

La realitat de la universitat s'acosta a l'aula d'infantil però sense infantilitzar processos o resultats, sinó aprofundint en els llenguatges més adequats per a transmetre informació, i es possibilita que cadascun dels alumnes creï narratives lògiques amb el seu procés d'aprenentatge. Es mostren exemples d'obres amb pensament divergent i un ús del llenguatge artístic contemporani per a inspirar l'alumnat. És a dir, que no es determina un portafolis estàndard que segueixi un mateix guió per a tot el grup, sinó que se n'afavoreix una deriva individual. És per això que s'estableix un procés de coavaluació en el qual els resultats de cadascú es fan servir com a generadors de debat col·lectiu sobre la base de la reflexió de la pràctica, s'amplifiquen les observacions, les experiències, els dubtes o les conclusions preliminars, i s'obtenen perspectives polièdriques d'un mateix tema, representacions fins i tot contràries d'una mateixa observació. Aquests processos ajuden a la construcció del pensament crític dels futurs docents, que no es veuen limitats a continuar amb la repetició de paràmetres sense tenir gairebé capacitat d'elecció ni la possibilitat d'investigar sobre la base dels seus interessos.

## 6. Resultats

El portafolis multimodal no és una eina tancada a la qual l'alumnat ha d'adaptar-se per a deixar constància dels seus progressos, descobriments i conclusions, sinó que és un mitjà flexible adaptable. Sense uns paràmetres estrictes prefixats d'estructura, forma o extensió, dona llibertat per a explicar eficaçment uns punts temàtics establerts al pla docent de l'assignatura.

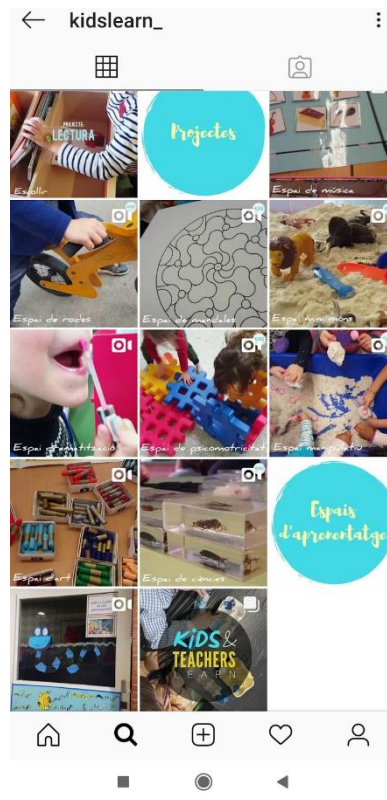
La voluntat de l'experiència era oferir a l'alumnat la possibilitat de desenvolupar el portafolis amb plena llibertat d'elecció dels llenguatges amb els quals documentar i reflexionar la seva experiència de pràctiques. Per aquest motiu, els resultats obtinguts van ser completament diferents. A continuació exposem una selecció de tres propostes:

### *a) Perfil docent a les xarxes*

Una de les alumnes va decidir documentar el procés de reflexió a través d'Instagram. Per això, va obrir un compte des del qual, amb el permís del centre, va plasmar en imatges i text l'evolució de les pràctiques. L'ús d'aquesta eina va permetre obtenir la retroacció positiva de l'equip docent del centre i les famílies a les diferents activitats, suggeriments i dubtes que l'alumna anava compartint. El fet que el producte final quedés en obert va promoure el debat sobre la marca personal a Internet de la futura mestra, atès que tot el material podia ser consultat i era un inici del seu perfil docent.

FIGURA 2

*Mostra de perfil docent a les xarxes (Instagram)*



FONT: Imatge cedida pels autors.

### *b) Multinarrativa en línia*

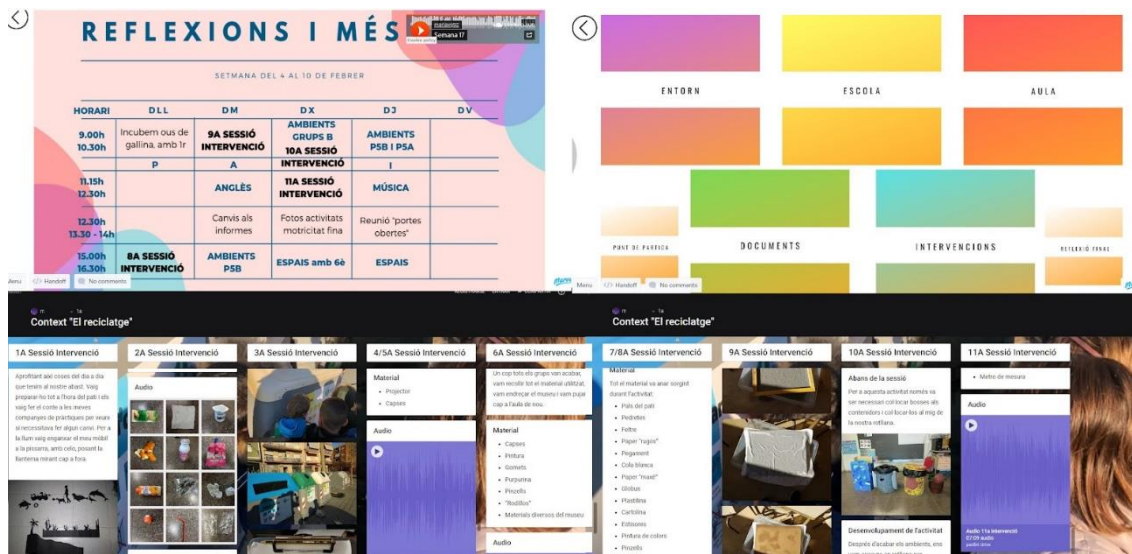
Una altra alumna va crear una mixtura de llenguatges a partir de diferents plataformes web. La seva intervenció al centre va incloure sessions molt diverses que va documentar amb vídeos, fotografies, textos i àudios del procés i les seves reflexions diàries després de les dinàmiques.

Va començar amb la cartografia personalitzada del recorregut rutinari: fotografies i textos propis afegits als punts més significatius del trajecte a Google Maps. La resta del contingut el va abocar a través de la plataforma de disseny Marvel, un recurs en línia de fàcil accés que possibilita la convivència de llenguatges per a compartir narratives. Va estructurar en compartiments els temes tractats i el projecte principal el va redirigir amb un hipervincle a la plataforma Padlet, amb una composició més global, que permet veure totes les sessions a la mateixa pantalla.

El joc dels hipervincles pren tot el sentit en aquest treball. Cada visitant pot generar diferents narratives segons l'elecció de l'ordre amb què comença i continua.

FIGURA 3

Contingut de multinarrativa en línia



FONT: Imatges cedides pels autors.

c) Pràcticum box

En aquest cas s'entén el portafolis com un contenidor i, amb la referència artística de la *Flux year box 2* del col·lectiu Fluxus, l'estudiant organitza una caixa com a continent d'una sèrie de materials multimodals independents que distribueix d'acord amb un ordre temàtic, ordenat per un índex cromàtic. El pràcticum *box* s'estructura segons uns apartats temàtics i el contingut és el següent:

TAULA 2  
*Contingut del pràcticum box*

<b>Tema</b>	<b>Format</b>
1. Punt de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrit</li> </ul>
2. Context de l'escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipermapa interactiu de l'entorn del centre amb enllaços mitjançant codis QR que aporten informació complementària, elements sonors (àudios d'ambient de diferents localitzacions) i audiovisuals</li> </ul>
3. Espais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baralla de cartes per a jugar al <i>Memory</i> en les quals es mostren i s'identifiquen els diferents espais del centre destinats a l'etapa d'educació infantil</li> </ul>
4. Aula 4.1. Organització i relacions família-mestra-alumnat 4.1.1. Plànols i cartografies 4.2. NEE (Necessitats educatives especials) 4.3. Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plànols i cartografies per a estudiar l'ús dels espais de l'aula</li> <li>• Infografia en la qual l'estudiant desgrana les característiques professionals de la seva mentora i com aquestes determinen el seu perfil docent</li> <li>• Escrit</li> <li>• Desplegable</li> </ul>
5. Intervenció 5.1. Un dia com a mestra 5.2. Unitat de programació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Còmic en què s'exposa el transcurs de la jornada completa</li> <li>• Escrit</li> </ul>
6. Reflexió final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrit</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia.



