

2025

VOLUM

27

REVISTA CATALANA DE

PEDAGOGIA

ÍNDEX

1 EDITORIAL

4 ARTICLES DE RECERCA

82 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



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



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut
d'Estudis
Catalans

2025

VOLUM

27

REVISTA CATALANA DE

PEDAGOGIA



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



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

© dels autors dels articles

© Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans,
i Universitat de Barcelona, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Text original revisat lingüísticament per la Unitat d'Edició del Servei Editorial de l'IEC

ISSN (edició digital): 2013-9594



Els continguts de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text, o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Sumari

Editorial Joan Mateo Andrés	1-3
Articles de recerca	
Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education Elena Vercher Ribis	4-35
La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques Aina Monferrer-Palmer i Joaquim Dolz	36-59
La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat Sandra Gonzalez Mingot i Balbina Falceto Macarulla	60-81
Articles d'experiències	
La retroacció de ChatGPT, un exemple d'integració de la intel·ligència artificial generativa en la didàctica de l'anglès a la Universitat d'Andorra: un estudi experimental Carolina Poussier Milhau	82-98
Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona Mercedes Reguant Alvarez, Francesc Martínez-Olmo, Carolina Quirós Domínguez, Pilar Folgueiras Bartomeu i Nicole Stier Piera	99-114
Aprendre a pensar com a investigador-docent-historiador a través del patrimoni local. Una experiència en el grau en educació primària Guillem Roca Cabau i Daniel Gutiérrez-Ujaque	115-132

Editorial

Joan Mateo Andrés

Catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona, exdegà de la Facultat de Pedagogia i exdirector de l'Institut de Ciències de la Universitat de Barcelona, expresident del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya i exsecretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DOI: 10.2436/20.3007.01.214

Aquest monogràfic de la RCP, intitulat «Repensant l'educació: horitzons i desafiaments en la pedagogia», suposa per si mateix una clara declaració d'intencions. L'educació es troba immersa en un canvi de paradigma i cal repensar-la. Aquesta tipologia de canvis implica modificacions profundes bàsicament en la morfologia dels sistemes educatius, en els models organitzatius, en els plantejaments curriculars i en el paper dels seus actors principals. Qualsevol solució basada en un simple maquillatge no faria sinó agreujar els problemes de l'educació.

Si revisem algunes declaracions de la UNESCO, podrem observar la creixent preocupació davant del fet educatiu. Les administracions, cada cop més, no troben respostes vàlides i tenen clara la

necessitat d'integrar tots els esforços de la societat per tal de generar propostes educatives que donin resposta a les noves necessitats. Hem de substituir els actuals sistemes per ecosistemes intel·ligents, eficients i sostenibles. L'educació ja no està situada en l'acadèmia, sinó en contextos educatius integrats en què tots els ciutadans esdevenen educadors.

En aquest context, la digitalització i l'aparició de la IA no són en absolut les responsables dels canvis que s'estan produint, però sí de la seva acceleració. La transformació és conseqüència de l'enorme complexitat de les societats actuals i la tecnologia no fa sinó brindar noves solucions.

Però cal ser prudents i percebre les amenaces i explorar les noves oportunitats que la digitalització ens ofereix. Les noves tecnologies faciliten la construcció de models mercantilistes associats a l'educació, en els quals es tracta l'educació com un bé de consum i en què grups inversors potents tracten d'explotar el fet educatiu per al seu benefici i no pensant que es tracta, per sobre de tot, d'un bé comú al qual tothom té dret d'accés.

En aquest sentit, persegueixen una individualització dels aprenentatges, aïllant la persona i ignorant la importància que té la presencialitat en la construcció de capital social basat en la relació i en la convivència. Cal també explorar competències extracurriculars (no previstes per PISA —Programme for International Student

Assessment—, molt lligades al sistema productiu) en què realment la construcció de persones per sobre de la de subjectes competitiu sigui el principal actiu de l'educació.

És en aquest sentit en què cobra valor la proposta de comunicacions i la resposta que s'ha aconseguit amb els seus sis articles que aquí breument presentem. Representen clarament un ventada d'aire fresc i una manera singular i realment genial d'articular la formació amb l'ús de les tecnologies de manera pràctica i respectant sempre la mirada humanística de l'educació.

El primer article explora els efectes d'un enfocament d'aprenentatge basat en projectes amb la temàtica de la màgia en la creativitat, les habilitats digitals, el creixement personal i la intel·ligència emocional. La recerca que justifica l'aportació va utilitzar com a instrument de recollida d'informació l'enquesta, que en complementava d'altres de caràcter observacional. El procediment de validació es va realitzar mitjançant la metodologia de pretest i posttest.

Les conclusions de l'article mostren que l'aprenentatge basat en projectes, combinat amb la tecnologia i la creativitat, pot afavorir el desenvolupament integral tot fomentant el creixement emocional, la capacitat de col·laboració, l'empatia vers els altres i desenvolupant la capacitat de l'alumne per submergir-se i explorar la seva interioritat.

El segon article destaca la necessitat d'abordar la cançó a l'aula de llengües com un hipergènere de text multimodal que pot ser protagonista de seqüències didàctiques, amb especial esment al treball de l'oralitat des de la perspectiva de l'interaccionisme sociodiscursiu i des de la mirada plurilingüe.

L'estudi conclou que incorporar diversos gèneres de cançó, incloent-hi la cançó popular tradicional, la música de cantautors i el rap, pot ser útil a l'aula de llengües, especialment des del punt de vista de la producció oral.

En el tercer article s'analitza la competència digital dels nostres docents des de la seva pròpia perspectiva. En opinió dels docents, cal repensar l'organització i pràctica de la competència digital en el si de l'aula i entendre que el seu potencial rau en la seva adaptabilitat com a recurs per generar diversos enfocaments en contextos variats per a alumnat divers.

S'assenyala com a element cabdal de desenvolupament de la competència digital i de la superació dels problemes anteriors l'adopció de les normes sobre les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), recollides en els diversos marcs de formació generats respecte d'aquestes competències en el professorat.

La quarta aportació reflecteix un estudi experimental dut a terme a la Universitat d'Andorra i és un exemple clar de com integrar la intel·ligència artificial generativa en els processos d'aprenentatge dels alumnes, en aquest cas en concret, en la didàctica de l'anglès.

L'objectiu general de l'experiència és avaluar si la retroalimentació proporcionada per ChatGPT contribueix a la millora en la precisió de les respostes dels estudiants i en la reducció d'errors en exercicis de llengua anglesa. Els resultats mostren que el 90 % dels estudiants van millorar les seves produccions escrites, després de rebre retroalimentació automatitzada, la qual cosa avala el potencial didàctic de la IA.

El cinquè article presenta una experiència sistematitzada del procés de sol·licitud d'avaluació única a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

En la seva realització es va generar un format estandarditzat de registre de la informació i, després d'analitzar-lo, es va comprovar que la immensa majoria de les peticions estaven justificades per raons d'incompatibilitats horàries degudes a treballs i altres estudis.

L'estudi conclou que l'avaluació única constitueix una opció rellevant i que cal regular-la per tal de comprovar que es compleixen les condicions de qualitat necessàries que ens garanteixin els mateixos estàndards de qualitat que quan s'aplica l'avaluació contínua.

Finalment, la darrera aportació representa una iniciativa desenvolupada a la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida i afecta la formació de professors del grau d'educació primària. La metodologia emprada es va basar en un aprenentatge actiu en què els estudiants van ser protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge a través d'experiències pràctiques.

L'experiència va sensibilitzar l'alumnat respecte de la necessitat en l'ús de fonts locals per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu, de la transcendència de comprendre el passat per entendre el present i de la importància d'orientar l'aprenentatge de les ciències socials de manera interdisciplinària i amb voluntat de fomentar el pensament crític.

Confiam que gaudireu molt amb la lectura de la revista i, sobretot, trobareu models que poden enriquir el vostre imaginari per tal de seguir aprofundint en la nova educació sense perdre'n el sentit social.

Joan Mateo Andrés

Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education

Fomentant la creativitat, la tecnologia avançada i el creixement personal: l'impacte d'una experiència d'aprenentatge amb màgia a l'educació primària

Elena Vercher Ribis

Universitat Rovira i Virgili

A/e: everche2@xtec.cat

<https://orcid.org/0009-0002-0502-248X>

Data de recepció de l'article: 26 de setembre de 2024

Data d'acceptació de l'article: 10 de desembre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.215



Copyright © 2025

Elena Vercher Ribis
Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement –No Comercial–Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Abstract

This research explores the effects of a magic-themed, project-based learning approach on creativity, digital skills, personal growth, and emotional intelligence among 63 primary school students at Escola Sant Jordi. Students aged 8-10 participated in a series of activities where they created digital spells, virtual worlds, and interactive objects using tools like CoSpaces, Tinkercad, and micro:bit, integrating augmented reality and 3D printing. With a focus on incorporating technology into the learning process, the study investigates how imaginative themes can foster student engagement and development in these key areas.

Pre-test and post-test surveys, along with observational data, were used to assess improvements. The results revealed significant gains in creativity, technological confidence, use of English as a second language, self-awareness, and empathy. Students also showed greater excitement and engagement with the project, and a stronger willingness to share ideas with their peers.

The findings demonstrate that project-based learning, when combined with technology and creativity, can support holistic development. This approach not only builds technical skills but also fosters emotional growth, collaboration, and self-expression, empowering students to explore their strengths and passions. Future

studies could further explore how such learning experiences impact other areas of students' academic and personal development.

Keywords

3D design, computational thinking, creativity, digital competences, emotional intelligence, English as a second language, primary education.

Resum

Aquesta recerca explora els efectes d'un enfocament d'aprenentatge basat en projectes amb la temàtica de la màgia en la creativitat, les habilitats digitals, el creixement personal i la intel·ligència emocional entre seixanta-tres alumnes de primària de l'Escola Sant Jordi. L'alumnat, d'edats compreses entre els vuit i deu anys, va participar en una sèrie d'activitats en què va crear encanteris digitals, mons virtuals i objectes interactius utilitzant eines com CoSpaces, Tinkercad i micro:bit, incorporant-hi la realitat augmentada i la impressió 3D. Amb un enfocament basat en la integració de la tecnologia en el procés d'aprenentatge, l'estudi investiga com un tema transversal com la màgia pot fomentar el compromís i el desenvolupament de l'alumnat en aquestes àrees clau.

Per fer la recerca, s'han utilitzat enquestes a mode de pretest i posttest, juntament amb una rúbrica per recollir dades observacionals per poder avaluar les millores. Els resultats han revelat millores significatives en creativitat, ús de la tecnologia, ús de l'anglès com a llengua estrangera, autoconeixement i empatia. L'alumnat també ha mostrat més entusiasme i compromís amb el projecte, així com una major predisposició a compartir idees amb els companys i companyes.

Les conclusions demostren que l'aprenentatge basat en projectes, combinat amb la tecnologia i la creativitat, afavoreix el desenvolupament integral. Aquest enfocament no només millora les habilitats tècniques, sinó que també fomenta el creixement emocional, la col·laboració i l'expressió personal, capacitant l'alumnat per explorar els seus punts forts i les seves passions. Els futurs estudis podrien explorar més a fons com aquestes experiències d'aprenentatge impacten sobre altres àrees del desenvolupament acadèmic i personal de l'alumnat.

Paraules clau

Disseny 3D, pensament computacional, creativitat, competències digitals, intel·ligència emocional, anglès com a llengua estrangera, educació primària.

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

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

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

1. Introduction

“The Magic in Me” is an innovative magic-themed project designed to enhance creativity, technological skills, and personal growth among primary school students. Integrating project-based learning (PBL) with digital tools such as CoSpaces, Tinkercad, and micro:bit, the project immerses students in a world of imagination and hands-on learning. Over the course of the project, students engage in activities where they design and create digital spells, virtual worlds, and interactive objects, integrating augmented reality and 3D printing. By merging technology with creative expression, the project encourages students to explore new ideas, develop critical problem-solving skills, and collaborate with their peers. Beyond technical skills, “The Magic in Me” also focuses on fostering emotional intelligence, self-awareness, and empathy, as students reflect on their personal growth and learn to manage their emotions. This thematic, technology-driven approach provides a dynamic learning environment where students not only gain essential 21st-century skills but also experience the power of creativity and innovation in education.

As educational paradigms shift toward more interactive and engaging methodologies, the incorporation of imaginative themes like magic can stimulate students’ natural curiosity and encourage them to explore complex concepts through creative expression. Research indicates that project-based learning (PBL), particularly when infused with thematic elements, is aimed to lead to substantial improvements in students’ creative thinking and problem-solving abilities (Hanif et al., 2019; Lubis et al., 2018). By engaging in activities such as designing spells or creating virtual magical worlds, students are not only encouraged to think critically but also to apply their digital skills in practical, real-world scenarios.

The dynamic nature of the project fosters an environment where students can experiment and innovate. This aligns with findings that suggest project-based learning enhances students’ creativity by allowing them to engage in hands-on activities that require critical thinking and collaboration (Lubis et al., 2018). The thematic approach of magic can serve as a powerful motivator, capturing students’ imagination and encouraging them to immerse themselves in the learning process. This increased engagement is planned to lead to measurable improvements in students’ digital literacy as they navigate various digital tools to bring their magical creations to life (Usmeldi, 2019; Rahayuningsih, 2024).

In supporting the development of students’ digital competencies, the project integrates a variety of technologies within a structured framework designed to promote creativity and critical thinking. Tools like CoSpaces, Tinkercad, and micro:bit facilitate the creation of digital spells, virtual worlds, and interactive objects, Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

encouraging students to explore both the artistic and technical aspects of their projects. The use of CoSpaces promotes interactive storytelling and spatial creativity through virtual environments, while Tinkercad and micro:bit provide opportunities for hands-on design and coding, fostering skills in 3D modelling, engineering, and basic programming. By applying a constructivist learning framework (Papert, 1980), students are intended to engage in experiential learning, where they actively build knowledge through exploration and creation, making the technologies not just tools but part of the learning process itself. This multimodal approach to learning provides students with diverse entry points for self-expression, enhancing both their engagement and proficiency with technology.

Moreover, integrating technology within this thematic framework is intended to enhance students' proficiency in digital skills and competences. Research has shown that project-based learning that incorporates technology not only improves students' digital skills but also fosters a deeper understanding of the subject matter. By incorporating digital tools to create and share their magical projects, students develop essential 21st-century skills, including adaptability, collaboration, and innovation. These skills are increasingly vital in a technology-driven society, where the ability to think creatively and use digital resources is paramount (Syarifah & Emiliyasi, 2019; Ayu et al., 2023).

In addition to enhancing creativity and digital skills, a magic-themed project can contribute significantly to students' personal development and emotional intelligence. Engaging in creative tasks allows students to reflect on their emotions, strengths, and weaknesses, fostering self-awareness and empathy. Emotional intelligence is crucial for children's overall development, as it supports their ability to navigate social interactions and manage their emotions (Chiang & Lee, 2016; Jalinus et al., 2017). The project is aimed at encouraging students to create personal artefacts related to their magical experiences, facilitating discussions about their meanings and promoting emotional reflection (Acoci et al., 2022). This reflective practice can enhance students' emotional intelligence, equipping them with essential skills for personal growth and interpersonal relationships.

Furthermore, the incorporation of emotional education within the project is essential for fostering student engagement and success. Studies have demonstrated that emotional intelligence positively correlates with academic achievement and work engagement, highlighting the importance of providing learning experiences that nurture emotional development (Fajrina et al., 2023; Lubis & Lubis, 2019). By integrating elements of emotional education into the project, educators can create a holistic learning environment that supports students' emotional well-being and personal growth.

The thematic approach of magic, combined with project-based learning, also has the potential to foster higher engagement and self-expression among young learners. The immersive nature of magical storytelling is designed to allow students to connect with the material on a deeper level, encouraging them to express their thoughts and ideas freely. This increased engagement can lead to a greater willingness to participate in collaborative activities and share their creative outputs with peers. Research has indicated that thematic learning environments enhance student motivation and self-expression as they provide meaningful contexts for exploration and discovery (Cahyani, 2021; Glazunova et al., 2022).

The hands-on activities associated with the project can promote active learning, allowing students to take ownership of their educational experiences. This active engagement is essential for fostering a sense of agency and empowerment among students, which can lead to improved academic outcomes and personal development. By encouraging students to collaborate on magical projects, educators can facilitate the development of teamwork and communication skills, further enhancing the overall learning experience.

“The Magic in Me” project can have profound effects on students’ creativity, digital skills, personal development, and emotional intelligence. By providing an imaginative and interactive learning environment, educators are focused on fostering innovation, adaptability, and emotional expression among young learners. The thematic approach not only can enhance engagement and self-expression but can also support the development of essential 21st-century skills that are crucial for success in an increasingly technology-driven world. As such, the project represents a promising framework for promoting holistic development in primary education.

The integration of technology in this educational project is fundamentally supported by the technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework. This framework emphasizes the synergy between technology, pedagogy, and content knowledge, which is crucial for creating meaningful learning experiences. Research has shown that effective technology integration enhances educational outcomes by fostering skills such as problem-solving, collaboration, and adaptability among students (Khan & Emara, 2018; Atabek, 2019). The TPACK framework serves as a guiding principle in selecting appropriate digital tools that not only engage students but also align with pedagogical goals.

In this context, tools like CoSpaces, Tinkercad, MakeCode, and micro:bit were chosen for their ability to scaffold learning through interactive and creative activities. For instance, CoSpaces allows students to design virtual environments, which enhances spatial reasoning and storytelling capabilities (Udvaros et al., 2023). Similarly, Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

Tinkercad provides a user-friendly platform for creating 3D models, thereby facilitating the understanding of geometric concepts and fostering creativity (Ng et al., 2022; Gökbulut & Durnali, 2023). The integration of MakeCode and micro:bit further supports entry-level programming and logical thinking, essential components of computational thinking that are increasingly recognized as vital for 21st-century learners (Cano, 2022).

Moreover, the strategic use of these technologies is embedded within the thematic framework of the project to create a dynamic and immersive learning environment. This approach aligns with findings that highlight the importance of active learning and the integration of multidisciplinary concepts in curricula (Hoque et al., 2022). By embedding technology into the learning design, students are provided with opportunities to apply theoretical knowledge in practical, engaging ways, enhancing both their creativity and technological fluency (Alshammari, 2023). The focus on interactive tools also addresses the need for educational institutions to adapt to the evolving landscape of technology in education, which has become increasingly vital in the wake of challenges such as the COVID-19 pandemic (Khan & Ali, 2023).

The integration of magic as a thematic framework in primary education is not merely a whimsical choice but a carefully designed pedagogical strategy. The magic emerges from the intentional alignment of advanced technological tools with the learning design, using their potential to create meaningful and engaging learning experiences. By combining technologies such as augmented reality, 3D modelling, and microcontrollers with thematic elements of wonder and creativity, this approach can captivate students' imagination while fostering essential skills. This careful design ensures that the magic of the experience is rooted in purposeful educational outcomes, where technology acts as a possible enabler for creativity, critical thinking, and emotional growth. Thus, the possible success of this approach lies in the synergy between innovative technologies and thoughtful pedagogy.

Research questions

How does the integration of a magic-themed project impact students' creativity and digital skills?