FIGURA 4

Exemple d'un pràcticum box



FONT: Imatges cedides pels autors.

Les sessions del pràcticum també es van nodrir d'un contingut molt més reflexiu gràcies al fet de compartir els dubtes dels processos de creació dels portafolis; això va donar lloc a debats sobre qüestions absents anteriorment, com la concordança entre contingut i continent; la diferència entre reflexió, comunicació i descripció; els límits i l'eficàcia dels llenguatges, etc. La diversitat de formats i lectures dels resultats ha estat un enriquiment per als estudiants, tant en el descobriment dels llenguatges i les eines com en l'opció experimental d'un treball no estructurat de manera limitant prèviament. Vam trobar discursos amb més capes de significat i amb una implicació major per part de l'alumnat.

En general, s'ha evidenciat un procés reflexiu més profund en les seves últimes pràctiques gràcies a l'experimentació creativa, individual i compartida, envers la construcció de sentit del seu propi aprenentatge.

## 7. Conclusions i discussió

Després d'observar una major motivació cap a la reflexió per part de l'alumnat, sens dubte, el plantejament seria la continuïtat del portafolis multimodal en les pròximes promocions.



No obstant això, no podem obviar preguntes i riscos que sorgeixen del projecte com, per exemple, si realment no hi ha límits a l'hora de triar els llenguatges del portafolis. I si un dels alumnes presenta una pintura o una sonata, com s'avaluaria?

L'avaluació no genera grans dificultats quan es tracta de propostes sota premisses acotades, però en una pràctica tan oberta, els resultats poden ser infinits. És per això que els criteris d'avaluació i coavaluació seran difícils d'ajustar a cada mostra. Una de les respostes per a validar-los seria que la interpretació s'ajustés al bagatge de cada alumne. És probable que un alumne vingui d'una formació anterior específica, per exemple, en música o arts plàstiques, i que aquí pugui trobar l'oportunitat d'expressar la seva experiència del pràcticum a partir del llenguatge en què se sent més expert.

A partir de la coavaluació realitzada per l'alumnat es poden definir els punts forts de la proposta de portafolis multimodal:

- Explota les seves fortaleses creatives possibilitant l'ús de llenguatges artístics.
- Exigeix un procés de reflexió permanent relacionat amb el mateix procés creatiu.
- Estableix un diàleg entre teoria i pràctica docent (investigació en l'acció).
- Treballa la competència comunicativa.
- Esdevé una eina de coavaluació i autoavaluació.
- Invita a la interacció dels companys i es permet compartir experiències des d'una implicació més gran que la del portafolis tradicional.

Les característiques principals del plantejament han estat la documentació, la investigació, la cerca de referents i evidències i la comunicació. D'altra banda, el contingut sí que està força pactat amb l'alumnat des del principi de l'assignatura; els punts sobre els quals treballar, com el context, el grup aula i la intervenció de millora.

Un dels objectius essencials és que els alumnes sàpiguen seleccionar la idoneïtat del llenguatge escollit per a comunicar segons quina informació. És aleshores quan desapareix el protagonisme del codi escrit i apareix un altre dels reptes del projecte: la relació entre contingut i forma. Aquestes relacions conceptuals deriven en termes d'educació estètica i evidencien el buit que hi ha en la formació d'educadors sobre aquest contingut. En contrast amb això, quan els estudiants es converteixen en membres actius del procés d'ensenyament-aprenentatge adquireixen una perspectiva crítica d'ells mateixos com a observadors actius, generadors de contingut i comunicadors. A més, ja no hi ha confusió entre allò que significa reflexió i emoció, i es produeixen evidències que són el resultat d'una investigació. Sí que l'emoció té una càrrega determinant —són les seves primeres experiències com a docents en un centre— i per això se'n nodrirà la implicació amb la qüestió, però ja no eclipsa el contingut ni la investigació didàctica. Diríem que és el motor, però no el centre sobre el qual giren les propostes.

Pensem que un docent ha de tenir empenta creativa i que amb aquest format obert de portafolis s'empodera l'alumnat, no com a mer treballador sense decisió, sinó donant-li la responsabilitat d'organitzar el seu propi treball i triar l'opció més eficaç i atractiva possible de comunicar-la.

## 8. Agraïments i finançament

RIMDA (Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge) de la Universitat de Barcelona amb el codi de projecte 2019PID-UB/012.

## 9. Bibliografia

- Area, M., i Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica* [Monogràfic], 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Barrett, H. (2000, 8-12 febrer). *Electronic Teaching Portfolios: multimedia skills + portfolio development = powerful professional development* [Sessió de conferències]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000, San Diego, Califòrnia, Estats Units d'Amèrica. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444514.pdf>
- Bishop, C. (ed.) (2006). *Participation*. MIT Press.
- Burn, A. (2016). Making machinima: animation, games, and multimodal participation in the media arts. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 310-329. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1107096>
- Cacaly, S. (2004). *Dictionnaire de l'information*. Colin.
- Coffin, C. i Donohue, J. P. (2012). English for academic purposes: contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008>
- Cope, B., i Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- González, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker. *Comunicación y Sociedad*, article e8072. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., i Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Leeuwen, T. van, i Djonov, E. (2018). The power of semiotic software: a critical multimodal perspective. A J. Flowerdew, i J. E. Richardson (ed.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (p. 566-581). Routledge.
- Lim, F. V., i Toh, W. (2020). Children's digital multimodal composing: implications for learning and teaching. *Learning, Media and Technology*, 45(4), 422-432. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1823410>

- Marzal, M. A., i Gonzales, A. (2010). Del documento al hiperdocumento: una visión «funcional» de un concepto en evolución. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 84-99. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-57.ddhi>
- Panadero, E., i Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., i García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Srnicsek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. Bantam.
- Torres, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo: un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente* [Monogràfic extraordinari V], 129-141. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>
- Torres, A., i Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo: el descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *ArtsEduca*, 24, 101-116.
- Unsworth, L. (2010). Resourcing multimodal literacy pedagogy: toward a description of the meaning-making resources of language-image interaction. A T. Locke (ed.), *Beyond the Grammar Wars* (p. 276-293). Routledge.
- Zallocco, O. B. (2022). Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. *Revista de Educación*, 25(2), 279-305.

## Projecte Binomi: el compromís ètic d'una iniciativa neuropedagògica

### Binomi Project: The ethical commitment of a neuropedagogical initiative

Maria de Montserrat Oliveras Ballús<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya.

A/e: [moliveras@binomi.cat](mailto:moliveras@binomi.cat)

<https://orcid.org/0000-0001-5914-6256>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Oliveras, M. M. (2022). Projecte Binomi: el compromís ètic d'una iniciativa neuropedagògica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 98-115. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.183>

Data de recepció de l'article: 2 de febrer de 2022

Data d'acceptació de l'article: 1 d'abril de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.183>

#### Resum

El Projecte Binomi, cofundat per un equip multidisciplinari, és una iniciativa d'innovació, transformació i renaixença psicoeducativa que es va gestar a partir del 2017 sota l'aixopluc d'una llarga tradició psicopedagògica desenvolupada al llarg de les darreres dècades del segle xx. Una proposta que neix el 2019 per contribuir a la transformació necessària de la societat amb l'acompanyament de les persones a través de línies estratègiques psicopedagògiques i tecnològiques, i en el marc d'una realitat presencial, híbrida i telemàtica. El nostre camp d'acció va des de l'educació infantil fins a la formació d'adults, passant per la primària, la secundària obligatòria i la postobligatòria (formació professional, batxillerat i universitat).