"The Magic in Me" can have the potential to significantly impact students' creativity and digital skills. By engaging students in imaginative tasks such as designing spells or creating virtual worlds, this thematic approach can foster an environment helpful to creative exploration and technological proficiency. Research indicates that the incorporation of modern technologies in educational practices enhances students' creativity and critical thinking skills, as it promotes innovative approaches to learning that encourage collaboration and problem-solving (Lubis et al., 2018). The interactive

nature of the project not only captivates students' imagination but also provides them with opportunities to utilize digital tools constructively, thereby improving their competence in navigating various digital platforms.

Furthermore, the magic theme can serve as a powerful motivator for students, encouraging them to engage more deeply with the learning process. The allure of magic can stimulate curiosity and inspire students to explore complex concepts in a playful and engaging manner. This aligns with findings that suggest integrating arts into STEM education enhances creativity and fosters a sense of joy and discovery among learners (Chung, 2014). As students immerse themselves in magical storytelling and hands-on activities, they are likely to experience increased motivation and participation, which can lead to measurable improvements in their problem-solving abilities and innovative thinking.

This question aims to explore how the imaginative and interactive nature of the project influences the development of creativity and technological proficiency in primary school students. It seeks to assess whether the use of digital tools and creative tasks, such as designing spells or virtual worlds, leads to measurable improvements in students' problem-solving abilities, innovation, and competence in digital platforms.

How does this approach contribute to personal development and emotional intelligence?

Engaging in creative tasks allows students to reflect on their emotions, strengths, and weaknesses, fostering self-awareness and empathy. Emotional intelligence is crucial for children's achievements as it supports their ability to navigate social interactions and manage their emotions (Acoci et al., 2022). The project encourages students to create personal artefacts related to their magical experiences, facilitating discussions about their meanings and promoting emotional reflection. This reflective practice can enhance students' emotional intelligence, equipping them with essential skills for personal growth and interpersonal relationships.

Moreover, the integration of emotional intelligence within educational frameworks is increasingly recognized as vital for fostering student engagement and success. Research has shown that emotional intelligence positively correlates with work engagement and academic achievement, highlighting the importance of providing learning experiences that nurture emotional development (Antonopoulou, 2024). By incorporating elements of emotional education into the magic-themed project, educators can create a holistic learning environment that supports students' emotional well-being and personal growth.

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

This question examines how the project affects students' personal growth, focusing on their ability to recognize and manage their emotions, empathy, and self-awareness. It also investigates whether the project encourages students to reflect on their strengths and weaknesses, promoting emotional intelligence through the creation of personal magic-related artefacts and discussions about their meaning.

Can such a thematic approach foster higher engagement and self-expression in young learners?

The thematic approach of magic, combined with project-based learning, also has the potential to foster higher engagement and self-expression among young learners. The immersive nature of magical storytelling allows students to connect with the material on a deeper level, encouraging them to express their thoughts and ideas freely. This increased engagement can lead to a greater willingness to participate in collaborative activities and share their creative outputs with peers. Studies have indicated that thematic learning environments enhance student motivation and self-expression as they provide meaningful contexts for exploration and discovery (Lee et al., 2022).

The hands-on activities associated with a magic-themed project can promote active learning, allowing students to take ownership of their educational experiences. This active engagement is essential for fostering a sense of agency and empowerment among students, which can lead to improved academic outcomes and personal development. By encouraging students to collaborate on magic-themed projects, educators can facilitate the development of teamwork and communication skills, further enhancing the overall learning experience.

This question aims to evaluate whether the magic theme, combined with project-based learning, increases students' motivation, participation, and willingness to express themselves. It seeks to measure engagement levels and self-expression as students immerse themselves in magical storytelling and hands-on activities, exploring how these elements contribute to a deeper connection with the learning process.

2. Materials and methods

Participants

The participants in this study consisted of a group of 63 primary students from Escola Sant Jordi, a public primary school located in L'Ametlla de Mar, Spain. The age range of the participants was between 8 and 10 years old, reflecting a typical cohort of students in the later stages of primary education. The school environment is characterized by a supportive and creative learning atmosphere with access to modern educational resources, including digital tools, which play a significant role in the learning process.

The selection process for participants was conducted through random sampling, ensuring that a diverse and representative sample of students was included in the study. This method was chosen to prevent selection bias and to capture a broad range of abilities and personal backgrounds. As such, the random selection allowed for an inclusive approach, ensuring that the sample represented the diversity of the student population in terms of interests, talents, and academic performance.

This random selection was deemed appropriate for the study's goals, as it enabled a holistic examination of how a magic-themed, project-based learning approach could impact creativity, technological proficiency, and personal growth across a varied group of young learners.

Informed consent was obtained from parents and guardians through a detailed meeting at the beginning of the school year, outlining the study's objectives, procedures, and confidentiality measures. Student assent was also sought using age-appropriate explanations of the project by the teacher.

Project overview

"The Magic in Me" was designed as an immersive, creative learning experience for primary students, integrating technology with storytelling and design. Over the course of the project, students were tasked with creating their own digital spells, designing virtual worlds in augmented reality, and crafting magic wands using a variety of technological tools. This approach combined creativity, technology, and hands-on learning to engage students in a meaningful way while developing key skills.

Students used CoSpaces to build and explore 3D virtual environments where they could create their own characters to express their thoughts and passions, bringing their magical ideas to life. Tinkercad was employed to design the digital models for their custom magic wands, which were 3D printed to create a physical representation of their creations. Additionally, students used micro:bit programming to add interactive features to their magic wands, such as lights or sounds, making the experience even more engaging.

A key aspect of the project was the integration of advanced technologies like augmented reality (AR) to enhance the learning experience. CoSpaces enabled students to experience their virtual worlds in AR, allowing them to "walk" through the environments they designed, also making their digital creations appear in the real world through mobile devices (tablets). When the students designed their magic wands in Tinkercad, the final step involved 3D printing, giving them a tangible artefact

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

to keep as reminder not only of their learning journey but also of the magical things all of them can do.

By merging these various technological platforms, the project offered students a comprehensive and innovative way to explore their creativity, improve digital literacy, and deepen their understanding of technology in practical, interactive ways. This thematic project not only fostered creativity and problem-solving, but also aligned with 21st-century learning goals by incorporating collaboration, self-expression, and technology integration into the educational experience of learning STEAM and English as a second language.

Learning objectives and assessment criteria

1. Discovery and development of individual talents:

Objective: To help students identify and explore their unique talents and passions.

Assessment criterion: Individual reflections on their abilities and the application of these in the project.

2. Integration of technology into learning:

Objective: To enrich the learning process through the use of technologies such as Tinkercad, CoSpaces, MakeCode, and micro:bit.

Assessment criterion: Autonomous use of technological tools in their projects.

3. Development of technological and digital skills:

Objective: To build competencies in programming, 3D design, and augmented reality design.

Assessment criterion: Quality and functionality of the technological projects created by students.

4. Application of mathematical concepts:

Objective: To implement strategies for counting, mental calculation, mathematical operations, and spatial awareness.

Assessment criterion: Accuracy and correct application of mathematical concepts in the design and programming of projects.

5. Stimulation of critical thinking and problem-solving:

Objective: To encourage students to apply logical reasoning and creative approaches to solve complex problems encountered in the project.

Assessment criterion: Evaluation of students' ability to identify problems, apply problem-solving strategies, and justify their solutions during the project development.

6. Fostering of teamwork and collaboration:

Objective: To promote cooperation and respect for the talents and opinions of others.

Assessment criterion: Active participation in group activities.

7. Development of social-emotional competencies:

Objective: To recognize and manage emotions in learning situations.

Assessment criterion: Reflections on emotional management and its impact on learning.

8. Encouragement of autonomy, initiative, and tolerance:

Objective: To develop autonomy and tolerance in the face of challenges and errors.

Assessment criterion: Ability to work independently and handle mistakes constructively.

9. Promotion of creativity and innovation:

Objective: To experiment with new ideas and express creativity.

Assessment criterion: Originality and creativity in the final projects.

10. Enhancement of communication skills:

Objective: To develop communication skills through project presentations.

Assessment criterion: Clarity in presenting projects to classmates and teachers.

3. Procedure

The project was conducted using a project-based learning (PBL) framework, which placed students at the centre of the learning process, encouraging active engagement, problem-solving, and collaboration. This approach allowed students to take ownership of their learning by engaging with real-world problems and applying their knowledge Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

creatively. The PBL framework was crucial in fostering creativity, technological skills, and personal development throughout the project.

Sessions overview

The project was divided into several key phases:

Introduction and exploration: Students were introduced to the concept of magic and technology integration. They explored the tools they would use, such as CoSpaces, Tinkercad, and micro:bit, through tutorials and guided practice. This phase allowed students to familiarize themselves with the technology before starting their creations.

Creation: In this phase, students designed their own digital spells, virtual worlds, and magic wands. Using Tinkercad, they modelled wands in 3D, while CoSpaces was used to build the virtual environments where their spells could take effect. For those integrating micro:bit technology, programming elements like sound or light were added to enhance the interaction. This phase encouraged creative freedom and experimentation with new ideas, while teachers provided guidance and technical support.

Collaboration and reflection: The project emphasized collaborative learning, with students working in small groups to brainstorm ideas, share designs, and give each other feedback. Each group member contributed their unique strengths, whether in design, programming, or storytelling. Peer feedback sessions were embedded within the creation phase, helping students to refine their work while also developing communication and teamwork skills.

Throughout the project, reflection played a central role in deepening students' understanding of their skills, personal growth, and emotional development. At various stages of the project, students engaged in guided reflection sessions, where they were encouraged to think about the progress they had made, the challenges they had encountered, and how they had overcome obstacles.

These reflective practices were structured around the following key questions:

What new skills did I learn or improve?

How did I handle challenges during the project?

What personal strengths or talents did I discover?

How did my emotions affect my work, and how did I manage them?

This process not only helped students track their learning progress but also fostered emotional intelligence, self-awareness, and resilience. By reflecting on their work, they

gained insight into their creative processes and technological skills, while also developing a sense of ownership and pride in their accomplishments.

Presentation: In the final phase, students presented their magic-themed creations to their peers and teachers. This included a showcase of their virtual worlds, a demonstration of their 3D-printed wands, and an explanation of how their digital spells worked. The presentation phase was a key opportunity for students to practice public speaking, articulate their creative process in English, and reflect on their learning outcomes. The planning and execution of the project can be seen in the following website QR.



Data collection

To measure the impact of the project on creativity, technological proficiency, and emotional growth, a mixed-methods approach was employed. This involved a combination of observations made by the teacher and the use of student surveys conducted at the beginning and end of the project to track changes in these key areas.

Methods

Observation: Throughout the project, teachers conducted systematic observations of student behaviour, engagement, and interaction during class activities following the rubric (Figures 1 and 2).

FIGURES 1 and 2
Assessment rubric

Rubric of the project "The Magic in Me"			
Assessment criteria	★	★★	★★★
Active participation	Participates little or not at all in discussions about personal skills.	Participates inconsistently, for example, helps design the magic wand but does not participate in the creation of the virtual world.	She/He has been involved in the initial reflection, the creation of the virtual world, the use of chroma and the programming of the micro:bit.
Development of technological skills	Shows difficulties in using technological tools, for example, needs constant help to access their CoSpaces account.	He/She uses technological tools with constant help, for example, they have been able to design the magic wand in Tinkercad with help.	Uses technological tools autonomously. For example, they know how to program a complex animation on the micro:bit with the neopixel LED strip and integrate creative elements into the virtual world in CoSpaces.
Development of creative skills	Designs a basic wand with no custom details or colors.	The wand has some custom details but is pretty simple.	The wand reflects your personal story with unique details like engravings of favorite animals, and the virtual worlds have interactive elements.
Development of communication skills	She/He has difficulty explaining the function of his magic wand or the steps involved in creating it.	He/She counts his wand but does not make himself fully understood and gets confused in the steps of the project.	She/He makes a captivating presentation of his project, explaining each step in detail and answering questions in an understandable way.
Quality of final projects	The virtual world created in CoSpaces is not finished, the wand's file had mistakes when printing, and the micro:bit	The final projects have some flaws. For example, the virtual world is finished but some elements do not work correctly, the wand has printing errors or the	The virtual world is very creative, precise, the wand is perfectly designed and printed, and the programming of the micro:bit is complex and innovative.

	programming does not work.	programming of the micro:bit has problems.	
Final presentations	The project presentation is chaotic and difficult to follow with disordered information.	The presentation is understandable, but it lacks structure and does not cover all aspects of the project.	The presentation is clear, well structured, captivating, and uses visual support such as chroma videos to show the spells.
Individual reflections	There is no need to reflect on his abilities or the learning process, they only describe what they have done.	They reflect on their learning, but it is brief and does not show deep knowledge about his learning process.	The reflection is very detailed, and includes how the project has influenced their personal development.
Group discussion	He/She does not contribute ideas or comment on those of others, and she/he does not actively listen to her/his colleagues.	Contributes with ideas from time to time, but does not remain constantly involved in the discussion.	He/She is a key member in discussions, contributing valuable ideas, encouraging dialogue and helping to solve problems in the group.
Use of project technology (Tinkercad, CoSpaces and MakeCode)	They can't complete basic tasks without constant help, such as designing a simple shape in Tinkercad or creating a space in CoSpaces.	With help, they can use the tools but with frequent errors and limited results, such as designing a simple wand in Tinkercad or programming a basic motion in MakeCode.	They use Tinkercad to design a highly detailed and custom wand, CoSpaces to create a complex interactive virtual world, and MakeCode to program advanced functions with the micro:bit and neopixel LEDs.
Use of augmented reality and chroma	They need to integrate augmented reality or chroma into their project, or the results are very limited.	Uses these technologies but with errors or limited results, such as an object disappearing but with synchronization problems.	Uses augmented reality and chroma in a surprising way in his project, such as creating a video where the spell makes objects disappear and changes the environment, with a clear and impressive result.

SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Special attention was paid to:

- Students' creativity in problem-solving and design tasks.
- Technological proficiency demonstrated through the use of digital tools like Tinkercad, CoSpaces, and micro:bit.
- Social and emotional interactions within group work, including collaboration, empathy, and self-expression.

Student surveys: Pre- and post-project surveys were conducted to measure changes in:

- Creativity: Students answered open-ended questions and selected responses related to their ability to generate new ideas and their engagement in creative activities.
- Technological proficiency: Questions focused on the students' confidence and abilities in using digital tools for creation (e.g., designing virtual worlds or 3D modelling).
- Emotional growth: Surveys included items related to self-awareness, emotional management, empathy, and personal strengths, helping gauge growth in emotional intelligence.

These surveys were designed to be age-appropriate for primary students, with a mix of multiple-choice questions, Likert scale ratings, and open-ended responses to capture qualitative insights. Here are the questions used:

Tools

- **Rubric.** A rubric (Figures 2 and 3) was designed to evaluate students' creativity and technology use based on criteria such as:
 - Originality of ideas in creating spells, wands, and virtual worlds.
 - The complexity of their designs in **Tinkercad** or **CoSpaces**.
 - Ability to code or integrate interactive elements using **micro:bit**.
 - Proficiency in creating virtual worlds with **CoSpaces**. The rubric included levels such as **beginner**, **developing**, **proficient**, and **advanced**, and teachers and students used this rubric during class activities and final project presentations.
- **Survey (pre-test and post-test).** To assess emotional development, the survey incorporated a range of items related to:
 - Students' recognition of their personal strengths.
 - Emotional responses to challenges (e.g., frustration, excitement).
 - Social skills such as empathy and collaboration within group projects. Teachers used these insights to track individual progress in emotional intelligence over the course of the project.
 - Students' ability to adapt or innovate in response to feedback during collaboration.

4. Data analysis

A combination of qualitative analysis and quantitative statistical techniques, the data analysis captured a holistic picture of how the project impacted student creativity, technological proficiency, and personal development. This mixed-methods approach ensured that both measurable outcomes and more complex emotional and cognitive growth were fully examined.

Quantitative analysis

1. **Survey data.** The pre- and post-test surveys were analysed using basic statistical techniques to identify shifts in student responses over time.

- **Descriptive statistics:** Frequency counts and percentages were calculated for each multiple-choice and Likert-scale question. This

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

helped quantify the levels of improvement in areas such as **creativity**, **technological proficiency**, and **emotional intelligence**.

- **Paired t-tests:** Statistical tests were conducted to assess whether the observed changes in key areas like creativity and digital skills were statistically significant. This was particularly relevant for understanding whether students showed measurable growth in their confidence and abilities after the project.
- 2. **Rubric scores:** The rubrics used to assess the project were quantitatively analysed by calculating average scores across various categories.

Qualitative analysis

1. **Open-ended survey responses:** The open-ended questions in the surveys provided rich qualitative data about students' perceptions of their creative processes and emotional experiences. These responses were analysed using thematic analysis, where recurring themes were identified, coded, and categorized.
2. **Teacher observations:** Observations were analysed for recurring patterns, such as:
 - a. Increased willingness to take creative risks.
 - b. Growth in emotional self-regulation during group projects.
 - c. The development of leadership and collaboration skills.
2. **Project presentations:** The final presentations of the students' projects were evaluated both quantitatively (using the rubric) and qualitatively (through teacher and peer feedback). The content analysis of these presentations, particularly how students reflected on their creative choices and technical processes, provided further evidence of their growth.

5. Results

A total of 63 students participated in the study, completing the rubric and both pre-test and post-test surveys. These tools evaluated areas such as creativity, digital skills, personal development, emotional intelligence, engagement, and self-expression.

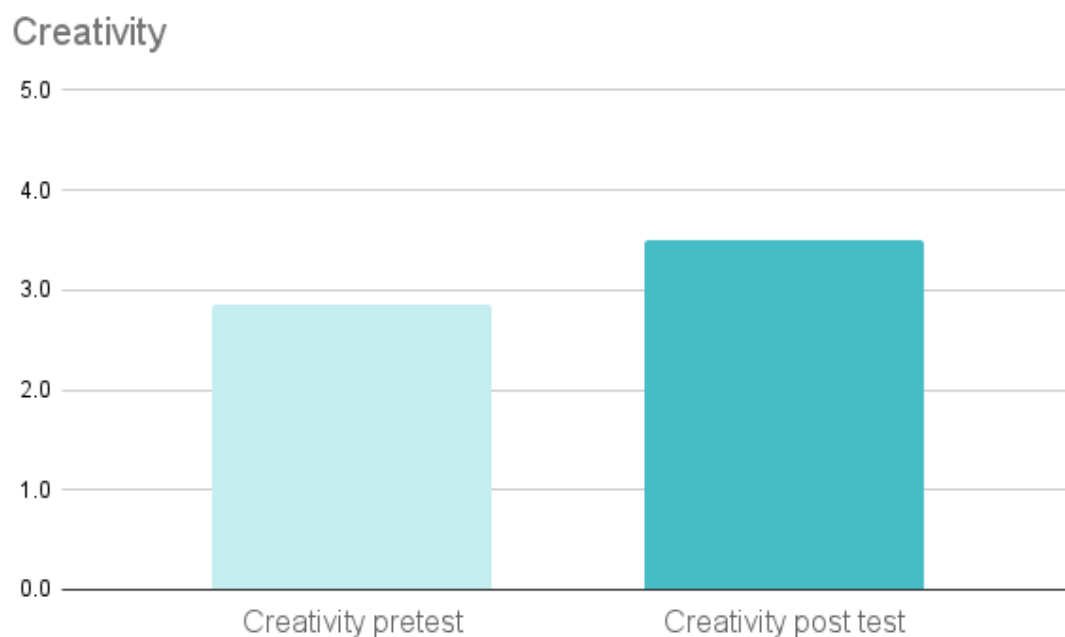
Descriptive statistics

Creativity

The project led to notable improvements in students' creative engagement (Figure 4). Before the intervention, most students had occasional experience with creative activities such as creating stories, drawings, or games, with 63.5% responding "Sometimes", 25.4% selecting "Not really", and only 11.1% reporting frequent creative

engagement (“Yes, many times”). However, after the project, the percentage of students who frequently engaged in these creative activities surged to 50.8%, while the “Sometimes” group slightly decreased to 47.6%, and only 1.6% of students indicated “No”.

FIGURE 3
Results in creativity



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Qualitatively, pre-test responses to creativity-related questions tended to reflect simpler ideas, such as “flying shoes” and “time machine”. By the post-test, students expressed more intricate and imaginative concepts like “flying dragon” and “magic book”, showcasing not only an increase in creative engagement but also a deeper level of creative thinking.

Digital skills

The use of technology for creative tasks saw an overwhelming increase throughout the project (Figure 5). Initially, 79.4% of students reported never having used a computer or tablet for creative activities like drawing or game development. Only 20.6% had done so prior to the intervention. Post-project, this dynamic had shifted dramatically, with 96.8% of students now reporting that they had used technology for creative purposes, reflecting a substantial development in digital skills.

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

In terms of confidence, pre-test results indicated that over half of the students (55.6%) were “Somewhat confident” in their digital skills, 25.4% were “Not confident at all”, and only 19.0% felt “Very confident”. After the intervention, 50.8% of students reported being “Very confident”, with only 9.5% remaining “Not confident at all”, showing considerable growth in both skills and self-assurance.

Linguistic performance

The project had a significant impact on students’ willingness and ability to share ideas. Before the project, an overwhelming 88.9% of students did not enjoy sharing their ideas with others, and only 11.1% were comfortable doing so. Following the project, there was a substantial shift, with 52.4% of students now reporting that they loved sharing ideas, 41.3% feeling comfortable with it, and only 6.3% still disliking the idea-sharing process.

This transition indicates not only an improvement in linguistic performance but also an enhanced ability and willingness to communicate ideas, suggesting that students became more confident and collaborative in their expression (Figure 6).

Personal development

The personal development of students showed marked improvements in several areas (Figure 7). Initially, only 39.7% of students reported knowing their special talents or strengths, while 33.3% were uncertain, and 27.0% thought they did. After the project, 52.4% of students reported being aware of their talents, with fewer students (14.3%) remaining unsure.

In terms of handling challenges, pre-test results showed that most students (55.6%) felt nervous or frustrated when faced with something challenging, and only 19.0% were excited about learning something new. By the post-test, 52.4% of students now felt happy and proud when working on difficult tasks, a significant increase from their earlier uncertainty.

Additionally, when working in groups, pre-test results revealed that 55.6% of students preferred working alone, and only 19.0% liked to lead and share ideas. Following the intervention, 52.4% of students expressed a preference for leading and sharing ideas in group projects, with only 6.3% now preferring to follow along.

Emotional intelligence

Students showed improvements in emotional awareness and empathy towards their peers (Figure 8). Before the project, 55.6% of students reported attempting to understand their classmates’ emotions, while 19.0% did not usually notice the emotions of others. After the project, the percentage of students actively trying to

understand how their peers felt increased to 63.5%, and the proportion of students who didn't notice others' emotions dropped to 12.7%.

These improvements highlight a greater level of emotional intelligence and social awareness, indicating that students became more empathetic and sensitive to the feelings of others during the course of the project.

Engagement and self-expression

One of the most substantial improvements was seen in the domain of student engagement and self-expression (Figure 9). Pre-test results showed that 55.6% of students were not very excited about starting the project, and 25.4% were not excited at all. Only 19.0% expressed some enthusiasm. By the end of the project, the number of students who were "Very excited" about the project had increased to 63.5%, with only 12.7% still reporting low levels of excitement.

Furthermore, before the project, most students were uncertain whether they would learn anything new (55.6%) or didn't think they would (25.4%). Post-project, 52.4% of students reported that they had learned new things, showing greater engagement and a more positive outlook toward learning.

In terms of creativity and problem-solving, the proportion of students who frequently came up with new ideas rose from 25.4% in the pre-test to 63.5% in the post-test. This underscores the project's impact on fostering a more open and idea-sharing environment, where students felt increasingly comfortable expressing themselves and contributing creative solutions.

Quantitative measures

Means and standard deviations

Digital skills

Pre-test

- Mean: 2.44. This indicates that, on average, students rated their digital skills slightly below the midpoint of the scale used (a scale of 1 to 5).
- Standard deviation: 0.19. This low SD evidences that most students' responses were close to the average, indicating relatively consistent perceptions of their digital skills.

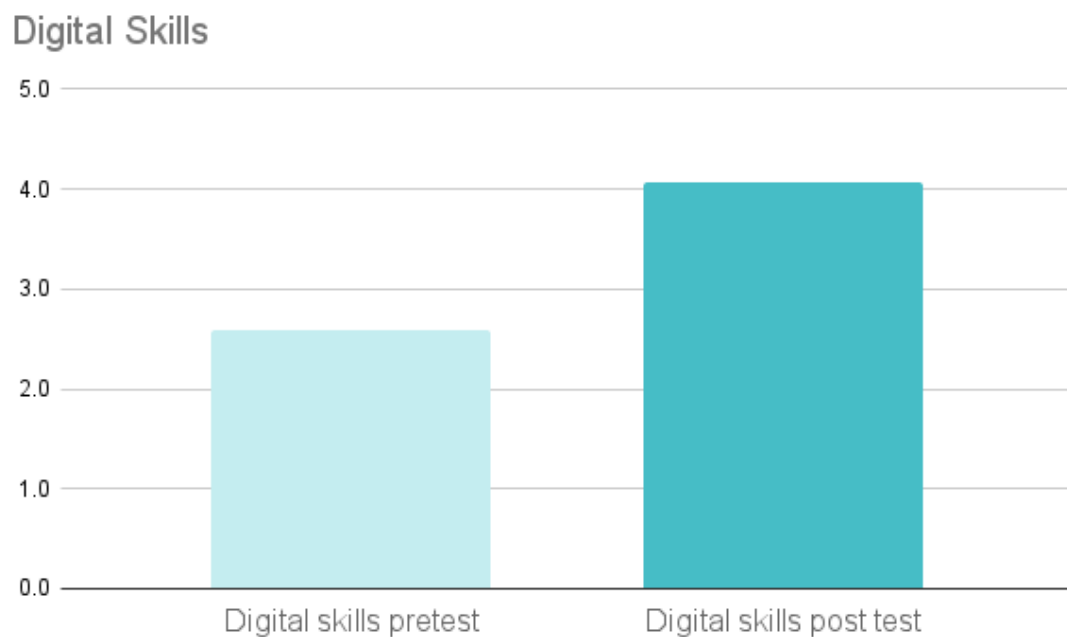
Post-test

- Mean: 3.90. This higher mean indicates a significant improvement in students' digital skills after the project.

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

Standard deviation: 0.33: This reflects some variability in the responses but most students rated their skills higher than before (Figure 5).

FIGURE 4
Results in digital skills



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Linguistic performance

Pre-test

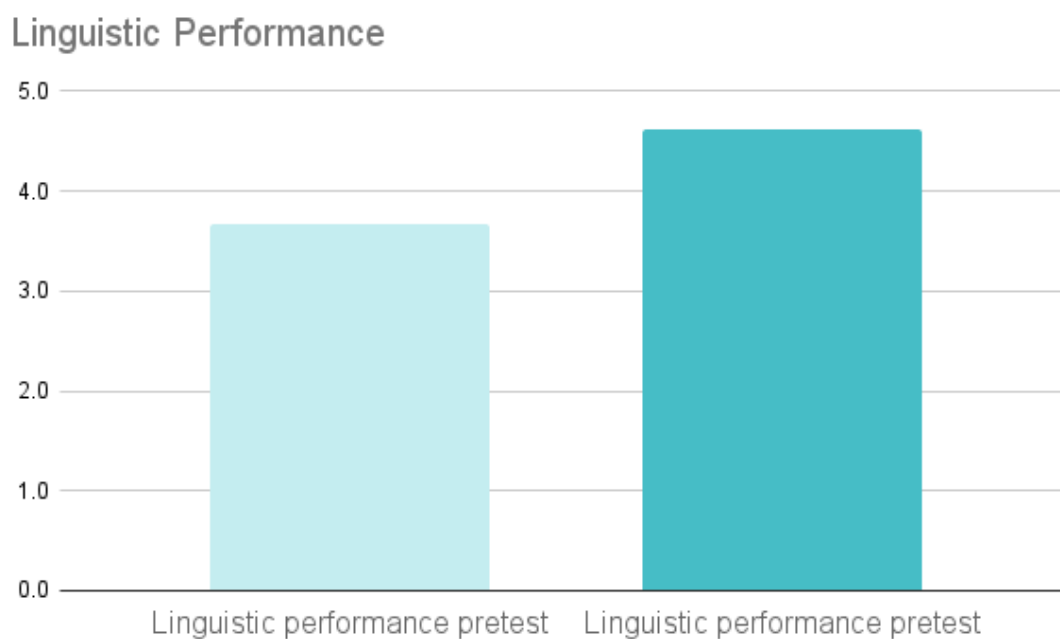
- Mean: 2.04. This indicates that students rated their linguistic performance just above the lowest point on the scale.
- Standard deviation: 0.03. This very low SD denotes that students' responses were very similar to each other's.

Post-test

- Mean: 3.71. This increase indicates an improvement in students' linguistic performance.

Standard deviation: 0.50. This reflects a moderate spread in the responses, indicating varied improvements among students (Figure 6).

FIGURE 5
Results in linguistic performance



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Personal development

Pre-test

- Mean: 2.52. This average rating is slightly above the midpoint, indicating moderate confidence in personal development.
- Standard deviation: 0.35. This reflects some variability in students' responses, with a moderate spread around the mean.

Post-test

- Mean: 4.35. This high mean evidences a significant improvement in personal development.
- Standard deviation: 0.31. This indicates relatively consistent improvements among students (Figure 7).

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

FIGURE 6
Results in personal development



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Emotional intelligence

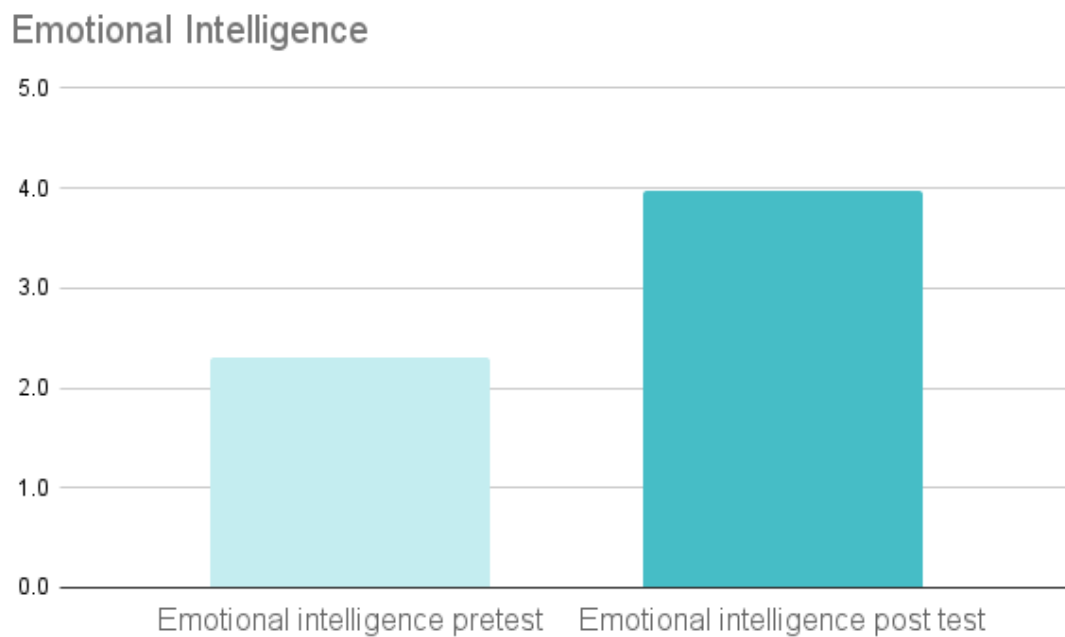
Pre-test

- Mean: 2.30. This indicates that students rated their emotional intelligence slightly below the midpoint.
- Standard deviation: 0.84. This higher SD reflects a wider range of responses, suggesting varied perceptions of emotional intelligence among students.

Post-test

- Mean: 3.97. This high mean denotes a significant improvement in emotional intelligence.
- Standard deviation: 0.00. This indicates no variability, suggesting that most students rated their emotional intelligence similarly high (Figure 8).

FIGURE 7
Results in emotional intelligence



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Engagement and self-expression

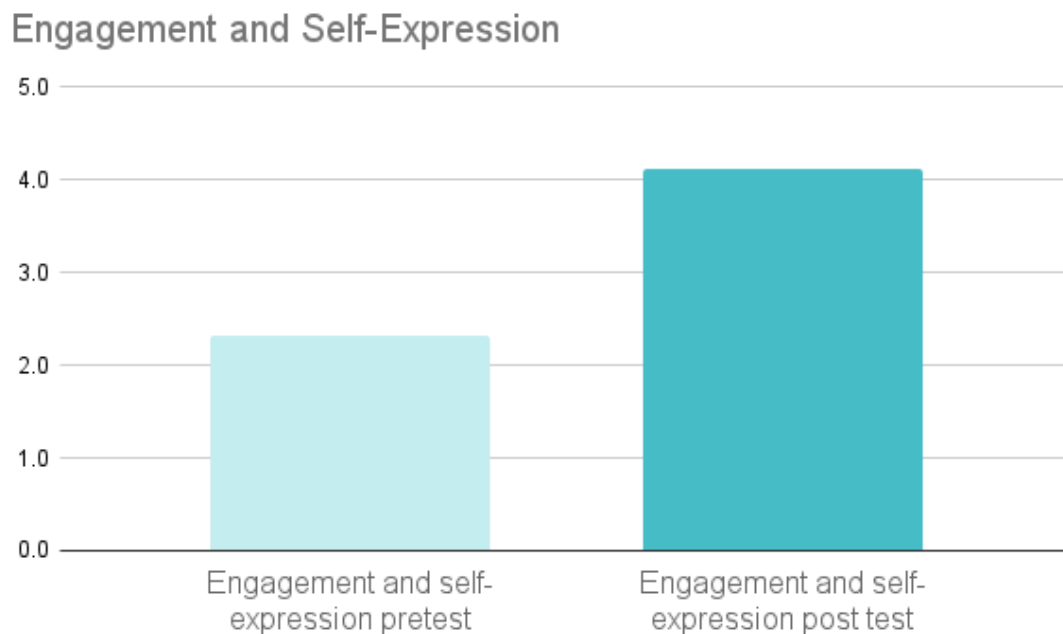
Pre-test

- Mean: 3.10. This indicates that students rated their self-expression abilities above the midpoint.
- Standard deviation: 0.00. This indicates that there was only one value or very little variability in the responses.

Post-test

- Mean: 3.76. This implies an improvement in self-expression abilities.
- Standard deviation: 0.00. This indicates that there was only one value or very little variability in the responses (Figure 9).

FIGURE 8
Results in engagement and self-expression



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Statistical analysis

A paired t-test was conducted to assess the significance of changes between the pre-test and post-test scores. The results demonstrated statistically significant improvements in several key areas:

- **Confidence in using technology:** $t(62) = -12.65, p < 0.001$
- **Linguistic skills in English as a second language:** $t(62) = -13.74, p < 0.001$
- **Personal development:** $t(62) = -12.65, p < 0.001$
- **Empathy towards classmates:** $t(62) = -13.74, p < 0.001$
- **Awareness of special talents:** $t(62) = -16.13, p < 0.001$

Summary of findings

The project yielded significant improvements across multiple domains (Figure 10):

Creativity: The proportion of students frequently engaging in creative activities increased significantly, from 11.1% to 50.8%.

Digital skills: The use of technology saw a dramatic rise, with students' confidence in using digital tools growing as technology use surged from 20.6% to 96.8%.

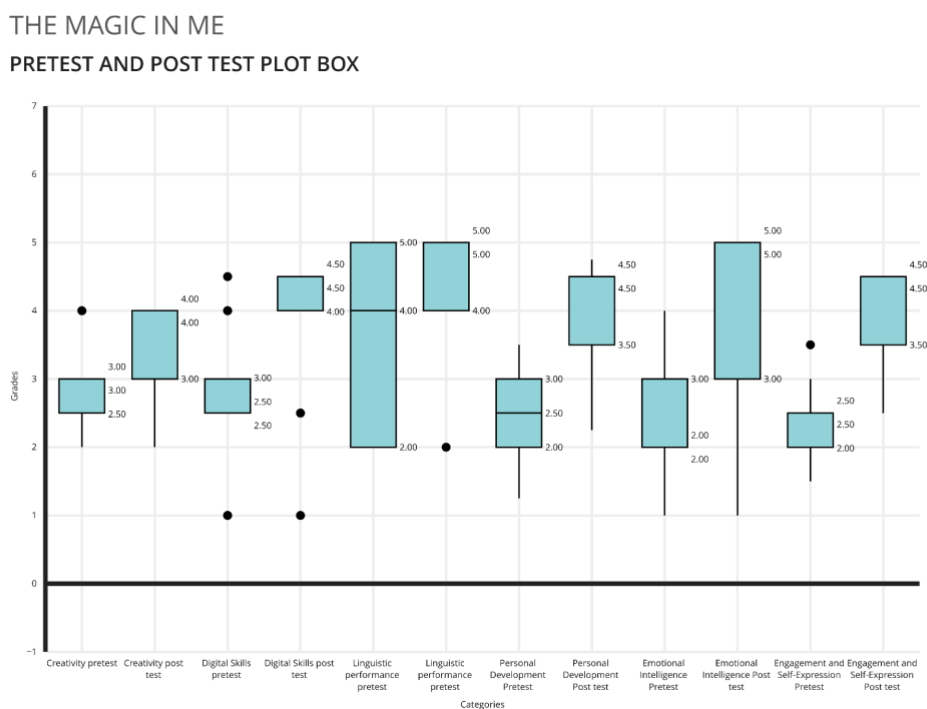
Linguistic performance: The percentage of students independently creating stories, drawings, or games increased from 19.05% to 63.49%. Additionally, students who felt comfortable sharing ideas with classmates rose from 11.11% to 52.38%.

Personal development: A greater awareness of personal talents emerged, with excitement about learning rising from 41.27% to 52.38%. Confidence in tackling challenging tasks saw a substantial increase from 19.05% to 63.49%.

Emotional intelligence: Empathy toward classmates improved, with more students attempting to understand others' emotions, from 55.56% to 63.49%.

Engagement and self-expression: Enthusiasm for the project grew, with students excited about starting the project increasing from 19.05% to 63.49%. More students felt comfortable sharing their ideas, fostering a collaborative and enthusiastic learning atmosphere.