El compromís ètic d'aquesta iniciativa neuropedagògica permet que cadascú pugui arribar a la millor versió d'un mateix tot descobrint el propi potencial gràcies a una metodologia específica amb estratègies psicopedagògiques i recursos tecnopedagògics que fan possible experiències personalitzades des de la interdisciplinarietat, transdisciplinarietat i multidisciplinarietat. Pel que fa als resultats d'aquest breu recorregut del Projecte Binomi, són engrescadors, ja

que evidencien un marc psicopedagògic i tecnopedagògic que afavoreix la universalitat de l'educació de manera equitativa i sense excloure ningú.

En definitiva, l'article ens permet reconèixer principis, deures i drets des d'una ferma convicció ètica alineada amb els drets humans. Un compromís professional i unes evidències que compleixen l'objectiu de promoure aquells valors que teixeixen el respecte i la responsabilitat d'una societat pacífica, inclusiva, justa i considerada.

### **Paraules clau**

Transdisciplinarietat, multidisciplinarietat, interdisciplinarietat, neuropedagogia, psicopedagogia, tecnopedagogia.

### **Abstract**

The Binomi Project, co-founded by a multidisciplinary team, is an initiative for innovation, transformation and psycho-educational renaissance, which began in 2017 under the shelter of a long psychopedagogical tradition developed over the last decades of the 20th century. Specifically, it is a proposal that was born in 2019 to contribute to the necessary transformation of society with the accompaniment of people along strategic psychopedagogical and technological lines, all within the framework of a face-to-face, hybrid and telematic reality. Our field of action ranges from early childhood education to adult education, including the primary, compulsory and post-compulsory secondary education levels (the latter comprising, in turn, vocational training, higher secondary education and university).

The ethical commitment of this neuropedagogical initiative allows each person to achieve the best version of themselves and to discover their own potential thanks to its own special methodology with psychopedagogical strategies and technopedagogical resources that allow personalised experiences based on interdisciplinarity, transdisciplinarity and multidisciplinary. The results presented in this brief overview of the Binomi Project are stimulating since they reveal a psychopedagogical and technopedagogical framework that favours the universality of education in an equitable way, without excluding anyone.

In short, this paper sheds light on principles, duties and rights from a firm ethical conviction aligned with human rights. This involves a professional commitment and evidence that fulfils the objective of promoting values that generate respect and responsibility for a peaceful, inclusive, fair and considerate society.

### **Keywords**

Transdisciplinarity, multidisciplinary, interdisciplinarity, neuropedagogy, psychopedagogy, technopedagogy.

## 1. Introducció

El present article és la transcripció d'una realitat tecnopedagògica i psicoeducativa: el Projecte Binomi<sup>1</sup> (Bassedà i Oliveras, 2020). Les línies que hi ha a continuació també intentaran descriure unes evidències instal·lades en el marc d'un compromís ètic vers un compromís social i col·lectiu amb l'entorn i la societat; una realitat vinculada amb l'Agenda 2030<sup>2</sup> proposada per les Nacions Unides el 2015. És el relat d'un projecte que assumeix el compromís específic de contribuir a garantir una educació de qualitat, inclusiva i equitativa, i generar oportunitats d'aprenentatge per a tothom —objectiu de desenvolupament sostenible 4 (ODS 4)—, així com també a promoure el benestar al llarg de la vida de les persones de totes les edats —ODS 3.

La recerca i una reflexió psicopedagògica constants, d'acord amb el compromís assumit, han permès definir una fonamentació teòrica d'aquesta iniciativa neuropedagògica (Oliveras, 2021). Es tracta d'una fonamentació pedagògica, psicològica i epistemològica que pot basar-se de manera molt breu i del tot sintetitzada en el següent recorregut teòric: Montessori i els sòlids arguments que s'emfatitzen en l'activitat dirigida per l'alumnat i l'observació per part del professorat (Montessori, 1937, 1939); Freinet i la seva idea de tallers i llibertat creativa com a baluard categòric (Freinet, 1996; Teixidó, 2003); Piaget i la preocupació per l'aprenentatge en sentit ampli, per mitjà del qual es produeixen uns canvis cognitius i qualitius que comporten una nova manera d'organitzar els esquemes mentals (Piaget, 1975, 1980; Bringuier, 1977; Papert, 1984); Vigotski i la importància dels processos socials, de la verbalització i del llenguatge, amb la conveniència de fer valer la relació bidireccional entre aprenentatge i desenvolupament (Vigotski, 1979, 2010); Dewey i la defensa de la transcendència de mostrar als alumnes el valor instrumental del pensament a través de l'assaig-error per resoldre situacions problemàtiques reals a partir de situacions pràctiques i mitjans tècnics (Dewey, 1985); Decroly i l'actiu pedagògic dels centres d'interès i la globalització de l'aprenentatge (Decroly, 1987; Decroly i Boon, 1965; Bosch i Muset, 1980); Ausubel i el metaconeixement de l'alumnat sobre els seus propis processos cognitius i d'aprenentatge (Ausubel, 1980; Ausubel et al., 2009); Kilpatrick i la possibilitat d'oferir als infants oportunitats perquè puguin connectar les experiències d'aprenentatge amb la seva vida quotidiana (Prieto i Ballester, 2003); Bruner i l'aprenentatge com un procés actiu d'associació i construcció (Bruner, 1980; Bruner et al., 1978); Guilford i les oportunitats d'intervenció psicopedagògica pel que fa a la combinació dels trets de personalitat de l'individu (fluïdesa, flexibilitat, sensibilitat, originalitat, capacitat de síntesi, d'anàlisi i per redefinir o reorganitzar, d'assimilació de dades complexes i d'avaluació de les idees) en el marc d'un espai que permet l'acte creatiu (Guilford, 1950, 1978); Stein i la concepció de la creativitat com l'habilitat de relacionar i connectar idees a través de qualsevol disciplina (Blatt i Stein, 1957); Sternberg i les múltiples facetes de la creativitat (Sternberg i Lubart, 1997); Freire i el paper del context i de l'empoderament en l'aprenentatge (Freire, 1994); Gardner i les intel·ligències múltiples (Gardner, 1983, 1999). En darrer terme, i per concloure aquest resumit i esquemàtic marc teòric de referència, també cal mencionar referents neurocientífics com Damasio i la comprensió sobre els processos mentals que poden existir en el cervell humà (Damasio, 1994; Bueno, 2017) juntament amb Goleman i la necessitat de les persones de reconèixer els propis sentiments i els d'altri amb la conveniència de desenvolupar l'habilitat per gestionar-los (Goleman, 2018).

El conjunt de l'escrit ofereix la gènesi psicopedagògica d'un projecte que neix d'un ferm compromís ètic caracteritzat pel respecte cap a les persones i per la responsabilitat pel que fa a la sostenibilitat del planeta, objectius de transformació social i educativa.<sup>3</sup> Cal fer esment també del compromís ètic d'una iniciativa neuropedagògica que de manera específica fins i tot es pot reconèixer en els principis transversals que orienten la creació d'entorns d'aprenentatge al segle XXI (Delors, 1996) i igualment suggerits en el treball *The nature of learning: using research to inspire practice* (Dumont et al., 2012).