FIGURE 9
Pre-test and post-test plot box



SOURCE: ORIGINAL FIGURE BY THE AUTHOR.

Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

6. Conclusions and discussion

“The Magic in Me” yielded significant improvements in students’ creativity, technological skills, language skills and personal growth. By integrating a captivating theme with project-based learning and technological tools, the project provided a rich, engaging learning experience that fostered significant developmental gains in these key areas.

The findings from this project align with and expand upon existing research in several key areas: project-based learning (PBL), creativity in education, and the role of technology in primary education.

The success of “The Magic in Me” highlights the potential for thematic, project-based learning approaches to be adapted across various subjects and themes. By leveraging engaging and imaginative contexts, educators can create similarly impactful learning experiences in different areas of the curriculum. To implement thematic, project-based learning in their classrooms, educators can consider the following strategies:

1. **Selecting engaging themes:** Choosing themes that are both interesting and relevant to students. Thematic projects should capture students’ imagination and connect with their everyday experiences. For instance, themes like “underwater exploration”, “futuristic cities”, or “mythical creatures” can spark curiosity and enthusiasm.
2. **Integrating technology thoughtfully:** Incorporating digital tools and resources that enhance the learning experience. Technologies like augmented reality (AR) and digital design platforms can provide hands-on experiences and make abstract concepts more concrete. Ensuring that technology use is purposeful and aligns with the learning objectives.
3. **Fostering collaboration and reflection:** Including opportunities for students to work collaboratively on projects and reflecting on their learning experiences. Group work can help develop social skills and teamwork, while reflective practices can promote self-awareness and personal growth. Encouraging students to share their ideas and learn from their peers.
4. **Encouraging creativity and choice:** Allowing students the freedom to explore and express their ideas creatively within the theme. Providing options for project topics or formats can accommodate diverse interests and abilities. This autonomy supports student engagement and fosters a sense of ownership over their learning.

5. **Assessing and adapting:** Using a variety of assessment methods to evaluate students' progress and outcomes. Formative assessments, such as observations and self-reflections, can provide insights into students' development and help educators adjust the project as needed. Summative assessments, such as presentations or final projects, can measure the overall impact of the thematic approach.

This study's emphasis on fostering creativity through thematic project-based learning aligns with findings by Hanif et al. (2019) and Lubis et al. (2018), who documented significant improvements in students' creative thinking and problem-solving abilities through PBL. Additionally, the use of tools like CoSpaces and Tinkercad echoes Usmeldi's (2019) results, which highlighted the role of digital tools in enhancing engagement and digital literacy in primary education. However, this study also expands on previous research by demonstrating how the integration of a highly engaging theme like magic can amplify these outcomes, offering not only academic but also emotional and social growth. Comparing these findings more explicitly with prior studies reinforces the unique contributions of this project, particularly its ability to combine imaginative, thematic elements with structured learning design to achieve holistic development. Future research could further explore how specific themes impact engagement and learning across diverse student populations, building on this foundation.

Limitations

Challenges faced during the project

One of the primary challenges encountered was managing the time allocated for the project. The intricate nature of creating digital spells, virtual worlds, and magic wands, combined with the need for detailed reflection and collaboration, often caused it to exceed the initially planned time frame. This limitation sometimes affected the depth of exploration and the thoroughness of the students' projects. The time constraints also impacted the extent to which students could iteratively refine their work and engage deeply with each phase of the project.

While technology was integral to the project, it also presented several challenges. Technical issues, such as software malfunctions, limited access to necessary devices, and varying levels of student proficiency with digital tools, occasionally disrupted the workflow. For instance, difficulties with CoSpaces or Tinkercad sometimes impeded students' ability to fully realize their creative visions. Additionally, ensuring that all students had equal access to the required technology was a logistical challenge.

Limitations in the study design

The study involved a relatively small sample size of students from a single school. This limited sample may not fully represent the broader population of primary students and could affect the generalizability of the findings. A larger and more diverse sample could provide a more comprehensive understanding of the project's impact across different educational contexts.

The study primarily focused on immediate outcomes and did not include long-term follow-up to assess the sustained impact of the project. Without extended observations or follow-up assessments, it is challenging to determine how the skills and growth achieved during the project might influence the students' future learning experiences or their continued development in creativity, technology use, and personal growth.

The data collected from student surveys and reflections may be subject to biases, as students might respond in ways they believe are expected or socially desirable. This can affect the accuracy of self-reported measures of creativity, technological proficiency, and emotional growth.

Future research

Future research should focus on evaluating the long-term benefits of thematic, technology-based learning, exploring its scalability across different themes and educational contexts, and incorporating a variety of technologies. These studies would contribute to a more comprehensive understanding of how such approaches can enhance primary education and support students' holistic development.

7. Bibliography

- Acoci, Suardin, Yusnan, M., Omar, S., & Berngacha, S. (2022). Effects of emotional intelligence to learning achievement in elementary school. *Buletin Edukasi Indonesia*, 1(02), 53-57. <https://doi.org/10.56741/bei.v1i02.100>
- Alshammari, A. (2023). Integrating technological knowledge into higher education curricula: an essential measure for attaining sustainable development in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(22), 15956. <https://doi.org/10.3390/su152215956>
- Antonopoulou, H. (2024). Personality traits and the growth of emotional intelligence. A systematic evaluation. *Technium Education and Humanities*, 6, 173-184. <https://doi.org/10.47577/teh.v6i.9442>

- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Information Technologies and Applied Sciences*, 14(ITAS Volume 14 Issue 1), 1-19. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14810>
- Ayu, H., Saputro, S., Sarwanto, S., & Mulyani, S. (2023). Reshaping technology-based projects and their exploration of creativity. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 19(1), em2217. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12814>
- Cahyani, N. (2021). Effectiveness of project-based learning models in improving students' creativity (a literature review). *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 2(1), 73-77. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v2i1.107>
- Cano, S. (2022). A methodological approach to the teaching STEM skills in Latin America through educational robotics for school teachers. *Electronics*, 11(3), 395. <https://doi.org/10.3390/electronics11030395>
- Chiang, C. & Lee, H. (2016). The effect of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of vocational high school students. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(9), 709-712. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2016.v6.779>
- Chung, C. (2014). Integrated steam education through global robotics art festival (GRAF). *2014 IEEE Integrated STEM Education Conference*, 1-6 <https://doi.org/10.1109/isecon.2014.6891011>
- Fajrina, S., Lufri, L., Ahda, Y., & Alberida, H. (2023). Validity of project learning model based on STEMs to improve creativity in the 21st century. *Proceedings of the 3rd International Conference on Biology, Science and Education (IcoBioSE 2021)*, 9-17. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-166-1_3
- Glazunova, O., Korolchuk, V., Voloshyna, T., & Vakaliuk, T. (2022). Development of soft skills in computer science bachelors in the project learning process. *Information Technologies and Learning Tools*, 92(6), 111-123. <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5076>
- Gökbulut, B. & Durnali, M. (2023). Professional skills training in developing digital materials through augmented and virtual reality applications. *Psychology in the Schools*, 60(11), 4267-4292. <https://doi.org/10.1002/pits.22991>
- Hanif, S., Wijaya, A., & Winarno, N. (2019). Enhancing students' creativity through STEM project-based learning. *Journal of Science Learning*, 2(2), 50. <https://doi.org/10.17509/jsl.v2i2.13271>
- Vercher Ribis, E. (2025). Fostering creativity, advanced technology, and personal growth: The impact of a magic-themed learning experience in primary education. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 4-35. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.215>

- Hoque, F., Yasin, R., & Sopian, K. (2022). Revisiting education for sustainable development: Methods to inspire secondary school students toward renewable energy. *Sustainability*, 14(14), 8296. <https://doi.org/10.3390/su14148296>
- Jalinus, N., Nabawi, R., & Mardin, A. (2017). The seven steps of project based learning model to enhance productive competences of vocational students. *Proceedings of the International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)*. <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.43>
- Khan, R. & Ali, A. (2023). Review of Morel and Spector's (2022) book "Foundations of educational technology: integrative approaches and interdisciplinary perspectives" Taylor & Francis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(06), 228-233. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i06.36989>
- Khan, S. & Emara, S. (2018). Effect of technology use in education. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 6(2), 141-149.
- Lee, H., Chung, C., & Wei, G. (2022). Research on technological pedagogical and content knowledge: A bibliometric analysis from 2011 to 2020. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.765233>
- Lubis, N. & Lubis, A. (2019). Enhancing 21st century skill through teaching model collaboration in Indonesian EFL classroom. *Proceedings of the 3rd Asian Education Symposium (AES 2018)*. <https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.107>
- Lubis, N., Lubis, A., & Ashadi, R. (2018). Integrating teaching models to enhance EFL students' interpersonal communication skill and creativity. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 129. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.129>
- Ng, D., Tsui, M., & Yuen, M. (2022). Exploring the use of 3D printing in mathematics education: A scoping review. *Asian Journal for Mathematics Education*, 1(3), 338-358. <https://doi.org/10.1177/27527263221129357>
- Papert, S. (1980). Personal computing and its impact on education. *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*, 197-202.
- Rahayuningsih, S. (2024). Exploring the teacher's creative process based on Amabile's creativity componential theory: A case study during COVID-19 in Indonesia. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 32(3). <https://doi.org/10.30722/ijisme.32.03.003>

- Syarifah, E. & Emiliasari, R. (2019). Project-based learning to develop students' ability and creativity in writing narrative story. *Indonesian EFL Journal*, 5(1), 85. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v5i1.1627>
- Udvaros, J., Forman, N., & Avornicului, M. (2023). Developing computational thinking with microcontrollers in education 4.0. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 103-108. <https://doi.org/10.59287/ijanser.563>
- Usmeldi, U. (2019). The effect of project-based learning and creativity on the students' competence at vocational high schools. *Proceedings of the 5th UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (ICTVET 2018)*. <https://doi.org/10.2991/ictvet-18.2019.4>

La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques

Songs in the classroom: Reflection on the historicity of song genres and didactic proposals

Aina Monferrer-Palmer^a

Joaquim Dolz^b

^aUniversitat de València

A/e: aina.monferrer@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-9771-8200>

^bUniversitat de Ginebra

A/e: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>

Data de recepció de l'article: 17 de juny de 2024

Data d'acceptació de l'article: 12 d'octubre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.216



Copyright © 2025

Aina Monferrer-Palmer i Joaquim Dolz. Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons>

Resum

Aquest article explora el potencial d'utilitzar l'hipergènere de text cançó en l'ensenyament, especialment del català al País Valencià i des d'un enfocament plurilingüe. L'experiència destaca la necessitat d'abordar la cançó a l'aula de llengües com un hipergènere de text multimodal que pot ser protagonista de seqüències didàctiques, amb especial esment al treball de l'oralitat des de la perspectiva de l'interaccionisme sociodiscursiu. L'article està estructurat en tres parts: una revisió inicial de la cançó i de projectes clau en l'ús de la cançó en català a l'aula, propostes inicials per a la modelització didàctica dels tres gèneres de cançó i una breu descripció de tres propostes didàctiques dutes a terme amb cadascun dels tres gèneres de cançó. L'estudi conclou que incorporar diversos gèneres de cançó, incloent-hi la cançó popular tradicional, la música de cantautors i el rap, pot ser útil a l'aula de llengües també des del punt de vista de la producció oral.

Paraules clau

Cançó, ensenyament de llengües, música tradicional, Nova Cançó, rap, propostes didàctiques.

Abstract

This article explores the potential of using the song text hypergenre in education, particularly in the teaching of Catalan with a

plurilingual approach in the Valencian Country. Experience highlights the need to address songs in the language classroom as a multimodal text hypergenre that can play a central role in didactic sequences, with a particular focus on oral skills from the perspective of sociocultural discourse interactionism. The article is structured into three parts: an initial review of songs and key projects involving the use of Catalan songs in the classroom, initial proposals for the didactic modeling of the three song genres and a brief description of three didactic proposals created for each of the three song genres. The study concludes that incorporating various song genres, including traditional folk songs, singer-songwriter music, and rap, can be beneficial in the language classroom, particularly from the perspective of oral production.

Keywords

Song, language teaching, traditional music, Nova Cançó artistic movement, rap, didactic proposals.

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

Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

1. Introducció

En aquest treball, partim de la hipòtesi que la cançó, com a hipergènere multimodal, pot ser una eina didàctica eficaç en l'ensenyament de llengües, i ens centrem en l'aula de català al País Valencià. A més, la utilització de diferents gèneres de cançó (tradicional, Nova Cançó i rap) pot contribuir a millorar la comprensió i la producció orals.

A més, ens plantejem els objectius següents: 1) explorar el potencial didàctic de la cançó en l'ensenyament de llengües; 2) analitzar la relació entre la música i l'oralitat a l'aula des de l'interaccionisme sociodiscursiu; 3) proposar modelitzacions didàctiques de diferents gèneres de cançó (tradicional, Nova Cançó i rap) aplicables a l'ensenyament del català; i, finalment, 4) fomentar la producció textual creativa a partir de l'anàlisi i la creació de noves cançons.

En l'ensenyament d'una llengua, no és prou abordar la lectura i l'escriptura. El desenvolupament dels usos suposa escoltar, comprendre i parlar, i exigeix un tractament del conjunt d'aspectes associats a la textualitat oral. Parlar una llengua no es redueix al domini de les oposicions fonològiques que la caracteritzen, sinó també a l'exercici adient de tots els aspectes que caracteritzen la *musicalitat* de la llengua (el control de la veu, la prosòdia, el ritme, les pauses, l'entonació expressiva o l'èmfasi). L'expressió oral és inseparable de les dimensions multimodals. En certa manera, podem dir que l'ús oral implica *cantar* la llengua.

Cal subratllar tres aspectes relacionats amb la musicalitat de la llengua.¹ El primer és que, abans de parlar, els infants produeixen protodiàlegs en què entonen imitant els seus primers interlocutors. Per això es diu que s'aprèn a cantar abans d'aprendre a parlar (Stern, 2018). En educació infantil i en les primeres etapes de l'aprenentatge, l'ús de la llengua i de la comunicació es reforça treballant-ne la musicalitat. A més, actualment, les neurociències ens recorden que, en els casos d'Alzheimer, es perd abans la capacitat de parlar que la de recordar melodies (Baird et al., 2019), cosa que reforça l'interès del treball sobre la musicalitat com a suport de l'expressió oral.

El segon aspecte és que sabem que, per als aprenents que no són nadius, i tant si són infants com si són adults, entrar en l'ús de la llengua no és únicament una suma del domini del lèxic, de la fonologia i de la sintaxi, sinó que s'hi entra *entonant* la llengua. Per això, quan s'aprenen llengües estrangeres, cantar una cançó d'un autor conegut pot ser no només motivador, sinó també fonamental per a retenir les estructures de la llengua amb totes les dimensions suprasegmentals acabades d'esmentar.

1. Hi ha estudis científics que han demostrat que els infants que estudien música tenen més facilitat per a l'aprenentatge de llengües. Els estudis s'han fet lligats especialment a com els estudis de piano ajuden al reconeixement del to, de l'entonació i de paraules concretes: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180716/45933059610/musica-aprender-idioma-disciplinas-investigaciones-estudios.html>

El tercer aspecte està lligat a la hipòtesi formulada per antropòlegs que consideren simultània l'aparició de les capacitats humanes de comunicació verbal i musical (Patel, 2008). Tot text és multimodal i, en el cas dels gèneres orals, això implica treballar tots els aspectes musicals de l'ús de la llengua en context. La significació d'una cançó no l'aporta únicament la lletra, sinó també la música que l'acompanya, que és fonamental per a comprendre els continguts temàtics de manera completa i personal.

Siga com siga, la comunicació oral depèn de les situacions i dels gèneres orals produïts. Existeix una diversitat de gèneres orals que presenten característiques particulars.² Per exemple, recitar un poema consisteix en l'oralització d'un gènere escrit amb trets prosòdics particulars. En una exposició oral, l'entonació expressiva no és la mateixa que la de la intriga quan es conta un conte i, en el cas dels gèneres dialogats, les corbes entonatives o l'èmfasi dels interlocutors també són significatius. Quan es produeix un debat, captem la ironia sobre l'adversari pel matís entonatiu, així com percebem la vehemència de qui s'oposa per l'èmfasi de l'argumentador.

En aquest article defensarem les potencialitats dels gèneres de la cançó per a l'ensenyament del valencià per un seguit de raons. La primera no té relació només amb l'oralitat, sinó amb l'interès de la cançó en general com a element cultural i motivador per als alumnes. Podem trobar diferents gèneres de cançó associats a contextos concrets: cançó de bressol, cant de batre, ball de plaça, ball de vetlatori, entre molts altres que han estat classificats en treballs com els de Reig (2010a, 2010b i 2011) i els de Torrent (2019).

Des de sempre, els moments de treball de la cançó a l'escola han sigut moments que els alumnes recorden com a especials i particularment agradables. Si se sap escollir el gènere de cançó, pot ser atractiu per a totes les edats. A més, els moments de treball sobre la cançó introdueixen l'alumne en pràctiques de treball de la llengua i de la cultura i, per tant, sobre el *patrimoni*. Es poden escollir cançons sobre el patrimoni per a treballar rituals marcats per la cançó; es poden treballar les aportacions dels nous grups musicals que interessen el jovent. Per descomptat, l'apreciació estètica formaria part també d'un treball legítim i pertinent per als alumnes.

En segon lloc, defensem la necessitat de reforçar l'ensenyament de l'oral per a desenvolupar sobretot l'ús de la llengua. Comprendre i produir textos orals implica treballar la interpretació del que diuen les cançons amb el suport de la musicalitat. Mai no és prou la lletra per a donar significat a la cançó. Per a l'ensenyament, és fonamental

2. Des de l'ISD, quan fem servir el terme *oral*, ens estem referint a la comunicació, estem centrats en el canal, mentre que, quan parlem d'*oralitat*, fem referència a la textualitat oral en situacions de comunicació.

fomentar-ne l'ús i es pot fer amb el suport de les pautes entonatives que ofereix la reproducció d'una cançó.

Quan un alumne aprèn de memòria una cançó, integra no sols les estructures morfosintàctiques de la llengua, sinó també un lèxic de vegades nou. Hi pot reproduir la fonètica a partir del model i així aprèn *cantant* la llengua. L'ensenyament hi és, doncs, integrat. Quan l'alumne canta una cançó que ja coneix, això li permet situar-se en la pronúncia d'una persona amb un domini major de totes les dimensions de l'oralitat que li serveix de bastida per a millores en la pronúncia que no podria assolir d'una altra manera.

La tercera raó i la més innovadora és que els models dels gèneres de la cançó poden ser utilitzats per a la creació de noves cançons. Això vol dir que, quan alguns adolescents imiten, produeixen o parodien un rap, ho fan a partir del coneixement d'aquest gènere de cançó, la qual cosa es pot fer amb qualsevol gènere, però pot convenir fer-ho amb els que consumeixen més els alumnes. Descobrir les regularitats del gènere, analitzar la relació entre la lletra de la cançó i la música, pot ser una base per a desenvolupar estratègies creatives i proposar noves cançons elaborades pels alumnes individualment o en equip.

Dividirem l'article en tres parts. En la primera, analitzarem els principals treballs i accions que s'han dut a terme al País Valencià relacionats amb l'ús de la cançó a l'aula. En la segona, modelitzarem els *gèneres* de la cançó en plural, ja que considerem que hi ha diferències entre aquestes activitats verbals i el context en què es produeixen, per tal d'establir quines són les principals dimensions que es poden desenvolupar a l'aula. En concret, modelitzarem la cançó de joc, la cançó de cantautor i el rap. En la tercera part, oferirem itineraris d'ús de la cançó a l'aula a partir dels tres gèneres de cançó modelitzats en l'apartat anterior. A més, comentarem breument tres propostes innovadores per a la cançó a l'aula que hibriden gèneres de cançó, sempre pensant en com el treball sobre les cançons permet desenvolupar els usos orals de la llengua.

2. Estat de la qüestió

El món de la cançó en català és complex. La música tradicional, així com la música popular, «no és una col·lecció de peces recollides, acabades ni fixades» (Reig, 2011, p. 15), sinó que es tracta «d'una forma de representació de la quotidianitat de les capes socials més baixes [...] en què les condicions socials són més importants que els resultats estètics» (Reig, 2011, p. 17). La cançó tradicional també pot ser un signe identitari local que representa els diferents pobles del país. Hi ha diferents maneres de concebre els termes *folklore* i *tradició* en relació amb la música, altrament dita *popular*, tot i que el terme *popular* és confús perquè pot al·ludir també a música actual de corrent

majoritari.³ De fet, si ens cenyim a Reig (2011, p. 32), les músiques populars avui estan immerses en dinàmiques de difusió massiva, però comparteixen característiques amb les músiques tradicionals: l'ús de la llengua informal i fins i tot vulgar, la representació de les classes baixes, el sentit contextual i reivindicatiu, un corpus dinàmic i no acotat, el canvi constant, però amb regularitats estilístiques i temàtiques, amb un terme difús d'autoria, hibridació, consum massiu, creadora d'identitats col·lectives, canalitzadora de sentiments i amb forta vinculació pragmàtica, i, en alguns casos, el translingüisme (*translanguaging*) derivat de la multiculturalitat.

2.1. *Els Tallers de Música Popular i la Fonoteca de Materials*

La Fonoteca de Materials és un projecte de compilació de cançons populars en les seves diferents formes i gèneres etnopoètics dut a terme per escolars entre els anys 1984 i 1991 (Bataller, 2015). La compilació de cançons es va completar en 202 nuclis poblacionals valencians i presenta cançons en valencià, castellà i bilingües, una part de les quals ha estat ja digitalitzada. Es tracta d'un material valuós per la procedència explícita i les referències textuais abundants, pròpies dels gèneres més tradicionals (dances, albaes, tocs de dolçaina, cant de batre, cançons de bressol, cançons religioses, etc.), pousats del saber popular dels diversos pobles del país.

Les campanyes escolars, de les quals es deriva la Fonoteca de Materials, s'anomenaren *Tallers de Música Popular* i van ser impulsades per la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana. El treball de recopilació es va fer a partir de projectes pedagògics que implicaven tant l'alumnat com les famílies i els veïns per a la recuperació del llegat. Per tant, en el context valencià, la recuperació de la cançó tradicional en suport d'enregistrament d'àudio està estretament lligada a l'escola. En concret, fou la Direcció General de Centres i Política Educativa, aleshores dirigida per Baltasar Vives, la que va impulsar els Tallers de Música Popular, que van ser duts a terme per un equip dirigit pel músic i musicòleg Vicent Torrent, mestre aleshores en excedència i un dels fundadors del grup valencià Al Tall (1975-2013), nascut al caliu del moviment de la *riproposta* dels anys setanta, atent al rescat del patrimoni musical propi (Bataller, 2018).

A banda de l'Arxiu Musical Valencià, només consultable físicament, a partir dels Tallers de Música Popular es va poder crear la Fonoteca de Materials, que és una col·lecció de peces dins d'una trentena de discos en format vinil i en format CD editada per la Generalitat Valenciana. La major part dels materials editats en la Fonoteca tenen l'origen en les gravacions i enquestes realitzades pels alumnes dels Tallers. Les gravacions que es considerava que tenien interès eren enregistrades de nou *in situ* amb millors condicions tècniques. El criteri d'enregistrament ha estat guiat per l'absència

3. El fet que el terme *folk* en anglès es refereisca a tota la música tradicional i també la música popular condueix a confusió en les traduccions al context valencià.

d'intervenció, com queda definit en la introducció: «Es tracta d'un compendi de materials sonors sense intervenció arranjadora, reelaboració ni manipulació de cap mena, que intenta ser un mirall de la realitat musical que aflora (o aflorava) de manera natural en la societat valenciana» (Fonoteca de Materials, 1987 i 1988). Del conjunt dels trenta discos editats en la Fonoteca de Materials, Vicent Torrent comptabilitza 770 interpretacions de música tradicional enregistrades en 140 poblacions valencianes a 1.400 comunicants (Torrent, 2012, p. 64-65).

2.2. Context i ensenyament de la poesia oral improvisada

Quan parlem de poesia oral improvisada, no ens referim a qualsevol recitació de poesia, sinó a la tradició en moltes cultures del món d'improvisar versos sobre una base musical: des dels *bertsolaris* bascos, la glosa mallorquina i el garrotí gitanocatalà, el vers improvisat a Sardenya i a Cuba (Zizi, 2013), i fins a arribar a l'*spoken poetry* canadenc (Biao et al. 2021, 2022) i a les lluites de galls internacionals en el rap, passant per nombrosíssimes tradicions d'arreu del món.

Frechina (2014a, p. 102) explica que existeixen tres forces que determinen la revitalització de la cançó improvisada: la necessitat d'articular identitats col·lectives localitzades, la importància dels espais de sociabilitat alternativa i la força comunicativa inherent de la mateixa cançó improvisada. En aquest mateix treball (p. 103) deixa constància d'una seqüència que parteix del redescobriment de la tradició viva o extingida, continua amb un procés de patrimonialització conduït per la societat civil i, finalment, es completa amb iniciatives de foment i difusió en forma de publicacions discogràfiques, congressos i festivals.

El cas més evident és el que fa referència al bertsolarisme, que experimenta una eclosió a finals del segle xx motivada, segons ha explicat Frechina (2014b), per l'extensió social de l'èuscar, la millora de la qualitat literària del *bertso*, la introducció del *bertso* en l'ensenyament reglat i la irrupció d'una nova generació de joves *bertsolaris*.

Si acceptem la distinció efectuada pel mateix Frechina (2014a, p. 104-111), existeixen actualment tres dinàmiques que conviuen als nostres territoris. Per una banda, es mantenen les funcionalitats bàsiques de la improvisació (cantadors de jotes en bodes i batejos, nits d'albades i guitarrades, etc.). Per l'altra, comptem amb manifestacions de *glosat participatiu*, caracteritzat pel seu component lúdic i de participació oberta. I, finalment, la glosa ha arribat als escenaris, als mitjans de comunicació i a l'escola.

El canvi operat fa que un seguit de joves que no havien sentit mai a parlar de cant improvisat s'incorporen a la glosa. A Catalunya és un referent l'Associació Cor de Carxofa (2008), que aglutina els seguidors nouvinguts al món del cant improvisat. Aquesta associació ha estat la impulsora de l'extensió de l'ús del substantiu *glosa* (acompanyat del corresponent verb *glosar*), referit a la manifestació mallorquina i menorquina per a

designar qualsevol mena d'improvisació poètica més enllà del seu origen. Aquesta accepció, entesa com a hiperònim, ha estat recollida pel TERMCAT: «*Glosa*. Gènere poètic i musical que consisteix a improvisar versos a partir d'un patró mètric i de rima sobre una determinada melodia» (Bataller, 2011).

A partir d'ací, el concepte de *transglosador* ha estat encunyat per Marcel Casellas per a designar un fenomen actual, fruit dels intercanvis i les confluències: l'existència de l'improvisador sense gènere poètic ni musical i sense geografia associada (Frechina, 2014a, p. 109). La desterritorialització d'estils i de variants és un dels elements que mostren l'eficàcia de l'intercanvi cultural entre territoris i serà la base d'experiències de *transposició didàctica*.

Hi ha experiències de difusió fruit de trobades de glosadors, *bertsolaris*, cantadors i *troveros*. En el vessant versificador, és possible plantejar propostes semblants a les que hem vist en altres territoris. Versadors valencians com ara Josemi Sánchez o el glosador mallorquí Felip Munar (2008) aposten per una renovació dels temes més enllà de la reiteració de tòpics habitual en aquesta mena de textos (Sánchez i Carballo, 2006).

2.3. La Nova Cançó

Un altre gènere valencià de cançó més actual, tot i que ja forma part del passat i que ha ocupat un lloc preeminent a l'escola, és la Nova Cançó, que fou un moviment musical i cultural que es va desenvolupar als territoris de parla catalana durant els anys seixanta i setanta del segle passat. L'estètica musical de la Nova Cançó fusionava l'element folk autòcton, però també del folk reivindicatiu nord-americà, llatinoamericà i de la Chanson Française, amb lletres en català que sovint expressaven temes socials, polítics i culturals.

Les temàtiques principals de la Nova Cançó incloïen: la lluita contra la repressió i la censura, tot tenint en compte que es desenvolupa durant el tardofranquisme, la reivindicació i la normalització de l'ús del català, i la reapropiació de tonades i de protestes internacionals derivades del Maig del 68 (cantautors antibel·licistes nord-americans, llatinoamericans dels moviments d'alliberament postcolonialista, feminisme francès, mediterraneïtat o recuperació de la identitat nacionalista amb la musicació de textos del cànon literari català passat i contemporani).

Artistes com Lluís Llach, Raimon, Maria del Mar Bonet i Ovidi Montllor en foren figures clau. Les seves obres continuen sent influents ara, no només en el món de la música catalana, sinó també en la cultura i la política catalanes més àmpliament, i les seves cançons han estat ben presents en els manuals de l'assignatura de valencià des dels anys vuitanta.

Més enllà dels evidents paral·lelismes reivindicatius, hi ha tres elements clau que emparenten la Nova Cançó catalana amb la Chanson Française, que és una de les seves principals influències pragmaestilístiques: el món medieval dels trobadors, la industrialització cultural de principis del segle xx, en què el flux cultural de París arriba directament a Barcelona i a València (Meseguer, 2018, p. 95), i el nexa comú de les reivindicacions de la Mediterrània. En aquest darrer punt, hi té un paper clau Georges Moustaki, músic grec interessat pels cantautors francesos que va acabar convertint-se en un a partir de l'arribada a França i durant les protestes del Maig del 68.

Aragüez (2006, p. 83-84) explica que els orígens de la Nova Cançó catalana es remunten a 1958, quan es feien concerts a casa de Josep Porter amb la participació de figures com Lluís Serrahima, Miquel Porter, Remei Margarit i Josep Maria Espinàs. Aquests artistes més tard formarien Els Setze Jutges i recorrerien Catalunya. Al gener d'aquell any, Serrahima va publicar en la revista *Germinàbit* un article considerat clau per molts estudiosos, que encunyava la necessitat de crear cançons contemporànies que fusionaren música i literatura, reflectint així l'època. L'article, titulat «Necessitem cançons d'ara», marcaria el començament d'aquest moviment cultural, encara que el terme *Nova Cançó* no es va adoptar fins a 1962.

2.4. *El rap valencià*

En la música del País Valencià, es poden observar de manera bastant clara, malgrat els encavalcaments inevitables, tres etapes creatives globals a partir de la Transició: la Nova Cançó (anys seixanta-vuitanta), el rock ska amb dolçaina (anys noranta i inicis dels dos mil) i l'electrònica pop (generalitzada a partir de la segona dècada del segle xxi) (Monferrer-Palmer, 2019). Tot i que no és, per descomptat, una cronologia tancada i que les categories anteriors van arrossegant-se amb creadors que s'hi ancoren, de manera que podem tindre cantautors en 2024 manifestant-se estèticament d'una manera molt semblant als cantautors de la nova cançó (Pau Alabajos, Borja Penalba, Andreu Valor, Feliu Ventura) i artistes que encara es troben ancorats en l'adaptació valenciana del rock radical basc (Xavi Sarrià, Pep de la Tona, L'Espurna, La Fulla). Sí que és cert que entre la música en valencià actual més escoltada hi ha el gènere del rap hibridat, que van iniciar grups com Orxata Sound System, Rapsodes o Arrap en la primera dècada del segle xxi i que actualment ompli escenaris massius amb un hereu d'aquell moviment com és Zoo. Per tant, eixe rap hibridat amb electrònica ballable és actualment un dels prototipus imperants en la música en valencià.

Per això afirmem que, tot i que el rap clàssic no és *per se* un gènere dominant en el consum musical en valencià en la tercera dècada del segle xxi (rapers com Aina Koda, Malparlat, Suret o Arjé són de consum minoritari), en canvi, sí que hi ha hibridacions del rap amb un consum i presència més massius, com ara Zoo, Pupil·les, Tesa, Jazzwoman, Atupa, etc., que segueixen les petjades de grups pioners com Orxata i Rapsodes. Aquests

últims casos són els que més presència han tingut com a materials didàctics a les aules valencianes. Probablement, això ha fet que la creació musical en valencià de les darreres dècades no tinga els nivells de *variacionisme* que sí que es troben en les músiques populars i tradicionals que s'han desenvolupat en contextos sense una necessitat de normalització tan forta.

Tal com han constatat sociòlegs britànics com ara Simon Firth (1988) i Mark Fisher (2009), i aplicat al context català en treballs com el de Martínez Sanmartí (2007), la cançó és un dels principals objectes culturals que formen la identitat dels joves. De fet, els adults continuen identificats al llarg de tota la vida amb les cançons que escoltaven durant la joventut (Firth, 1988). Per tant, una via per a fomentar el consum cultural en valencià fora de l'aula podria ser aprofitar la cançó per a generar vincles emocionals interculturals i plurilingües, i associar el prestigi dels folklores de corrent majoritari o *majoritaris* amb el dels folklores endògens, en el nostre cas, el de les músiques tradicionals en l'àmbit cultural valencià. És el que proposem en el darrer itinerari d'aquest article.

La historicitat de la cançó és complexa i es pot entendre des de diverses perspectives teòriques. Des de l'Interaccionisme Sociodiscursiu (ISD), es destaca la necessitat d'analitzar un corpus per a comprendre com es construeix un gènere i com els seus elements evolucionen amb el temps. En l'àmbit de l'ensenyament, se subratlla la importància d'adoptar una perspectiva històrica i contextual, ja que això enriqueix l'anàlisi del gènere i ressalta els factors externs que influeixen en l'arquitectura textual.

Des d'una perspectiva històrica del gènere, es reconeix que la cançó ha influït en diverses pràctiques socials al llarg del temps, des de la vida quotidiana fins als rituals socials i cerimònies. Ha servit com a eina de coordinació en diverses activitats, com el treball al camp, la navegació o fins i tot com a mitjà per a calmar els nadons i facilitar-los el son. La música ha estat intrínsecament lligada a múltiples contextos socials i pragmàtics, com ara els rituals de festeig o els ritus funeraris.

3. Anàlisi de necessitats

Des de les teories discursives, definim *cançó* com un hipergènere de text, actualment d'una durada curta (entre minut i mig i cinc minuts aproximadament), que combina música i lletra i que és utilitzat per una comunitat de persones que li atribueixen un sentit específic, normalment associat a estats d'ànim o a concepcions ideològiques en un context determinat. Diem que la cançó és un *hipergènere de text* perquè dins d'aquest dispositiu semàntic podem trobar gèneres de cançó diferents, associats a contextos concrets.

Per a l'anàlisi de l'hipergènere de text cançó, partim de les recerques franceses de Louis-Jean Calvet (2003 i 2006) i de Stéphane Hirschi (2008) integrades en una disciplina que encunyen com a *cantologia*. Hirschi defineix *cantologia* com l'estudi complet de la cançó, percebuda com un art que captura l'essència del moment. La descriu com una composició melòdica i de lletra fàcil de recordar, que evoca records. Utilitza «Ne me quitte pas», de Jacques Brel, com a exemple per a destacar com la cançó concentra el seu missatge en pocs mots. Així doncs, l'element central de la nostra recerca és el gènere de text *cançó*, no la *música* com a ens abstracte.

La lletra de cançó i la cançó són hipergèneres de text (Miranda, 2010) que s'han fet servir històricament a les aules de tots els nivells de l'ensenyament amb finalitats didàctiques diverses com ara el joc, l'establiment de rutines d'aula, la memorització de continguts seriatos, la contextualització de la matèria, el treball de vocabulari i de morfosintaxi, la variació lingüística o bé aspectes de l'oralitat com ara la pronúncia i la prosòdia gràcies a la memorització i al fet de cantar en veu alta. La *cançó* té un interès especial en el marc de l'ensenyament de la comprensió i de certes destreses microtextuals d'expressió oral, tant per a les llengües primeres com per a l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües segones. S'ha fet servir a l'aula de llengües amb finalitats diverses, principalment:

- Com a gest didàctic d'introducció de temes de literatura o de context sociolingüístic, amb especial protagonisme de la poesia musicada en aquest sentit.
- Per a adquisició de lèxic.
- Amb memorització i treball de pronúncia i de prosòdia.
- En l'aula d'infantil i de primer cicle de primària, per a consolidar les rutines d'aula o acostar-se a manifestacions de cultura patrimonial, com ara festes, tradicions i efemèrides.
- En exercicis de comprensió escrita i oral, amb la tradicional activitat d'omplir buits (*cloze*), que ja té fins i tot una plataforma d'internet com és *Lyrics Training* (<https://es.lyricstraining.com/ca/>).

Tanmateix, com s'ha dit, s'observa que no existeix un estudi sistemàtic de la cançó a l'aula de llengües des de la perspectiva de la seqüència o de l'itinerari didàctic, és a dir, des de la producció del gènere de text. Ens situem en l'ISD, des del qual s'està treballant ara, en una segona etapa de creació de dispositius didàctics per a l'ensenyament de llengües, sobre gèneres de text multimodals, com ara el videotutorial (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023), el pòdcast (Oliveira i Dias, 2021) o la cançó que ara ens ocupa.

En general, les cançons són textos breus que fan servir un llenguatge simple i informal (pròxim al conversacional) en el qual abunden les repeticions. El seu argument, així com la seva estructura, se sol seguir amb més facilitat que en el cas d'altres textos. En

definitiva, les cançons semblen coincidir amb el tipus de textos de suport que els professors de llengües busquen per a les seves activitats. Si a això afegim la gran càrrega emocional que incorporen les cançons, entendrem que tenim a l'abast un dels recursos didàctics més efectius, motivadors i inesgotables.⁴

4. Una proposta didàctica per a abordar els gèneres de la cançó

Una vegada identificats els grans trets de la cançó en general com a hipergènere, plantejem la proposta següent per a analitzar els diferents gèneres que se solen abordar a l'escola, en el nostre cas, la Nova Cançó, el rap i la cançó infantil o de rogle. Aquesta experiència sorgeix de l'anàlisi d'informació sobre la pràctica social dels tres gèneres en diferents àmbits, i en particular a l'escola, i una anàlisi lingüística de corpus, que és la base per a l'establiment dels models didàctics del gènere (Dolz i Schneuwly, 1998; De Pietro i Schneuwly, 2003). L'anàlisi del corpus no és purament lingüística en sentit estricte perquè dona una importància capital a la multimodalitat i, molt en particular, a l'articulació entre la lletra de cançó i el conjunt de la composició musical. Com veurem després, a partir de cada gènere es proposa un projecte didàctic que pren en consideració les pràctiques escolars i que és negociat amb l'equip pedagògic que col·labora amb els investigadors. Una primera elaboració d'un circuit d'activitats (situació d'aprenentatge, tallers, seqüències o itineraris) és elaborada i experimentada amb els professors implicats i es pretén, en les darreres etapes, una segona experimentació amb les modificacions proposades a altres escoles per a poder difondre i generalitzar la proposta.