## 2. Anàlisi de necessitats i compromís psicopedagògic

El Projecte Binomi neix a la segona dècada d'aquest segle fruit d'una vocació professional i enmig d'una realitat farcida de grans transformacions, renaixences, interseccions, avenços tecnològics, canvis socials i mediambientals. Binomi és el resultat d'un compromís deontològic que abraça des de la reflexió les possibles necessitats i els diversos camins de futur de la nostra espècie. Un projecte que, des de l'anàlisi psicopedagògic, té el propòsit de contribuir a donar respostes a les necessitats de la persona al segle XXI, en un món on la intel·ligència artificial ja planteja nous interrogants i empeny a considerar la confluència de nous camps científics, especialment els que abracen les neurociències i la tecnologia des d'un humanisme que situa la persona al centre del projecte.

Relatar la iniciativa neuropedagògica de Binomi és parlar d'un projecte que ha vist la necessitat real de connectar amb propostes psicoeducatives a través d'eines i d'estratègies tecnopedagògiques pròpies que permeten a l'individu identificar problemes reals per trobar solucions reals i conduir el seu propi aprenentatge, benestar i desenvolupament (Oliveras, 2021). Ens referim a un marc psicopedagògic que té el compromís de ser capacitador i possibilista, on ningú passa desapercebut i tothom pot desplegar les pròpies ales des de la interdisciplinarietat, transdisciplinarietat i multidisciplinarietat; en el marc d'una confiança i estima que permet activar i ampliar la millor versió de cadascú des d'un entorn presencial,<sup>4</sup> híbrid<sup>5</sup> o telemàtic.<sup>6</sup>

Convé fer ressaltar que les experiències personalitzades d'aquest projecte tenen el compromís professional d'estimar la singularitat de cada persona i ajudar-la a desenvolupar al màxim les pròpies capacitats i competències per a la vida. Es tracta d'unes experiències que estan pensades amb la intenció i el propòsit de generar hàbits saludables, una educació de qualitat i un saber abraçar el món més enllà d'esperar uns resultats immediats i a curt termini; i són fruit d'un disseny personalitzat que té present la realitat líquida que les envolta (Bauman, 2007). En aquest entorn de complexitat, les experiències del Projecte Binomi tenen com a objectiu permetre a les persones «aprendre a pensar, aprendre a conèixer, aprendre a saber, aprendre a ser i estar... però també aprendre a desaprendre» per desenvolupar la capacitat de descartar marcs conceptuals, hàbits i pràctiques arrelades, per fer lloc a nous aprenentatges i obrir-se a canvis profunds (Oliveras, 2021).

El Projecte Binomi, que neix amb la convicció que al segle XXI segurament es fa més necessari que mai desenvolupar la capacitat de pensar més enllà de les idees admeses, combinant de forma original coneixements ja adquirits (Trilling i Fadel, 2009), admet experiències com per exemple les que promou el programa propi STEAM\_lab\_maker, que permet trobar alternatives científiques capacitant l'individu per construir

coneixement<sup>7</sup> (Piaget, 1980), resiliència i compromís vers la sostenibilitat planetària.<sup>8</sup> En darrer terme, parlem d'una iniciativa neuropedagògica (Bassedà i Oliveras, 2020) que té la voluntat de contribuir a la transformació necessària de la societat i de l'educació amb programes psicopedagògics i projectes tecnopedagògics propis: STEAM\_lab\_maker, Talentum, Alétheia, Cosmos, Àgora, etc.

### 3. Context psicopedagògic

El context psicopedagògic de Binomi és en conjunt una conseqüència natural i lògica de l'experiència docent, el treball d'investigació educativa i el disseny de recursos d'innovació en l'àmbit tecnopedagògic duts a terme durant les darreres dècades del segle xx i xxi en el marc de l'ensenyament reglat del país (Trilla, 2001; Teixidó, 2017). I ara, en aquesta segona dècada del segle xxi, tot plegat s'ha transformat per ser un instrument connectat a aquesta realitat amb la voluntat professional de liderar una iniciativa neuropedagògica.

És per això que el compromís del Projecte Binomi, d'una banda, és una proposició psicoeducativa i neuropedagògica, ja que té un marc metodològic propi i fonamentat per a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics en relació amb les necessitats i les característiques de les persones, i amb l'objectiu d'identificar solucions o millores a situacions definides com a problemàtiques i/o millorables en la direcció d'afavorir al màxim la formació, el desenvolupament i el benestar de la persona; fins i tot, amb l'objectiu i el compromís professional d'un acompanyament personalitzat i sistèmic, perquè la persona pugui ser el motor dels seus propis aprenentatges i aconseguir arribar a la millor versió d'ella mateixa tot descobrint el seu propi potencial. De l'altra, també cal considerar que ens trobem davant d'una proposta tecnopedagògica que abraça una realitat social, científica i tècnica que ens permet ajudar la persona a descobrir i a desenvolupar el propi projecte vital i a formar-se al màxim. Aquest compromís tecnopedagògic pren com a base fonamental els estils i interessos d'aprenentatge, l'aplicació d'un aprenentatge basat en problemes i el desenvolupament de competències buscant sempre transformar la informació en coneixements des de la transdisciplinarietat, la multidisciplinarietat i la interdisciplinarietat; un marc metodològic que permet millorar els processos d'aprenentatge necessaris per capacitar les persones per a la presa de decisions complexes i per fer front a les necessitats del segle xxi.

Conseqüentment, la proposta del Projecte Binomi és connectar un desenvolupament competencial (Sarramona, 2004; Mallart, 2009) a temps complet; per això convé tornar a subratllar que aquesta iniciativa neuropedagògica es fa ressò de les necessitats psicopedagògiques i ètiques d'una societat immersa en un segle on la intel·ligència artificial ja és una realitat (Cornella, 2018; Latorre, 2019). Una societat que necessita oferir a les persones espais i projectes que facilitin oportunitats d'imaginar i construir el propi projecte vital, de manera personalitzada, vers un benestar general i amb un camp d'acció que abraça tots els moments evolutius de la persona (infantesa, adolescència, joventut i adulta).

És, doncs, des d'aquest context que es teixeixen unes dinàmiques molt acurades i pensades principalment amb i per a la singularitat de cada persona o grup humà; uns actius fruit del compromís ètic que defineix la iniciativa, fidel a objectius psicopedagògics



vers la personalització de la formació i l'acompanyament de la persona. Es tracta d'una realitat que compta amb metodologies i tècniques pròpies (Bassedà i Oliveras, 2020) que són la clau dels diferents programes personalitzats de Binomi (STEAM\_lab\_maker, Talentum, Àgora, Alétheia, Kairós, etc.) per donar resposta als reptes que neixen al dedins de la persona des de la transdisciplinarietat, en la mesura que es viu i s'aprèn en cada experiència que ofereix el projecte a través de la col·laboració entre diverses disciplines pel que fa al coneixement i l'aprenentatge d'un fenomen o la resolució d'un problema, de manera que es desdibuixen les fronteres entre les disciplines però es respecta l'expertesa en cadascuna; la interdisciplinarietat, ja que a cada oportunitat dissenyada es permet la interacció entre dues o més disciplines, fet que implica confrontació, intercanvi de mètodes i punts de vista vers la construcció de coneixement, el desenvolupament competencial i l'ampliació d'habilitats personals, i la multidisciplinarietat o pluridisciplinarietat, atès que des de les diverses possibilitats que es duen a terme s'accepta la coparticipació de dues o més disciplines, cosa que ens permet complementar i ampliar el coneixement juntament amb la possibilitat real de l'assoliment dels reptes que la l'individu es proposa en un marc personalitzat vers l'aprenentatge, el benestar i el desenvolupament propi.

Estem parlant d'una dimensió metodològica pròpia i uns objectius psicopedagògics que, ben mirat, poden quedar sintetitzats en el decàleg següent:

1. Promoure la llibertat i el respecte per aprendre de manera molt personalitzada vers aquelles realitats que difícilment podran ser tecnificades.
2. Facilitar la possibilitat d'assumir i afrontar amb responsabilitat els propis reptes per desenvolupar aquells processos que permeten desenvolupar capacitats adaptatives per fer front als canvis.
3. Generar un espai físic i/o telemàtic que permet desenvolupar hàbits i gaudir d'un benestar emocional en un clima de superació personal.
4. Facilitar la gestió del propi temps per aprendre a fugir dels propis límits i desenvolupar els propis processos creatius.
5. Despertar competències i habilitats per aprendre a prendre decisions complexes i assumir-ne les conseqüències i així avançar en projectes complexos.
6. Fomentar la reflexió i el pensament crític vers la possibilitat real de *decidir* des del coneixement, fruit d'un acte reflexiu (ni mecànic ni impulsiu!).
7. Estimular el lideratge en la direcció de fer créixer la capacitat de reflexionar en la presa de les pròpies decisions.
8. Motivar per emprendre a través de la creativitat i la pròpia curiositat i saber respondre el què, el com, el quan i el perquè del propi repte des d'un procés de raonament.
9. Oferir oportunitats personalitzades i aprenentatges connectats.
10. Avançar i promoure beneficis en totes direccions a través de l'autovaloració, la coavaluació i l'avaluació com a instruments d'anàlisi, de reflexió i de valoració.

La realitat que es descriu, doncs, és un context neuropedagògic, obert i inclusiu, que permet desenvolupar experiències que activen, promouen i fomenten competències i habilitats essencials al segle XXI (Trilling i Fadel, 2009); un compromís que inclou en els seus programes metodologia i tècniques que permeten fomentar i ampliar competències i habilitats com la creativitat i la flexibilitat cognitiva, el pensament crític i la presa de decisions, la col·laboració, la resiliència, l'assertivitat, la comunicació, la

resolució de problemes, el lideratge i la capacitat emprenedora, la implicació i la proactivitat, el compromís amb un mateix i amb els altres, la motivació, la ciutadania i els valors.

D'altra banda, la metodologia pròpia del Projecte Binomi permet connectar amb l'ecosistema socioeducatiu i teixir nous camins tecnopedagògics; una iniciativa que en aquesta segona dècada del segle XXI permet desenvolupar activitats i programes tecnopedagògics en espais col·laboratius i cocreatius. A més a més, aporta la possibilitat de dissenyar recursos educatius connectats a entorns formatius competencials a temps complet i que permet acreditar competències als individus en el seu desenvolupament i creixement personal.

El Projecte Binomi exigeix evitar activitats tecnopedagògiques d'una sola direcció, perquè el seu objectiu principal és poder respectar la singularitat de cada persona i empoderar-la de competències transversals com les que destaca l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OECD, 2017): «competències cognitives i metacognitives, processos de pensament com el pensament crític i el pensament creatiu; competències socials i emocionals com l'empatia, la col·laboració i l'autogestió; competències curriculars com les digitals»; i també dotar-la d'actituds i de valors com «la motivació, la confiança, la comprensió i el respecte a la diversitat i a l'entorn, etc.». Així doncs, la metodologia i/o els recursos tecnopedagògics diversos que proporciona el Projecte Binomi s'adapten i s'ajusten a la persona «com un vestit fet a mida». Aquesta avinença fa que els professionals del projecte siguin un equip multidisciplinari molt cohesionat que vetlla de molt a prop cada idiosincràsia perquè cada persona assoleixi el repte que es proposa amb sintonia als propis talents naturals. Uns reptes formatius que sintonitzen amb els principis que caracteritzen els entorns d'aprenentatge innovadors (OECD, 2017) i que formen part de la tradició psicopedagògica de Binomi pel que fa a la personalització de l'acompanyament vers el benestar, juntament amb el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la persona que cadascun dels alumnes ja és.

La realitat del Projecte Binomi (Bassedà i Oliveras, 2020) parteix de reptes que neixen al dedins de la persona i permet que cadascú gaudeixi de la possibilitat real de gestionar i construir el propi procés a través d'un «portafolis i/o contracte didàctic de la persona» (Freinet, 1974), en el qual, fins i tot, es poden incloure en cada pla de treball un conjunt de tècniques tecnopedagògiques, com la «robòtica educativa» (Alimisis et al., 2017), que permeten desenvolupar habilitats i augmentar tant el nivell competencial com la capacitat d'aprenentatge de la persona i el seu benestar. Així mateix, es posa a l'abast de la persona un conjunt de procediments en l'aplicació metodològica que permet incrementar el potencial de cocreació i col·laboració de coneixement dels participants, mitjançant instruments, eines, recursos i tècniques, com per exemple activitats transversals amb intel·ligència artificial i de programació amb o sense pantalles, etc.

Dins aquest marc metodològic i de procediments, també hi té un paper clau l'avaluació, l'autovaloració i la coavaluació (Sanmartí, 2010); en aquesta direcció cal destacar un procés avaluador continuat i integrat en el propi procés psicoeducatiu i tecnopedagògic. En aquesta realitat avaluadora convé assenyalar que el projecte ofereix uns instruments d'avaluació, d'autovaloració i de coavaluació fruit de dècades d'investigació educativa: unes eines i estratègies avaluadores de disseny propi, pensades totes elles perquè la persona pugui anticipar i planificar com realitzar el propi repte amb criteris d'execució,

reconèixer la seva assimilació posant en joc criteris d'atribució, i reflexionar per autoregular-se i desenvolupar criteris de responsabilitat.

Aquests instruments i indicadors d'avaluació fins i tot també són d'utilitat als professionals, ja que serveixen per identificar els aspectes clau per acompanyar i guiar la persona a aprendre, a compartir, a consensuar, etc., a la vegada que permeten determinar l'aprenentatge significatiu i reflexionar per dissenyar i millorar el procés personalitzat. Cal remarcar que l'avaluació de les sessions en el marc del Projecte Binomi és integradora, amb uns criteris ètics i democràtics, perquè té també l'objectiu d'ajudar a entendre i a valorar tot el procés que s'ha seguit. És una avaluació que es defineix des del protagonisme de l'alumnat a través de l'autovaloració; la coavaluació; l'observació participativa del mestre i la seva valoració; també a partir de rúbriques determinades per la pròpia metodologia i didàctica que faciliten l'autoregulació de l'alumnat: «no sé res...» (indicador de novell, objectius no assolits), «em sembla que sé...» (indicador d'aprenent, objectius poc assolits), «ho sé...» (indicador d'avançat, objectius pràcticament assolits) i «ho sé i ho puc explicar» (indicador d'expert, objectius totalment assolits). Respondre aquestes qüestions ajuda cada persona a valorar els aspectes concrets que els professionals també valoren i avaluen pel que fa al desenvolupament del contingut curricular (saber fer); l'assimilació (saber), i la responsabilitat (saber ser i estar).

L'autocorrecció i l'autovaloració que fa cadascú un cop ha finalitzat el projecte de treball permet als professionals avaluar l'evolució dels processos cognitius i les necessitats psicoeducatives de cada individu durant el seu procés de formació, d'aprenentatge i d'acompanyament. Cal realçar el fet que observar, valorar i avaluar de manera continuada l'evolució, les tendències, les habilitats, etc., de cada persona permet als professionals afavorir al màxim la intervenció, l'acompanyament i l'orientació. En tot aquest procés també es tenen en consideració les rúbriques dissenyades, perquè cada persona aprengui a aprendre, conegui les pròpies possibilitats i habilitats, pugui reflexionar i creixi en l'autoconeixement; unes rúbriques i uns indicadors que també permeten reflexionar, millorar i innovar davant de les necessitats reals i els talents naturals de cadascú. Encara més, aquesta avaluació dels diversos processos permet reflexionar, buscar i donar pautes per a la millora de la realitat del Projecte Binomi, una realitat en què l'avaluació sempre és indispensable, ja que s'entén com un acte psicopedagògic que també té una funció fonamental en la construcció de la convivència de les persones d'acord amb una societat del coneixement com la nostra.