5. Resultats

5.1. Itineraris generals

L'objectiu d'aquest itinerari general és proposar un treball per a desenvolupar la comprensió de l'oralitat, l'ajustament de la producció oral amb la interpretació a través del cant i el descobriment de recursos lingüístics, poètics i musicals característics de la Nova Cançó. Tot això, dirigit a la producció de lletres de cançó reivindicatives actualitzades a partir del model del gènere.

El treball es fa en quatre etapes (versió B) i cada etapa proposa activitats concretes, siga de comprensió, siga de recitació i d'interpretació de la cançó, d'interpretació dels recursos mobilitzats per a la cançó de protesta o, finalment, de la producció creativa d'una cançó. Al final de cada etapa es proposa un retorn reflexiu i una autoavaluació col·lectiva de les activitats verbals realitzades, de manera que les pràctiques dutes a

4. Per a consultar els models didàctics detallats de la Nova Cançó, de la cançó tradicional infantil i del rap, així com els corpus de cançons dels quals partim per al disseny dels models didàctics, consulteu el següent enllaç: <https://ainamonferrer.com/?p=4794>.

terme en cada etapa serveixen de base per a l'etapa següent. El projecte suposa anunciar el conjunt del treball des del començament i motivar l'alumnat per a la fase final, que consisteix en la creació de noves cançons crítiques.

QUADRE 1

Itinerari mixt entre comprensió, interpretació, anàlisi i producció creativa de la cançó

Itinerari mixt entre comprensió, interpretació, anàlisi i producció creativa

Versió A

1. Escolta, comprensió i interpretació. Al final d'aquesta fase, hi ha un exercici de comprensió.
 2. Anàlisi de les característiques de la cançó i com s'articula la música amb la lletra de cançó. Aquesta fase condueix a un treball més analític, de comentari de text.
 3. Canvi de la lletra de la cançó mitjançant l'actualització i la subversió.
- Retorn reflexiu.

Versió B

1. Escolta i comprensió, amb test final per a comprovar què han comprès.
2. Treballem en format karaoke amb les cançons seleccionades, fixant-nos especialment en la fonètica (integrem l'ús). Cada alumne tria una cançó per al karaoke (la versió més bàsica seria amb la veu original per davall i la més avançada seria només amb la part instrumental de la cançó.)

Retorn reflexiu: s'han après de memòria una cançó i la fan davant dels companys, vigilant-ne l'articulació. En el karaoke, hi ha una fase d'entrenament en què hi ha un retorn, primer per part d'un company i després per part del professor, sobre la cançó que l'alumne ha escollit per a interpretar, de manera que la interpretació final de les cançons en públic implicarà un progrés sobre els aprenentatges previs. Reflexió sobre les característiques de la interpretació expressiva de les lletres de cançó en coordinació amb la música.

3. Per parelles, s'analitzen les dues cançons triades per a interpretar en karaoke i es comparteix amb els companys. Cada parella d'alumnes escull una de les cançons del corpus. A partir d'una graella inspirada en el model didàctic del gènere, es presenten els principals recursos de la Nova Cançó i es comprova com es desenvolupen en la cançó escollida (primera persona, verbs declaratius, cadenes de referència, pronoms de segona persona per a implicar el destinatari, estil poètic metafòric, rima, tornada, etc.).

Una vegada han fet l'anàlisi amb la graella, els alumnes faran un comentari sobre la importància dels recursos per aconseguir implicar el destinatari en les reivindicacions. Aquesta etapa de l'itinerari acaba amb una presentació col·lectiva dels subgrups i un debat sobre els recursos mobilitzats per aconseguir l'objectiu comunicatiu.

4. Per parelles inventen una cançó crítica i la interpreten a dos veus.

Amb l'ajut d'una eina d'intel·ligència artificial, extraurem la lletra de les cançons de la Nova Cançó seleccionades pels alumnes per al treball i així podran inventar una nova lletra subvertint-ne l'original sobre un tema reivindicatiu actual amb què se senten identificats o fent paròdia. La primera escriptura de la nova versió es pot revisar amb una graella represa a partir dels recursos lingüístics que han descobert en la fase interior de l'itinerari.

Dos grups interactuen per a suggerir aspectes que es podrien millorar de cara a la versió final. La revisió es fa oralment, interpretant la pròpia cançó per a comprovar si s'adapta bé a la música. Una vegada feta la revisió, cada parella s'entrena per a preparar l'espectacle final, que consisteix en la interpretació de les noves cançons reivindicatives davant del grup i l'avaluació col·lectiva de les formes finals en format concurs de la cançó, tant pel que fa als aspectes creatius com interpretatius.

FONT: Elaboració pròpia.

5.2. *Un projecte model sobre la música popular infantil: Vilanova d'Alcolea*

Tot seguit presentem un itinerari sobre cançó i territori dut a terme durant la tardor de 2022 en el CRA (Centre Rural Agrupat) el Trescaire de Vilanova d'Alcolea.

QUADRE 2

Resum de l'itinerari transfolk

Itinerari *transfolk* inspirat en el Taller de Música Popular

Sessió 1. Es presenta la proposta als alumnes i al professorat. Es mostren els suports físics de la música des del vinil fins al digital, passant per la cinta de casset, i es pregunta als alumnes pels gustos musicals. En la reflexió sobre els gustos musicals, apareix el prejudici negatiu dels mestres envers el reggaeton i la indiferència dels alumnes cap a la Nova Cançó. Els demanem que pregunten per cançonetes

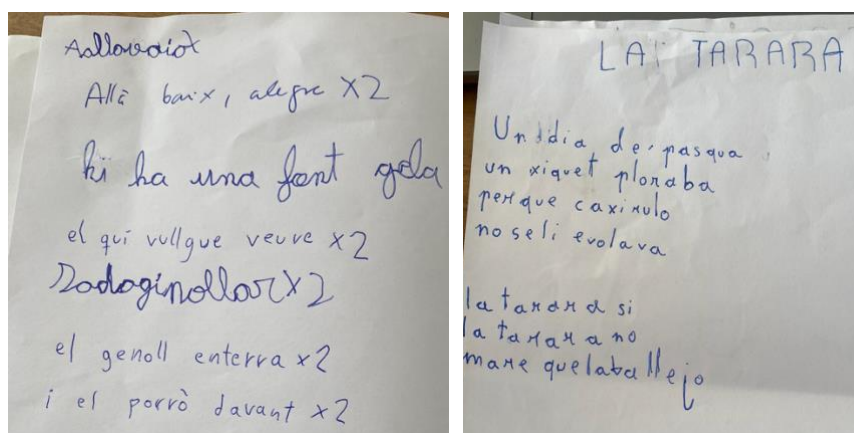
tradicionals a casa seua i que les duguen a l'aula per a la propera sessió gravades o escrites en paper.⁵

Entrevista a dones jubilades del poble. El dia de la primera sessió de vesprada fem una entrevista a algunes dones majors del poble, que dura vora dues hores, en què busquem que ens ensenyen contes i tonades tradicionals de Vilanova d'Alcolea per tal de complementar la recerca dels alumnes amb les seves famílies.

Sessió 2. Els alumnes porten les cançons que han recollit a casa i s'escolten davant de tots els alumnes i professors del CRA. Després es fan grups, que van passant per una docent per a escriure les lletres de les cançons (amb el treball metalingüístic corresponent), i per dos docents per a experimentar amb la música electrònica improvisada amb sintetitzadors, caixes de ritmes i polsadors d'efectes de veu, tal com apareix en el videoassaig (minut 16.48-17.26).⁶ La cançó experimental final utilitzarà fragments d'aquesta sessió improvisada de música electrònica amb els alumnes, entre altres recursos sònics.

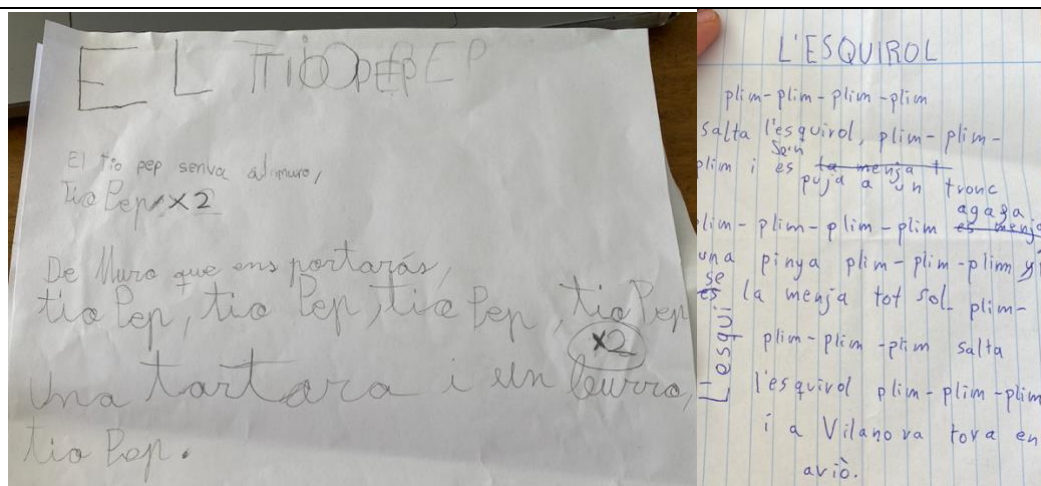
FIGURA 1

Transcripcions de les cançons en la sessió 2



5. Videoassaig sobre aquella experiència didàctica: <https://youtu.be/-DAtWZqksYI?si=7MjLbhwk1hbO9wP>.

6. Vídeo d'aquella entrevista amb les dones de Vilanova d'Alcolea: <https://youtu.be/0OqnaMmGc9Q>.



FONT: Imatges pròpies.

Sessió 3. Es van component els bodegons giratoris per a cada cançó amb objectes que els alumnes han dut de casa. A més, es decora el teló de fons per a l'actuació a la Casa de la Cultura i es pinta roba per a vestir-la en l'actuació final.

Sessió 4. S'acaben de revisar els tres bodegons giratoris i s'assagen les tres cançons tradicionals locals, que finalment seran: «En un carro de malea», «Jo tinc una tia torta» i «La meua xiqueta té».

FIGURA 2

Lletres de les tres cançons definitives (sessió 4) que formaran part de la cançó electrònica a partir del folklore local: shorturl.at/cjnWZ

I en un carro de malea
 "batunica t'és mes, m'és
 jo teodoro"
 Jo tinc una tia torta...
 Jo tinc una tia torta,
 "batunica t'és mes m'és
 jo teodoro"
 i una altra que no
 [s'hi veu x2]
 "batunica, t'és mes, m'és,
 jo teodoro..."
 i en un carro de malea.

La meua xiqueta té
 el bolsillo florejat
 i entremig de la flor
 té al seu noirot retratat

Allà baix, alegre x2
 Hi ha una font gelat x2
 El qui volque beure x2
 S'ha d'agimollar x2
 El gimel en terra x2
 I el ponó davant x2

FONT: Imatges pròpies.

Actuació final. Organitzada a la Casa de la Cultura de Vilanova d'Alcolea el 14 d'octubre de 2022, a què assisteixen públic general, familiars dels alumnes del CRA Trescaire, alguns professors del CRA, els mediadors culturals (Guillem, Eugeni),

Francesco, autoritats locals, artistes, crítics d'art i interessats en general per les iniciatives artístiques del projecte *AVAN 2 Allò que no sabíem que sabíem*, organitzat per *Espai-AVAN UJI* a Vilanova d'Alcolea, Forcall, Altura, Vilafranca i Viver.

FIGURA 3

Els bodegons giratoris i el decorat elaborat per l'alumnat, penjat el dia de l'actuació



FONT: Imatges pròpies.

5.3. *Itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció per a un públic francòfon*

En aquest epígraf mostrem un itinerari concret sobre la Nova Cançó posat en pràctica amb alumnes de català com a llengua estrangera (CLE) de la Universitat París 8 durant la primavera de 2023. Amb l'adaptació d'una cançó al final del procés, el grup classe de CLE es posa en la pell dels cantautors catalans amb un paral·lelisme sociohistòric basat en la reivindicació social. Dit d'una altra manera, si bé la Chanson Française floreix al Maig del 68, i la Nova Cançó catalana, a imatge i semblança de la Chanson Française, es converteix en la banda sonora de les protestes antifranquistes de la Transició espanyola (anys seixanta, setanta, vuitanta), en el context actual de 2023 a França, amb protestes contra la proposta de retardar la jubilació que es converteixen en un pols del poble contra el despotisme del govern de Macron, és possible per a l'alumne de CLE de la Universitat París 8 incardinar-se en la tradició de la cançó com a element reivindicatiu que dialoga entre unes protestes i altres.

Adell (1997, p. 144-145) destaca el caràcter dialògic, impersonal i de moviment de la Nova Cançó. Hi destaca tres funcions de la traducció de la cançó que trobem en la base de la proposta didàctica que es defensa en aquest itinerari: a) la traducció com a transmissió de continguts; b) la traducció com a transmissió d'estructures formals, i c) la traducció com a glossa o creació d'un text nou partint del model ofert pel text que es

vol ensenyar a produir. En aquest moviment pendular que les versions, reversions i adaptacions de la cançó dibuixen en la música popular, s'incardinen les adaptacions a la Nova Cançó catalana de les tres peces de la Chanson Française que es treballen en aquesta SD. Tot seguit mostrem l'itinerari sintetitzat.

QUADRE 3

Resum de l'itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció (Arenas i Monferrer-Palmer, 2023)

Itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció

1. Introducció i contextualització cultural. Amb el suport d'una presentació audiovisual, mostrem als alumnes la influència de la Chanson Française en la Nova Cançó. Es tracta d'alumnes d'A2.2 i per això considerem necessari l'ajuda de la llengua escrita per a la intercomprensió. S'hi van alternant el català i el francès per a les explicacions.

2. Anàlisi i comprensió de cançons. Es du a terme una escolta activa i comentada amb *translanguaging* de les quatre cançons seleccionades per a la sessió, que són "Une sourcière comme des autres" d'Anne Sylvestre, "Una bruixa com les altres" de Guillermina Motta, "Ma liberté" de Georges Moustaki, "Ma llibertat" de Marina Rossell, "L'aigle noir" de Barbara i "L'àguila negra" de Maria del Mar Bonet.

Per a gestionar la interacció en el grup-classe i facilitar-hi la reflexió metalingüística col·lectiva, es planteja la comprensió amb un exercici d'omplir buits amb paraules (*cloze*) a partir de les lletres de les cançons que s'hi van escoltant.

Durant aquesta segona fase, es reflexiona sobre les referències culturals i històriques presentades en les cançons, així com sobre ortografia, morfologia verbal, significats de mots, pronunciació i altres aspectes lingüístics fruit de la comparació entre el català i el francès sobretot, però també amb altres llengües conegudes pels alumnes. En resum, s'hi analitza com la forma (rima, mètrica) afecta el sentit del text traduït i adaptat.

3. Traducció i adaptació d'una cançó. Cada parella tria una cançó reivindicativa en francès. La parella haurà de traduir la lletra tenint en compte que s'adapte a la música. Això es farà amb l'ajuda de traductors automàtics i de diccionaris. Mentre els alumnes treballen, les professores preparen la base instrumental de la cançó escollida extraent-li les veus de manera automàtica amb una IA que ho facilita.⁵

Els alumnes assagen i després canten la versió catalana de la cançó sobre la base musical preparada. Retorn reflexiu. Amb aquesta primera vegada que s'hi canta, es durà a terme l'anàlisi i la discussió de les traduccions realitzades per a millorar-ne la comprensió i l'ajustament entre lletra i música. Finalment, es tornarà a cantar la cançó davant dels companys i s'hi comentarà el resultat final destacant-hi qüestions d'oralitat.

Tot i que en aquest cas la proposta didàctica es va aplicar amb un grup d'alumnes amb un nivell bàsic A2.2, podria adaptar-se a nivells més elevats.

FONT: Elaboració pròpia.

5.4. *Itinerari transfolk en 1r de batxillerat*

Aquest itinerari es basa en el concepte *transfolk* (Monferrer-Palmer, 2024), també anomenat *transfolk* per Frechina, 2023), que són cançons inspirades en motius sònics i lletres de la música tradicional tractats des dels codis musicals actuals, sense necessitat de tècnica ni de preciosisme, i amb algun sentit de crítica social. Defensem que el transfolk pot funcionar com a mecanisme argumentatiu eminentment efectiu a l'hora de vincular l'alumne amb la seva cultura d'origen i amb el territori de la cultura que està aprenent. Dit d'una altra manera, si aconseguim que l'alumne que escolta reggaeton, reggae, bachata o cúmbia, entre d'altres, entenga que el que està escoltant són *pals* tradicionals de territoris de Llatinoamèrica i que ací tenim *vares* tradicionals que també es poden introduir en les músiques electròniques, la maniobra de prestigi i d'actualització de la música tradicional pròpia de l'àmbit cultural valencià pot ser molt potent.

Un exemple clau per a il·lustrar-ho és la cançó «Coti per coti», de The Tyets, una electrosardana amb més de 14 milions d'escoltes en Spotify, o bé la cançó «G3 N15», del disc *Motomami*, de Rosalía, que també s'ha fet tendència (*mainstream*) mundial i en la qual l'àvia de Rosalía parla en català i el *beat* està compost a partir d'un toc tradicional de campanes. La maniobra argumentativa és la següent: si el reggaeton s'ha convertit en un gènere mundialment conegut i consumit, per què no podria ser-ho, posem per cas, un jotató, un cant de batre o una dansa mesclada amb electrònica? Amb aquesta premissa, s'ha dut a terme el següent itinerari didàctic amb alumnes de l'Institut d'Ensenyament Secundari Jaume I de Borriana (la Plana Baixa) durant el mes de desembre de 2023.

QUADRE 4

*Itinerari transfolk amb alumnes de 1r de batxillerat***Itinerari *transfolk* en 1r de batxillerat**

1. La primera sessió comença amb una breu presentació de 5 minuts sobre tota la proposta didàctica. Seguidament, utilitzant Mentimeter, els participants completen un primer qüestionari sobre el seu perfil i creences. Es discuteixen diversos temes com els hàbits i el consum cultural, les habilitats i coneixements, la relació amb el cos i les creences entorn de la tradició. També es presentarà el lloc web amb els materials en forma d'àudio amb què s'hauran de construir les cançons *transfolk*. La sessió conclou amb la formació de grups de treball per a començar a crear la cançó en la segona sessió.
2. Durant la segona sessió, els participants exposen la seua tria entre cinc cançons tradicionals valencianes i cinc *beats* electrònics. Aina s'encarrega de coordinar-hi la producció musical; Julieta fa l'acompanyament en la lectura crítica i la subversió de la lletra mentre Jordi condueix el taller de rap. Els grups van passant per les tres activitats.
3. La tercera sessió es dedica a enllestir els arranjaments musicals i a la creació de la coreografia, així com dels enregistraments necessaris dels treballs desenvolupats pels grups. Aina, Julieta i Jordi conduiran cadascú una de les activitats i els grups aniran passant per les tres activitats per a anar avançant.
4. L'última sessió inclou una posada en comú en què es presenten les actuacions dels participants i s'avaluen i es coavaluen segons un conjunt de rúbriques establertes.⁷⁹
5. Finalment, es tancarà la seqüència amb una sessió amb qüestionari i un grup de discussió per a reflexionar sobre les experiències i els aprenentatges del curs. En aquesta sessió de tancament, que té lloc al maig de 2024, Aina mostra als alumnes la cançó a mig produir per al nou disc de Palmer i els demana consells de millora. Entre els consells que li donen: primer la feliciten perquè els agrada la cançó, tot i que aconsellen que siga més curta i que cuide més l'interés entre pujades i baixades d'intensitat. També suggereixen l'eliminació de les veus dels samples que consideren massa agudes (extretes de la Fonoteca de Materials 1987, 1988).

FONT: Elaboració pròpia.

A més, en aquest retorn final de l'itinerari *transfolk*, una professora i una alumna han descobert que dues de les veus de dona que apareixen en les gravacions tradicionals sobre la Plana Baixa amb què vam treballar amb els alumnes són de gent coneguda per ells: la veu de «Si la taronja no se gela» és de Delfina Amiguet, l'àvia de Rosa Puchol, professora de valencià del grup en qüestió. La veu que canta en la gravació de la jota de l'«Arenilla» seleccionada és d'Íngrid Monfort, la tia d'una de les alumnes del grup classe. Aquests descobriments fan que l'experiència siga més impactant per al grup classe, cosa que sens dubte ajuda a ancorar els aprenentatges a través de les emocions, i ens referma en la idea de la necessitat de posar la Fonoteca de Materials i els arxius del Taller de Músics a l'abast de tots els docents en un repositori web en què es puguin consultar les melodies i les lletres geogràficament ancorades per tot el territori del País Valencià. Això seria un repositori didàctic de gran interès per al gruix de plantilles de mestres i de professors que es mouen cada any de cap a cap de la geografia valenciana. D'aquesta

Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

manera podrien oferir al seu alumnat un patrimoni valencià significatiu, ajustat al màxim geogràficament i cultural.

6. Conclusions i discussió

En aquest article hem explorat el potencial ric i variat de la cançó com a eina didàctica per a l'ensenyament de llengües, especialment en el context valencià. A través de diverses perspectives teòriques i pràctiques, s'ha destacat com la música pot facilitar l'aprenentatge lingüístic i cultural de manera motivadora i eficaç. Hem vist que la cançó, com a vehicle d'expressió cultural i lingüística, pot ser un recurs didàctic excepcionalment potent. Les melodies captivadores i les lletres carregades de contingut no només mantenen els alumnes engrescats, sinó que també enforteixen la comprensió i producció orals en la llengua o llengües que s'aprenen. La música i la lletra conjuntament poden millorar diversos aspectes de l'expressió oral com ara la confiança, la pronunciació i l'entonació. A més, l'ús de la cançó a l'aula proporciona una oportunitat per a explorar contextos culturals, històrics i socials rics i variats. No sols enriqueix l'experiència d'aprenentatge, sinó que també fomenta una major empatia i comprensió interculturals.

Per altra banda, les modelitzacions didàctiques de diferents gèneres de cançó, com les que hem oferit en aquest article sobre la cançó popular infantil, la cançó de cantautor i el rap, facilitaran als docents adaptar les classes a les necessitats específiques i als interessos dels alumnes. Des de la cançó tradicional fins a l'electrònica, cada gènere de cançó ofereix diferents opcions per a la connexió motivadora entre el docent i els alumnes. Hem anat un pas més enllà experimentant també itineraris didàctics amb hibridació de gèneres de cançó tradicionals i electrònics, ja que considerem que, malgrat la manca de dades suficients sobre la validesa didàctica, aquest serà un camí estratègicament profitós per a connectar coneixements i mons culturals de manera engrescadora.

Fet i fet, malgrat que la integració de la música a l'aula de llengües ha tingut lloc des de sempre, un ús modelitzat i coneixent bé la historicitat i les estructures d'aquest hipergènere de text en contextos culturals específics permetrà traure-li més profit en el context de l'aprenentatge de llengües. A més, l'ús de la cançó a l'aula proporciona una oportunitat per a explorar contextos culturals, històrics i socials rics i variats. No sols enriqueix l'experiència d'aprenentatge, sinó que també fomenta una major empatia i comprensió interculturals.

7. Bibliografia

- Adell, J.-E. (1997). *Música i simulacre en l'era digital*. Pagès Editors.
- Aragüez, C. (2006). La Nova Cançó catalana: gènesis, desenvolupament i transcendència d'un fenomen cultural en el segon franquisme. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 81-98.
- Arenas, A., i Monferrer-Palmer, A. (2023). Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons: proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan. *Scripta. Linguística*, 60, 249-277. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30440>
- Baird, A., et al. (ed.). (2019). *Music and dementia. From cognition to therapy*. Oxford University Press.
- Bataller, A. (2011). Valors pedagògics de la recerca escolar en cultura popular. Descripció d'una proposta de treball monogràfic d'investigació («Literatura de Campanar») per a 4rt d'ESO. Dins *Pasado, presente y futuro de la cultura popular: espacios y contextos* (p. 1-13). Universitat de les Illes Balears.
- Bataller, A. (2015). L'arxiu dels Tallers de Música Popular. Una aportació al repertori etnomusicològic valencià des d'un projecte de recerca escolar. Dins À. Vergés i V. Vidal (ed.), *Etnopoètica. Arxius i materials inèdits* (p. 13-25). Institut d'Estudis Catalans.
- Bataller, A. (2018). La imatge de la cultura popular a l'àmbit educatiu. *Revista de Música i Cultura Popular Caramella*, 40, 18-21.
- Biao, F., Falardeau, É., i Dolz, J. (2022). Quels sont les lieux d'articulation langue-texte dans le genre du slam? In E. Bronckart i C. Garcia-Debanc (ed.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations?* Université de Namur.
- Biao, F., Falardeau, É., i Lord, M. A. (2021). Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l'articulation langue-texte. *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-3-formes-de-la-circulation-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-de-la-litterature>
- Calvet, J.-L. (2003). *Léo Ferré*. Flammarion.
- Calvet, J.-L. (2006). *100 ans de chanson française*. L'Archipel.
- Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

- Cor de Carxofa (2008). *Manual d'iniciació a la glosa*. Associació Cor de Carxofa.
- Dolz, J., i Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas: estudio preliminar. *Signum. Estudos da Linguagem*, 26, 107-118.
- Dolz, J., i Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Éditeur.
- Firth, S. (1988). *Music for pleasure: Essays in the sociology of pop*. Routledge.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism. There is no alternative?* Zero Books. Fonoteca de Materials (1987 i 1988). *Recopilació sonora de música tradicional valenciana*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials; Difusió Mediterrània [6 discs sonors; 30 cm, en capsa + 1 fullet.
- Frechina, J. V. (2014a). *Pensar en vers. La cançó improvisada als països de la Mediterrània*. Caramella.
- Frechina, J. V. (2014b, 13 de desembre). El boom del bertsolarisme. *Vilaweb*. <http://www.vilaweb.cat/noticia/4223296/20141213/boom-bertsolarisme.html>
- Frechina, J. V. (2023). Tradició i música popular contemporània al País Valencià. Un sobtat reencontre. *Revista de Música i Cultura Popular Caramella*, 47, 58-61.
- Hirschi, S. (2008). *Chanson. L'art de fixer l'air du temps*. Les Belles Lettres.
- Martínez Sanmartí, R. (2007). *Taste in music as a cultural production. Young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona* (tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5145>
- Meseguer, L. (2018). *La Nova Cançó. Estudis de literatura i música*. PAM.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monferrer-Palmer, A. (2019). Pragmaestilística del discurs del hip-hop en valencià. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 36(1), 51-69. http://revistes.iec.cat/index.php/TC/article/view/145791/pdf_1516
- Monferrer-Palmer, A. (2024). *Riproposta, identidades y autoorganización: el transfolk en el Estado español (2015-2022)*. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 26, 93-112.

- Munar, F. (2008). *Jo vull ésser glossador*. Documenta Balear.
- Oliveira, L., i Dias, A. (2021). Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização. *Revista Educação em Foco*, 3(26), 1-13.
- Patel, A. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Pietro, J.-F. de, i Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en Didactiques*, 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Reig, J. (2010a). Interioritats. La Fonoteca de Materials. In J. Borja (dir.). *Al Tall, 35 anys. Música valenciana i mediterrània de base tradicional* (Universitat d'Alacant, 4, 6 i 7 d'octubre de 2010). http://www.lluisvives.com/portal/altall/include/p_curs.jsp?pagina=curs6.jsp
- Reig, J. (2010b). La música tradicional valenciana: un llenguatge particular. *Quadrivium*, 1, 13-19.
- Reig, J. (2011). *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica*. Institut Valencià de la Música.
- Sánchez, J., i Carballo, T. (2006). *Pensaments casolans*. Ajuntament de Picassent.
- Stern, D. (2018). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Torrent, V. (2012). Joan Fuster i la música tradicional. In J. Iborra et al. *Joan Fuster i la música* (p. 55-84). Universitat de València.
- Torrent, V. (2019). *La música popular*. Institució Alfons el Magnànim.
- Zizi, D. (2013). El arte de la improvisación en Cerdeña y en Cuba: dos formas de cantar en poesía. *Cultura Latinoamericana*, 1(17), 159-177.

La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat

The digital competence of teachers in Catalonia from their own standpoint

Sandra Gonzalez Mingot^a
Balbina Falceto Macarulla^b

^aUniversitat de Lleida
A/e: sgonz29@xtec.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3010-7813>

^bUniversitat de Lleida
A/e: bfalceto@xtec.cat
<https://orcid.org/0009-0001-9805-4810>

Data de recepció de l'article: 2 d'octubre de 2024

Data d'acceptació de l'article: 5 de novembre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.217



Copyright © 2025

Sandra Gonzalez Mingot i Balbina Falceto Macarulla

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resum

Davant de l'acceleració de la digitalització i l'augment de l'oferta i reclam per l'enfortiment de la competència digital docent, aquesta recerca té com a objectiu descriure l'estat de la competència digital dels docents a Catalunya, basant-se en les seves percepcions. Es presenta l'anàlisi descriptiva de variables com l'edat, el gènere i el nivell educatiu, així com la comparativa real amb l'acreditació d'ofici del Departament d'Educació. La recerca es basa en un estudi d'enquesta amb la participació de 1.065 docents de diferents etapes educatives de tot el territori català.

Els resultats mostren que, en general, el professorat percep tenir un nivell B2 de competència digital, tot i que l'acreditació real revela dos nivells inferiors. S'observen lleus diferències entre l'edat dels i les participants i el seu gènere que s'han discutit amb la bibliografia. La discrepància entre l'autopercepció i l'acreditació apunta a la necessitat de revisar els sistemes de formació i acreditació, així com de reconsiderar i reflexionar sobre la valoració del concepte *competència digital docent* i l'alfabetització digital del professorat.

Paraules clau

Competència digital docent, autopercepció docent, digitalització, educació catalana, nivells d'acreditació.

Abstract

In light of the rapid acceleration of digitalization and the increasing demand for strengthening teachers' digital competence, this research aims to describe the state of digital competence among teachers in Catalonia, based on their perceptions. The study presents a descriptive analysis of variables such as age, gender, and educational level, as well as a comparison with the official accreditation issued by the Catalan Department of Education. The research is based on a survey study with the participation of 1,065 teachers working with students in different educational stages throughout Catalonia.

The results show that, in general, teachers perceive themselves to have a B2 level of digital competence, although the actual accreditation reveals a level two grades lower. Slight differences are observed in relation to the participants' age and gender, which have been discussed with reference to the existing literature. The discrepancy between self-perception and accreditation highlights the need to review the training and accreditation systems, as well as to reconsider and reflect on the evaluation of the concept of teachers' digital competence and their digital literacy.

Keywords

Teachers' digital competence, teachers' self-perception, digitalization, education in Catalonia, accreditation levels.

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

Gonzalez Mingot, S., i Falceto Macarulla, B. (2025). La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 60-81. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.217>

1. Introducció

La tecnologia educativa té actualment una gran incidència en la societat. L'escola com a element transformador esdevé un important escenari de digitalització en què la tecnologia impacta sobre l'alumnat i el professorat. La definició de les competències digitals ha evolucionat de la mà de la tecnologia digital (UNESCO, 2023b) al voltant de l'objectiu de contribuir al desenvolupament de les competències que els ciutadans i les ciutadanes necessiten per viure i treballar en una societat immersa en constants transformacions i canvis tecnològics. Ja fa una dècada que la competència digital es presenta com un requisit curricular i indispensable per a l'alumnat (Departament d'Ensenyament, 2015). D'altra banda, l'alumnat digitalment competent garanteix una ciutadania, crítica i responsable en l'ús de la tecnologia (Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital, 2021).

Pel que fa a la competència digital docent (CDD), la seva importància s'ha posat de manifest amb la incorporació de les tecnologies digitals a l'ensenyament (Verdú-Pina et al., 2023). En els darrers anys hi ha hagut un augment del volum de la bibliografia sobre el tema (Paredes-Marín et al., 2024; Pascual et al., 2022). De fet, Espanya destaca com a líder en el camp de la recerca sobre competències digitals i desenvolupament docent (Paredes-Marín et al., 2024).

La CDD és un pilar fonamental en l'aplicació de la tecnologia a les aules (Gisbert i Esteve, 2016; Jiménez-Hernández et al., 2021; Lázaro et al., 2019; Prendes Espinosa et al., 2018), perquè el context en què es desenvolupa l'activitat docent és un entorn digital i tecnificat (Gisbert, 2017). Per altra banda, segons el Marc de Referència de la Competència Digital Docent (MRCDD) (2022), la CDD representa la integració de coneixements, destreses, habilitats i actituds que s'han de posar en joc simultàniament per exercir les funcions de les tecnologies digitals. Engloba el conjunt d'habilitats, actituds i coneixements requerits perquè els docents donin suport a l'alumnat en un context digitalitzat i li enriqueixin el desenvolupament professional (Esteve-Mon et al., 2020). L'eix de la competència se centra, doncs, en aspectes que incideixen directament en la pràctica docent, com la gestió, la planificació, la metodologia o l'avaluació (Lázaro et al., 2019). A més, Tarraga-Minguez et al. (2021, p. 1) sostenen que la competència digital docent «és un concepte pedagògic complex que implica una sèrie de dimensions i aspectes vinculats a formes de representació pedagògica de la tecnologia a l'aula, l'aprenentatge i la formació del professorat», i que prové principalment de l'alfabetització digital. En aquest sentit, Verdú-Pina et al. (2023) ressalten que la CDD comporta sabers didàctics, metodològics, comunicatius, però també ètics i del mateix desenvolupament professional, tot i que els aspectes relacionats amb l'ètica i la seguretat queden en un segon pla. L'alfabetització digital s'entén com el conjunt de competències i coneixements necessaris per utilitzar de manera efectiva, segura i crítica les tecnologies.

En l'àmbit internacional, el DigCompEdu, el marc europeu de competències digitals dels educadors i educadores de la Comissió Europea (Redecker, 2020) s'alinea amb les estratègies nacionals, regionals i locals per promoure la competència digital i impulsar la innovació a l'educació. Amb aquesta finalitat, es promouen polítiques públiques que inclouen la formació docent perquè el professorat de les diferents etapes educatives aprofiti el potencial de les tecnologies (Lázaro et al., 2019; Paz-Saavedra et al., 2022).

Autors com Lindfors et al. (2021) i Engen (2019) aposten per canviar la percepció de la competència digital com un conjunt d'habilitats genèriques aplicable a qualsevol situació. Proposen que es prevegi una comprensió més àmplia que inclogui habilitats genèriques i específiques de l'ensenyament. Andreasen et al. (2022) remarquen que, tot i que s'ha avançat des de termes relacionats amb l'ús de dispositius digitals cap a conceptes més globals com *competència digital* i *alfabetització digital*, la naturalesa de la competència digital professional és més àmplia i integra coneixements cognitius, emocionals i sociològics, tenint en compte la perspectiva del docent i també la transferència i apropiació per part de l'alumnat (Lindfors et al., 2021).

L'ensenyament de les tecnologies es va complicant quan es consideren els diferents reptes tecnològics que es presenten per als docents a causa del ràpid avenç en aquest àmbit. El model que van desenvolupar Mishra i Koehler (2006) ja estudiava la integració de les tecnologies en l'educació i es basava en l'acrònim anglès TPACK, *technological pedagogical and content knowledge*, que es tradueix com a 'coneixement tecnològic, pedagògic i del contingut' en català, i que es fonamenta en la combinació d'aquests tres aspectes en els quals cada docent ha de formar-se per integrar de manera efectiva la tecnologia en els processos educatius. Investigacions arreu del món (Barajas Frutos i Rossi Cordero, 2018; Caena i Redecker, 2019; Cabero-Almenara i Palacios-Rodríguez, 2020; Silva Quiroz et al., 2019) han arribat a conclusions semblants: l'adopció de les tecnologies no garanteix la millora dels resultats ni dels processos d'ensenyament-aprenentatge. És clau, abans, repensar molts aspectes relacionats amb la seva organització i pràctica. De la mateixa manera, el veritable potencial de les tecnologies digitals radica en la seva adaptabilitat com a recurs per generar diversos enfocaments en contextos variats per a alumnat divers (Castañeda Quintero et al., 2018).

Per altra banda, una infraestructura digital inadequada i la manca de dispositius menyscabaven la capacitat dels docents per integrar la tecnologia a la seva pràctica (UNESCO, 2023a). L'informe *Tecnologia en l'educació: una eina en els termes de qui?* (GEM Report UNESCO, 2023a) evidencia que la manera com s'han introduït les tecnologies va més lligada a interessos corporatius que a l'anàlisi de la realitat de cada context educatiu.

Igualment, també mostra que el veritable potencial de la tecnologia rau en la seva adaptabilitat com a recurs que promou enfocaments diversos en contextos diferents per a alumnat diferent (Castañeda Quintero et al., 2018). Segons l'enquesta internacional sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) (*TALIS 2018*), el 40 % dels professors no tenien cap mena de desenvolupament professional en l'ús de la tecnologia i gairebé el 20 % veia una gran necessitat de més formació. Es va trobar que el professorat més jove utilitzava la tecnologia amb més freqüència que els i les docents de més edat, així com el professorat que tenia formació en servei. El National Literacy Trust (Picton, 2019) va concloure que la majoria dels docents donaven suport a l'ús de la tecnologia, però va esmentar la manca de formació com la principal barrera. Gairebé una quarta part (23,3 %) no tenia formació en l'ús de la tecnologia en l'alfabetització. Les investigacions mostren que la formació és essencial si els i les docents integren la tecnologia amb èxit (Hepp et al., 2015). El professorat ha de saber com i quan utilitzar la tecnologia, que, quan s'empra adequadament, és una eina important a l'aula (Hollebrands, 2020). Els nivells d'habilitats tecnològiques dels docents i la capacitat d'adaptar tant la qualitat com la quantitat del currículum són essencials per a l'èxit.