#### **4. Projecte Binomi: proposta i experiència**

La finalitat del Projecte Binomi, en un món cada dia més tecnificat en el qual la intel·ligència artificial també té un paper rellevant, és la de potenciar l'essència humana en totes les seves dimensions. Tot plegat amb el ple convenciment ètic de fomentar un impacte i una millora social que generi beneficis a les persones i al territori, en un entorn d'aprenentatge innovador i de benestar, sota l'aixopluc d'uns principis de formació i desenvolupament que sintonitzen amb els que va presentar l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic basant-se en el treball de diferents investigadors (OECD, 2017). En aquest marc d'innovació i transformació, el Projecte Binomi crea programes d'acord amb espais psicoeducatius que es caracteritzen per ser

entorns d'aprenentatge personalitzats: espais presencials,<sup>4</sup> híbrids<sup>5</sup> i telemàtics<sup>6</sup> que podem identificar com a entorns d'aprenentatges innovadors (OECD, 2017), ja que s'hi recullen els indicadors següents: es reconeix els participants com a protagonistes del seu aprenentatge; s'encoratja la persona en el compromís actiu; s'afavoreix que cadascú desenvolupi una comprensió sobre la seva pròpia activitat i la dels altres; es fomenta activament l'aprenentatge cooperatiu, coelaboratiu i cocreatiu; es prioritzen les tendències i interessos de cadascú; s'ofereix atenció i acompanyament, ja que la motivació i les emocions de cadascú tenen un paper clau en l'assoliment dels objectius de formació, benestar i desenvolupament; es té en consideració la diversitat de talents i la inclusió de cada persona; es desenvolupen programes (STEAM\_lab\_maker, Talentum, Vitalis, Kairós, etc.) tenint en compte les possibilitats reals de cadascú; es promou la capacitat de connectar i comunicar coneixement, i es despleguen estratègies d'autoavaluació i d'avaluació per donar validesa, fiabilitat i viabilitat als processos realitzats, la metodologia, els recursos, etc.

Des d'aquest enfocament neuropedagògic i d'entorns d'aprenentatges personalitzats, sempre es convida la persona a indicar què necessita, quins són els seus interessos i què vol fer i aprendre o què necessita i per què. Un cop definit el propi repte o necessitat vital per part del subjecte i valorades les necessitats i possibilitats de cadascú per part de cada professional, se segueix un conjunt de passos en el procés dissenyat en cada programa que queden recollits en un gràfic personal («contracte de treball personal», segons Freinet, 1974) i que amb acompanyament psicopedagògic serveixen d'indicadors per realitzar l'autovaloració una vegada finalitzada l'activitat. Es promou que cadascú, un cop finalitzat el procés que s'ha proposat i s'ha planificat, exposi oralment l'experiència viscuda i expliqui de manera argumentada i contextualitzada la reflexió i la valoració de què ha fet, com ho ha fet, per què ho ha fet, les dificultats que ha trobat, els reptes que ha assolit, les millores que pot proposar després de l'experiència, etc. Així doncs, es dona l'oportunitat d'exposar el propi procés formatiu i/o evolutiu, i això implica que cal conèixer i assimilar correctament els continguts treballats i/o acceptar tendències i possibilitats personals. Aquests gràfics (Freinet, 1974) fins i tot ajuden a cada individu a fer una autoavaluació del seu esforç, evolució i avanç personal. Així mateix, l'autovaloració permet a cada professional gaudir d'una estratègia d'avaluació competencial i integral que facilita una sistematització de cada pas del procés d'aprenentatge, benestar i acompanyament personalitzat.

A partir d'aquest gràfic personal i del diàleg que cada professional estableix amb cadascú també es poden anar conduint, gestionant i avaluant tendències, possibilitats, capacitats, talents naturals, etc. És una bona manera perquè els subjectes que participen en cada programa també es valorin a si mateixos basant-se en els resultats. Aquest recurs afavoreix l'educació en els valors, en l'edificació de coneixement de cadascú, en l'aprenentatge de la gestió dels propis límits i de les pròpies possibilitats juntament amb un acompanyament emocional i/o sistèmic.

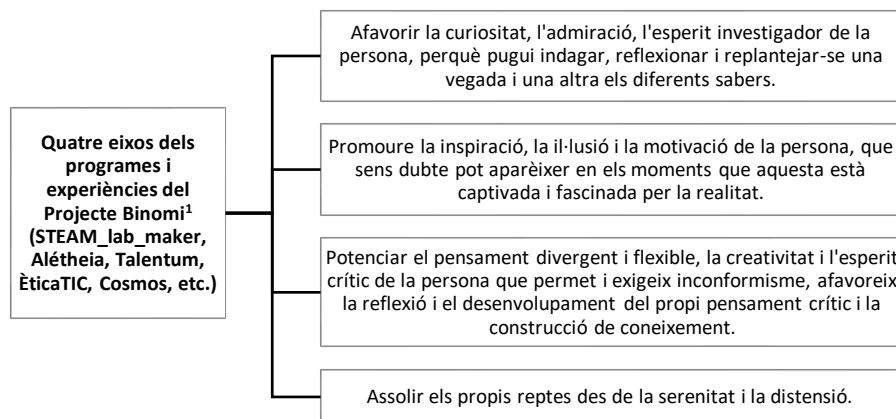
Les evidències ens diuen que les experiències del Projecte Binomi realcen el seu compromís ètic i donen una rellevància especial a la personalització dels programes dissenyats (Oliveras, 2021). Es tracta d'unes experiències concretades en espais tecnopedagògics presencials,<sup>4</sup> híbrids<sup>5</sup> i telemàtics<sup>6</sup> dels quals ja s'han recollit evidències i indicadors que assenyalen i confirmen que aquestes experiències permeten generar

aprenentatges, connectar possibilitats i realitats diverses a la vegada que faciliten als professionals vetllar de prop pel benestar i el creixement de les persones.

L'equip multidisciplinari dissenya programes d'assessorament, d'acompanyament, d'orientació i d'intervenció psicopedagògica, amb el nexse comú de la personalització d'acord amb les necessitats de cadascú en el marc d'un respecte incondicional a la persona. En aquest compromís, els objectius són transversals i focalitzats en una realitat tecnopedagògica que pretén desenvolupar i acompanyar actituds, aptituds, competències, habilitats, etc., i que té els propòsits d'incitar creativitat, inspirar recerca, facilitar llibertat. Aquests programes propis (STEAM\_lab\_maker, Talentum, Alétheia, Cosmos, Àgora, ètic@TIC, etc.) tenen la finalitat de promoure possibilitats il·limitades d'experimentació, de reflexió, de joc, etc., perquè cadascú pugui assumir el propi repte tot desenvolupant capacitat, competències, coneixement, habilitats, etc. (vegeu la figura 1).

FIGURA 1

*Eixos transversals dels programes i experiències del Projecte Binomi*



FONT: Projecte Binomi, 2022.

En suma, el projecte també té la finalitat principal de cooperar entre diversos agents<sup>10</sup> per donar respostes a les necessitats de la comunitat i del territori a través d'acords i d'accions diverses. Això vol dir teixir xarxes, vincular i assumir corresponsabilitat des d'una posició proactiva. En definitiva, l'experiència del Projecte Binomi permet establir un treball conjunt per intentar afrontar els reptes actuals de manera col·laborativa, cocreativa i coelaborativa com a valor afegit.

## 5. Resultats i evidències

Els primers resultats d'aquesta iniciativa neuropedagògica permeten reconèixer la convicció ètica alineada amb els drets humans, ja que corroboren un compromís professional i unes evidències que aconsegueixen l'objectiu de promoure aquells valors que teixeixen el respecte i la responsabilitat d'una societat pacífica, inclusiva, justa i considerada.

D'altra banda, al llarg d'aquests tres primers anys de vida de la iniciativa neuropedagògica s'han recollit indicadors qualitius i quantitius que promouen la reflexió i l'avaluació dels programes i els processos duts a terme (González i Latorre, 1990): uns indicadors prou destacables que ajuden a resumir els aspectes rellevants del projecte fins a dia d'avui (Palacios et al., 1990, 1999) i que permeten validar una iniciativa neuropedagògica que abraça diversos programes que situen la persona en un primer pla (Montessori, 1937) amb l'objectiu que aquesta, a partir dels propis interessos i tendències naturals (Kilpatrick, 1929), pugui desenvolupar la capacitat «d'aprendre fent» (Dewey, 1989) a través d'un «aprenentatge basat en la investigació» (Freinet, 1979) juntament amb un «aprenentatge basat en projectes» (Dewey, 1989) i un «aprenentatge basat en l'experiència» (Decroly, 2009) i mitjançant experiències compartides i col·laboratives. Fins i tot es constata com la persona desenvolupa la seva pròpia creativitat en el marc d'un «aprenentatge entre iguals» (Duran i Monereo, 2012) i adquireix habilitats i competències que permeten pensar més enllà de les idees establertes. Es pot parlar d'uns indicadors que confirmen que a través de les experiències de Binomi hi ha la possibilitat real de desenvolupar un conjunt d'habilitats i competències per resoldre situacions complexes i fomentar una actitud reflexiva davant la vida en termes de capacitat de raonar per un mateix. S'ha comprovat que és decisiu respectar la curiositat de cadascú, la voluntat de trencar barreres mentals, la confiança en les pròpies capacitats de cada persona i permetre que cada persona pugui experimentar amb les pròpies competències i des de la pròpia realitat (Estebanell et al., 2018). Uns resultats que reconeixen la mirada psicopedagògica del projecte i les infinites oportunitats i possibilitats que pot generar aquesta iniciativa neuropedagògica per viure experiències personalitzades i d'acord amb les necessitats i possibilitats reals de cadascú (vegeu la figura 2).

FIGURA 2

*Experiències personalitzades del Projecte Binomi*

FONT: Projecte Binomi, 2022.

Des d'una voluntat clarament psicopedagògica hi ha una continuïtat de recerca per desenvolupar didàctiques, metodologies i tècniques que acompanyen una realitat psicoeducativa i una praxi que abraça l'ètica d'una iniciativa neuropedagògica<sup>1</sup> que es pot dir que promou, de manera molt sintetitzada: un projecte psicopedagògic deliberadament obert a la vida i que provoca iniciativa, curiositat i desenvolupament; possibilitats tecnopedagògiques que abracen situacions i reptes en el marc d'una societat canviant; espais que permeten fomentar hàbits i gaudir de tranquil·litat i benestar; la pròpia iniciativa en el procés de formació i desenvolupament; oportunitats psicoeducatives basades en els interessos i les tendències naturals de les persones; un marc de metodologies en el qual la persona es pot fer preguntes i trobar respostes; un clima de benestar que facilita el desenvolupament de competències socioemocionals en una atmosfera de superació personal; el mètode científic des de l'observació i l'experimentació per captar incògnites, imaginar solucions, formular respostes, construir resultats, etc.; condicions d'aprenentatge en espais compartits i democràtics que fomenten valors de vida; espais de cocreació i col·laboració que afavoreixen la creativitat i animen a prendre riscos; ocasions i experiències per emprendre i desenvolupar l'emprenedoria com a valor de vida, i en les quals la persona pot ser el motor dels seus propis aprenentatges, i un entorn corresponsable i copartípic de valors de vida amb el compromís d'acompanyar la persona perquè descobreixi «qui és», «què vol» i «què ha de fer» per aconseguir allò que es proposi.

## 6. Conclusions

Globalment s'ha descrit un compromís ètic d'una iniciativa neuropedagògica que, d'una banda, té un espai presencial,<sup>4</sup> però que, de l'altra, també supera els límits territorials del país a través d'un espai híbrid<sup>5</sup> i telemàtic<sup>6</sup> que afavoreix aliances i xarxes de coneixement,<sup>7</sup> amb l'objectiu de protegir, millorar i transformar la societat a través d'un impacte sostingut més enllà d'un espai físic concret i en el marc dels objectius de desenvolupament sostenible.<sup>8</sup>

Les oportunitats que sorgeixen de la personalització real de cada programa dissenyat en el marc d'aquesta iniciativa neuropedagògica confirmen la singularitat d'un projecte psicopedagògic que defensa un model tecnopedagògic que abraça la personalització del procés d'ensenyament i d'aprenentatge en sintonia amb un acompanyament que vetlla pel benestar i el desenvolupament de cadascú.

Les possibilitats psicopedagògiques en el marc del Projecte Binomi, doncs, són una praxi des d'una visió holística i interconnectada que afavoreix el desenvolupament d'un pensament crític, creatiu i reflexionat, el desenvolupament competencial, la concreció de processos creatius que neixen de la llibertat i des de dins de la persona vers la transformació educativa i un entorn de benestar connectat.

Les experiències exposades són fruit d'un projecte que, en aquest primer tombant del segle XXI, va molt més enllà d'alfabetitzar les persones (Harari, 2018). Binomi fa possible una realitat que abraça la diversitat des d'uns espais on es poden assumir els propis reptes i desenvolupar la possibilitat de fer-se preguntes, de trobar tot allò que apassiona i encuroseix en la direcció d'un benestar i d'un aprenentatge per a la vida. És important remarcar que en una societat tecnificada, la clau de volta és el lideratge de cadascú, l'emprenedoria, la resiliència i la pròpia creativitat; desenvolupar aquestes habilitats permet adquirir l'habilitat de pensar més enllà d'idees admeses i programades.

És en aquesta direcció on rau el valor de les experiències personalitzades dissenyades en el marc del Projecte Binomi, ja que tenen un compromís ètic, una voluntat de reconeixement i respecte a la capacitat de decisió i control de la persona, amb un fort component vivencial que enllaça els aspectes cognitius i socioemocionals de cadascú.

Cal concloure que les experiències evidencien que es fa necessari un marc prou sensible i sempre vinculat a la vida dels subjectes, ja que aquests han de poder trobar l'espai per connectar experiències i aprenentatges vers la pròpia reflexió del procés de formació, benestar i desenvolupament personal. Els indicadors que s'han recollit i analitzat de les experiències dutes a terme des d'aquesta iniciativa neuropedagògica del Projecte Binomi diuen que és desitjable que aquest procés de desenvolupament i acompanyament garanteixi la possibilitat de respondre als interessos i als objectius de la persona juntament amb una autovaloració (Sanmartí, 2010) que faciliti un coneixement més ampli sobre un mateix vers el compromís d'un benestar també col·lectiu.

En darrer terme, cal reconèixer que si és ben cert que la pandèmia planetària ha posat en situació de risc la sostenibilitat del projecte, també ha fet valer les oportunitats i les possibilitats que ha desenvolupat i que ofereix (Oliveras, 2021).



## 7. Agraïments

Les experiències del Projecte Binomi descrites més amunt han estat possibles gràcies al Centre Tecnopedagògic Binomi, d'acord amb els sectors terciari (educació i salut), quaternari (innovació i tecnologia) i quinari (coneixement i cultura). D'aquí n'ha sorgit una realitat psicopedagògica que abraça objectius psicoeducatius i tecnopedagògics per convertir recursos intangibles (salut, educació, cultura, benestar i desenvolupament) en productes tangibles. Els actius del mateix centre, juntament amb institucions, administracions municipals, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (CDL), el Col·legi de Pedagogia de Catalunya (COPEC) i gent que ha col·laborat a títol personal (en el marc d'una anònima i immensa generositat) han fet possible el Projecte Binomi i les experiències que se'n deriven; un projecte concebut perquè sigui sostenible en el temps amb un impacte mínim en el medi ambient, compromès amb l'Agenda 2030 per contribuir també als reptes que plantegen els objectius de desenvolupament sostenible (ODS).

Cal també esmentar de manera especial que part d'aquestes experiències educatives descrites a l'article han estat una realitat a través d'activitats STEAM, experiències tecnològiques d'aprenentatges amb continguts científics i culturals en català, desenvolupades a l'Escola Arrels-Vernet<sup>5</sup> i a l'Escola Arrels-Cassanyes<sup>5</sup> de Perpinyà. Aquestes experiències s'han pogut dur a terme a través del projecte *Les cités éducatives, un label d'excellence*<sup>11</sup> de l'Estat francès.

Finalment, cal agrair al Grup Efebé<sup>12</sup> la confiança i el compromís amb el Projecte Binomi, que s'ha traduït en un conveni de col·laboració per promoure la innovació a través de projectes de transformació d'espais educatius i de benestar (escoles, institucions, etc.), en un moment de pandèmia i necessitat evident de punts de vista psicopedagògics vers noves formes d'actuar des d'un marc ètic i sostenible.

## 8. Notes

1. Projecte Binomi (2022): [www.binomi.cat](http://www.binomi.cat)
2. Agenda 2030 (ONU, 2015): <https://sdgs.un.org>; <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement>; <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>; [http://mediambient.gencat.cat/ca/05\\_ambits\\_dactuacio/educacio\\_i\\_sostenibilitat/desenvolupament\\_sostenible/agenda-2030-ods](http://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/desenvolupament_sostenible/agenda-2030-ods)
3. Objectius de desenvolupament sostenible (Agenda 2030): <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>; <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>
4. Espais presencials de Binomi (2019-2022):  
Projecte Binomi: <https://sites.google.com/view/binomitecnopedagogia/inici>  
Binomi Montserratí: <https://sites.google.com/view/binomimontserratí>
5. Espais híbrids de Binomi (2019-2022):

Binomi Montserratí : <https://sites.google.com/view/binomimontserratí>

Binomi & Arrels-Vernet: <https://sites.google.com/view/binomi-arrels/inici>

Binomi & Arrels-Cassanyes: <https://sites.google.com/view/binomi-arrels-cassanyes/inici>

6. Espai en línia o telemàtic de Binomi (2019-2022): Binomi *online* 4.0:  
<https://sites.google.com/view/binomi11>

7. Binomi & KBIP/COMconèixer (CDL, 2019-2022):  
[https://sites.google.com/view/binomimontserratí/aulamontserrat%C3%AD/kbip\\_comcon%C3%A8ixer](https://sites.google.com/view/binomimontserratí/aulamontserrat%C3%AD/kbip_comcon%C3%A8ixer)

8. Binomi & ODS (2019-2022):  
<https://sites.google.com/view/binomimontserratí/aulamontserrat%C3%AD/ods>

9. Experiència i col·laboracions del Projecte Binomi (2019-2022):  
<https://sites.google.com/view/binomitecnopedagogia/press-room-binomi>

10. Sala de premsa al web del Projecte Binomi (2019-2022):  
<https://sites.google.com/view/binomitecnopedagogia/press-room-binomi>

11. Projecte *Les cités éducatives, un label d'excellence*:  
<https://www.citeseducatives.fr/le-projet>

12. Conveni de col·laboració i aliança estratègica Efebé & Binomi (2020-2022). Espais FluAp (espais fluids d'aprenentatge):  
[http://binomi.online/espais\\_fluap\\_binomi\\_CAT.pdf](http://binomi.online/espais_fluap_binomi_CAT.pdf);  
<https://www.youtube.com/channel/UCj11-LAuLhPfqrL2649Xzrw>;  
<https://grupefebe.com/reformes-per-escoles>; <https://www.grupefebe.com/efebe-te-una-alianca-estrategica-amb-binomi-tecnopedagogia>

## 9. Bibliografia

Alimisis, D., Moro, M., i Menegatti, E. (2017). *Educational robotics in the makers era*. Springer.

Ausubel, D. P. (1980). *Psicologia educativa*. Trillas.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., i Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). Trillas.

Bassedà, J., i Oliveras, M. M. (2020). Àpats pedagògics personalitzats. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 161-184. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.143>

Bauman, Z. (2007). *Temps líquids: viure en una època d'incertesa*. Viena Edicions.

Blatt, S. J., i Stein, M. I. (1957). Some personality, value and cognitive characteristics of the creative person. *American Psychologist*, 12, 406.

Bosch, J.M. i Muset, M. (1980). *Iniciació al mètode Decroly*. Teide.

Bringuier, J. C. (1977). *Conversaciones con Piaget*. Granica.

- Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., i Austin, G. A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Rosa Sensat.
- Cornella, A. (2018). *Educació per a humans en un món de màquines intel·ligents*. Barcanova.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam.'s Sons
- Decroly, O. (1987). *La funció de globalització i altres escrits*. Eumo.
- Decroly, O. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Fabert.
- Decroly, O., i Boon, G. (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la esucela primaria* (8a ed.). Losada.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Centre UNESCO de Catalunya. <https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2019/11/UNESCO-Educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins.pdf>
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Eumo.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (2012). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Centre for Educational Research and Innovation. <https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>
- Duran, D., i Monereo, C. (2012): *Entramado: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori.
- Estebanell, M., López, V., Peracaula, M., Simarro, C., Cornellà, P., Couso, D., González, J., Alsina, À., Badillo, J., i Heras, R. (2018). *Pensament computacional en la formació de mestres. Guia didàctica*. Servei de Publicacions UdG. [https://94225fdd-970a-480f-90fc-6b83d9bd3ef5.filesusr.com/ugd/974be3\\_eba4fe7acbf14087926829485b9e2ee7.pdf](https://94225fdd-970a-480f-90fc-6b83d9bd3ef5.filesusr.com/ugd/974be3_eba4fe7acbf14087926829485b9e2ee7.pdf)
- Freinet, C. (1979). *Los planes de trabajo*. Laia.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. Morata.
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular: historia de la Escuela Moderna*. Laia.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. BasicBooks.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-445. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1978). *La creatividad y la educación*. Paidós.

- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, R., i Latorre, A. (1990). *El mestre investigador: la investigació a l'aula*. Graó.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lliçons per al segle XXI*. Edicions 62.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process* (11a ed.). Teachers College, Columbia University.
- Latorre, J. I. (2019). *Ètica para máquinas*. Ariel.
- Mallart, J. (2009). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 249-281. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.55>
- Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica* (3a ed.). Araluce.
- Montessori, M. (1939). *Manual práctico del método Montessori* (3a ed.). Araluce.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2010-en.pdf?expires=1654273762&id=id&accname=guest&checksum=7B12F134543630172BDFE1CE457E60DD>
- OECD. (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. <https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
- Oliveras, M. M. (2021). «When we thought we had all the answers...»: The *Binomi.online 3.0* Technopedagogical Project, online and remote teaching. *Journal of the World Federation of Associations for Teacher Education*, 4(1), 100-119. [https://www.worldfate.org/docpdf/journal\\_04-01.pdf](https://www.worldfate.org/docpdf/journal_04-01.pdf)
- Palacios, J., Marchesi, A., i Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación: vol. 1 Psicología evolutiva*. Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A., i Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación: vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- Papert, S. (1984). *Desafío a la mente: computadoras y educación* (3a ed.) Galápagos.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología* (6a ed.). Seix Barral.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Prieto, M. D. i Ballester, P. (2003) *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Ceac.
- Sternberg, R. J., i Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Paidós.
- Teixidó, M. (2003). C. Freinet, potser el millor pedagog del segle XX. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 197-211. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/299921>

Teixidó, M. (2017). *Pedagogia, ara*. Institut d'Estudis Catalans.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Graó.

Trilling, B., i Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vigotski, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

VOLUM **22**

2022

REVISTA CATALANA DE  
**PEDAGOGIA**