L'estat de la qüestió és un reflex de com els sistemes educatius donen suport als docents perquè desenvolupin competències professionals relacionades amb la tecnologia. Al voltant de la meitat dels sistemes educatius de tot el món compten amb normes sobre les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per a docents en els marcs de competències, marcs de formació del professorat, o plans o estratègies de desenvolupament (UNESCO, 2023b). A Catalunya, el Departament d'Educació i Formació Professional porta a terme una sèrie d'accions amb l'objectiu de reforçar la digitalització del sistema educatiu, així com la implantació del marc de referència de la competència digital docent (MRCDD), del 2022, basat en el model europeu, de tal manera que serveixi com a motor per a la innovació en els centres educatius catalans.

Aquestes accions, emmarcades en el component 19 del Pla de recuperació, transformació i resiliència finançat per la Unió Europea mitjançant el programa Next Generation EU,¹ s'impulsen amb la intenció que els centres obtinguin una formació i uns equipaments ajustats a les seves necessitats educatives. L'acreditació de la CDD, en els diferents nivells, és la certificació actual que regula el nivell d'aquesta formació aplicada a l'aula. El model de progressió, tal com s'especifica en el MRCDD (2022), s'organitza en tres etapes i en cada una de les etapes hi ha dos nivells. La figura 1 mostra la nomenclatura alfanumèrica, extreta del marc comú europeu de referència per a les llengües, que identifica cada etapa per una lletra (A, B i C) i cada nivell de desenvolupament amb un nombre (1 i 2). En aquesta organització, A i 1 determinen l'etapa i el nivell inicial.

1. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe_es.

FIGURA 1
Etapas i nivells del MRCDD (2022)



FONT: Ponència del GTTA per a l'actualització del MRCDD. Creative Commons BY-SA 4.0. En MRCDD, 2022.

Davant dels fets exposats, aquesta recerca pretén conèixer quina és la situació de la competència digital dels docents en el territori català, segons les seves percepcions. A més, es triangularan les opinions del professorat amb les dades que proporcionin ells mateixos segons l'acreditació registrada pel Departament d'Educació i Formació Professional.

2. Material i mètodes

El disseny de la recerca descriptiva s'emmarca en el paradigma positivista i segueix una metodologia quantitativa basada en un estudi d'enquesta (Bisquerra, 2004). Les enquestes s'utilitzen àmpliament i dominen el camp de la recerca educativa perquè són molt eficients en comparació amb altres mètodes, donada la seva potencialitat per arribar als participants seleccionats, la reducció dels costos econòmics i temporals i la possibilitat d'administració i autoadministració de forma remota (Bihu, 2021; Cohen et al., 2017; Fife-Schaw, 2020).

L'instrument dissenyat és un qüestionari que té 2 seccions (A. Dades bàsiques i B. Formació, rols i desenvolupament professional digital docent) i un total de 15 preguntes. Aquest qüestionari es va pilotar sobre una petita mostra de docents ($n = 5$) per tal de determinar millores sobre l'extensió, lògica, claredat i comprensió de les preguntes (Holmes, 2023), cosa que va permetre afegir opcions de resposta oberta a dues de les preguntes d'opció múltiple, reagrupar les zones i els nivells educatius.

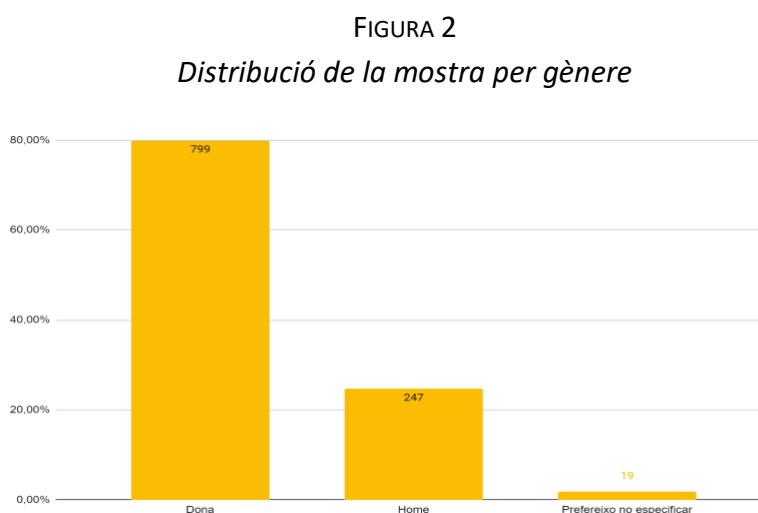
Per al disseny de les preguntes específiques sobre el nivell de CDD (apartat B), s'ha utilitzat el MRCDD (2022), en línia amb la direcció i actuació del Departament d'Educació i Formació Professional, tot i que s'han revisat altres models com la rúbrica per avaluar la competència digital docent (Lázaro i Gisbert, 2015), l'instrument COMDID-C (Lázaro et al., 2019) i el qüestionari per avaluar la CDD (Tourón et al., 2018). Per a aquest estudi, s'han analitzat 7 de les qüestions d'opció múltiple mitjançant estadística descriptiva bàsica, que permet comparar-les amb les variables seleccionades: gènere, edat i nivell educatiu (Farrow et al., 2023). El qüestionari s'ha distribuït de manera telemàtica a través dels correus electrònics docents de la base de dades dels centres d'educació de Catalunya durant els mesos d'abril i maig de 2024. Els participants s'han seleccionat mitjançant mostreig no probabilístic per quotes per mantenir la proporcionalitat de les àrees territorials de Catalunya. En total s'han obtingut 1.065 respostes.

El tractament de les dades s'ha fet amb l'estudi d'estadístiques descriptives mitjançant el programari d'anàlisi de dades IBM SPSS Statistics 21. Els resultats de respostes múltiples de doble entrada s'han transformat en noves variables numèriques dicotòmiques i ordinals.

La pregunta del qüestionari referent al nivell acreditat de competència digital docent enllaçava a l'aplicació del Departament d'Educació que acredita d'ofici tot el personal docent que compleix els requisits especificats a la Resolució de 3 de febrer de 2023, i en funció de la informació que consta als registres informàtics, sense que sigui necessària cap sol·licitud de la persona interessada.

2.1 Descripció de la mostra

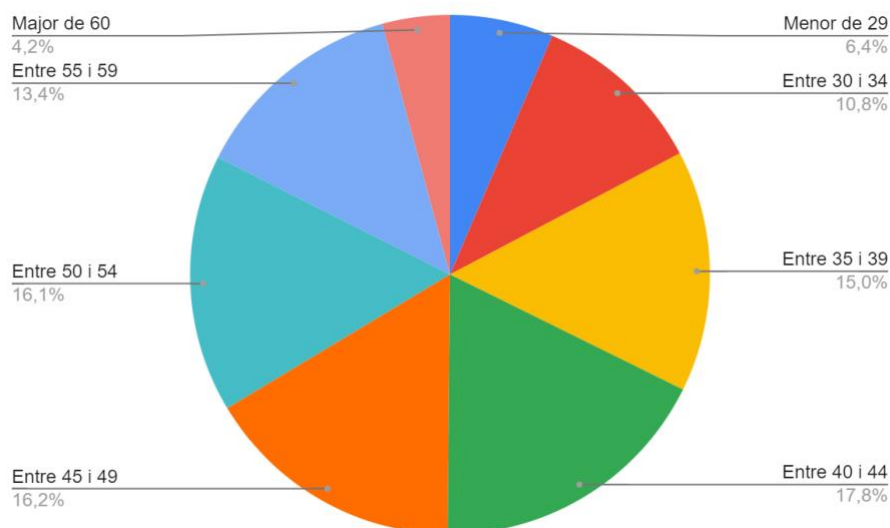
La distribució per gènere (figura 2) mostra que en l'estudi hi han participat el 80 % dones, 24,70 % homes i 1,90 % persones que han preferit no especificar el gènere.



FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la distribució segons l'edat (figura 3), cal tenir en compte que les persones participants menors de 25 anys representen únicament el 0,47 %, per la qual cosa s'han unit a la franja següent (25-29). El mateix ha succeït amb els majors de 64 anys (0,09 %), que s'han agrupat amb la franja d'edat inferior (59-60).

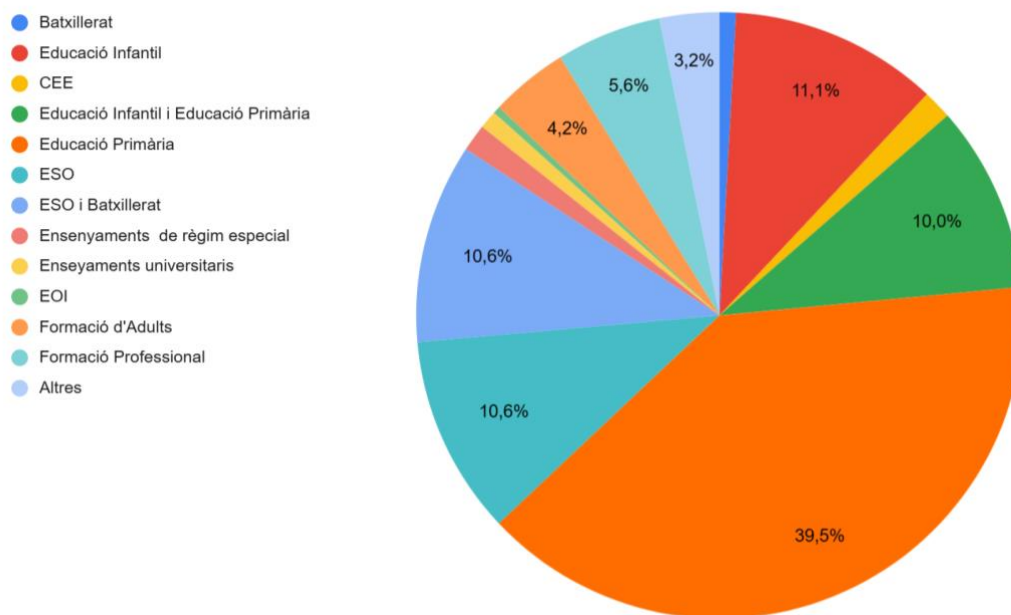
FIGURA 3
Distribució de la mostra per edat



FONT: Elaboració pròpia.

En relació amb el nivell educatiu (figura 4), s'han recollit respostes de docents de diferents nivells educatius, classificats en: educació infantil (1r i 2n cicle), educació primària, educació secundària obligatòria (ESO), batxillerat, formació professional, ensenyaments universitaris, formació d'adults, ensenyaments de règim especial, escoles oficials d'idiomes (EOI), centres d'educació especial (CEE) i altres. També, a banda de cada etapa educativa, s'ha considerat fer la categoria «educació infantil i educació primària», ja que el nombre de participants que estaven en aquestes dues etapes educatives a la vegada era força significatiu (10 %). El mateix ha passat amb «ESO i batxillerat», ja que el nombre de participants que estaven en les dues etapes a la vegada s'ha considerat també significatiu (10,6 %). En la categoria «altres», s'han agrupat participants que són de dos o més nivells. Per exemple, batxillerat i ensenyaments universitaris; educació infantil, educació primària i ensenyaments de règim especial; batxillerat i formació professional, etc.

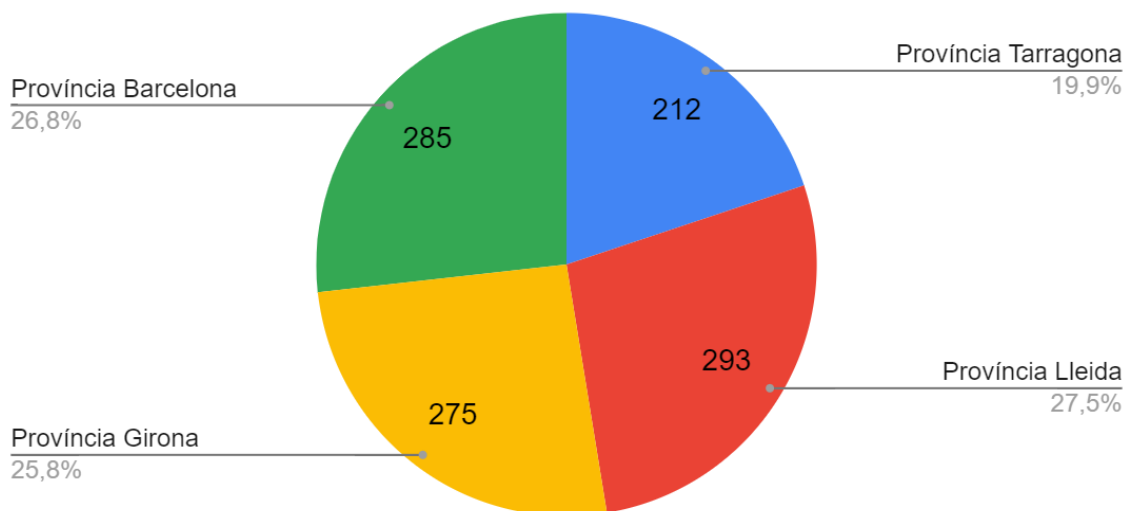
FIGURA 4
Distribució de la mostra per nivell o etapa educativa



FONT: Elaboració pròpia.

Finalment, s'han cobert tots els àmbits del territori català segons la localització dels docents (figura 5). S'han agrupat els Serveis Territorials (ST) d'Educació per províncies. Els Serveis Territorials de l'APA (Alt Pirineu i Aran) s'ha agregat a la província de Lleida, tot i que són compartits amb la província de Girona.

FIGURA 5
Distribució de la mostra per àmbit territorial



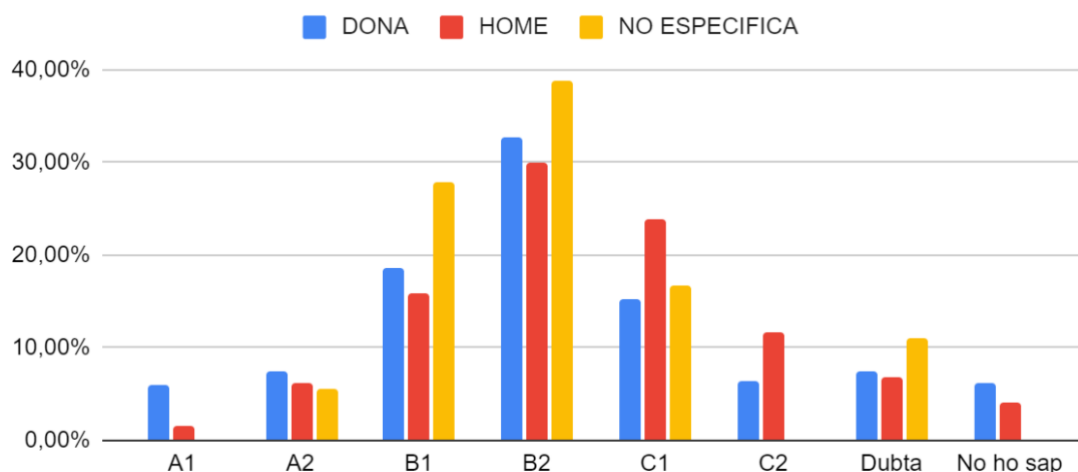
FONT: Elaboració pròpia.

3. Resultats

Els resultats es presenten segons les variables descriptives de la mostra creades, que segueixen la seqüència cronològica amb la qual s'ha descrit. Finalment, s'han analitzat els resultats de l'autopercepció amb les dades d'acreditació d'ofici del Departament d'Educació i Formació Professional, facilitades pels mateixos docents. Totes les figures que els acompanyen i enriqueixen el text són de creació pròpia.

Pel que fa al gènere, el nivell més destacat entre dones, homes i persones que no especifiquen el sexe, segons la seva autopercepció, és el B2, que arriba al 30 % en el cas dels homes i se supera aquest percentatge en el cas de dones i persones que no especifiquen el sexe (figura 6). Seguidament, hi ha diferències entre els participants, ja que, en el cas de les dones, el nivell que obté una major puntuació és el nivell B1 (gairebé un 20 %) i passa el mateix amb les persones que no especifiquen el gènere (gairebé un 30 %). En el cas dels homes, el nivell més destacat després del B2 és el C1, que supera el 20 %. En aquest gènere, també més del 10 % selecciona el C2 com a nivell. Els nivells menys seleccionats són l'A1 i l'A2.

FIGURA 6
Autopercepció del nivell de CDD segons el gènere

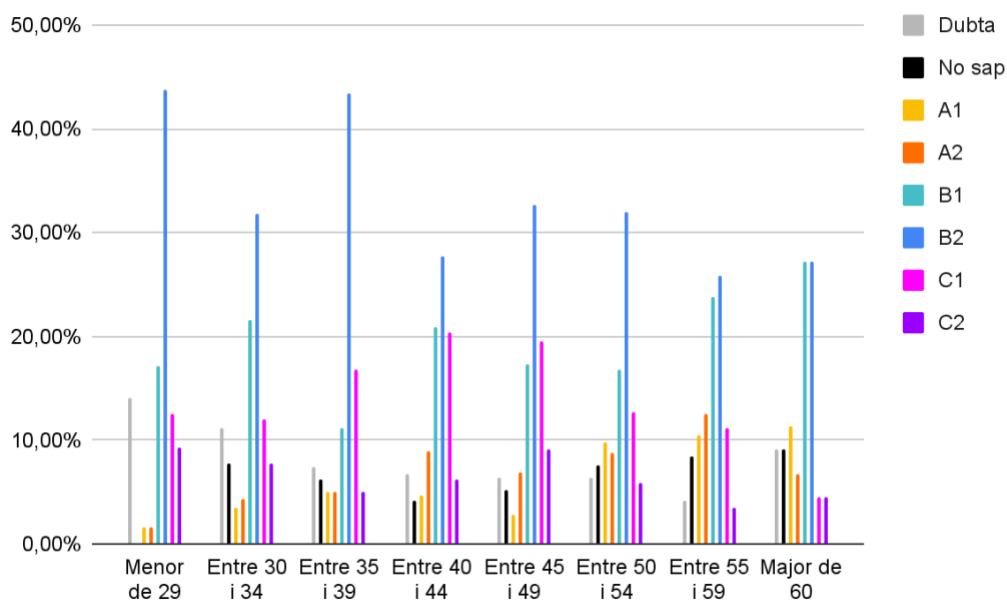


FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'edat, els menors de 25 anys són els que més dubten en afirmar el seu nivell de CDD, i, pel que fa als majors de 60, la majoria de participants que no el saben. Els menors de 25 anys i els d'edats compreses entre 45 i 49 són els grups d'edat que creuen tenir un nivell més alt de CDD.

La tendència més freqüent és el nivell B2 en totes les franges d'edat. Per als majors de 60, està compartida amb el B1. Per contra, en relació amb el nivell A1, la majoria són els majors de 60, seguits pels de 55-59 i 50-54, tot i que en la mitjana d'aquestes edats predomina el B1-B2. Els percentatges parcials més alts se situen en el nivell B2 en la franja de menors de 25 i 35-39.

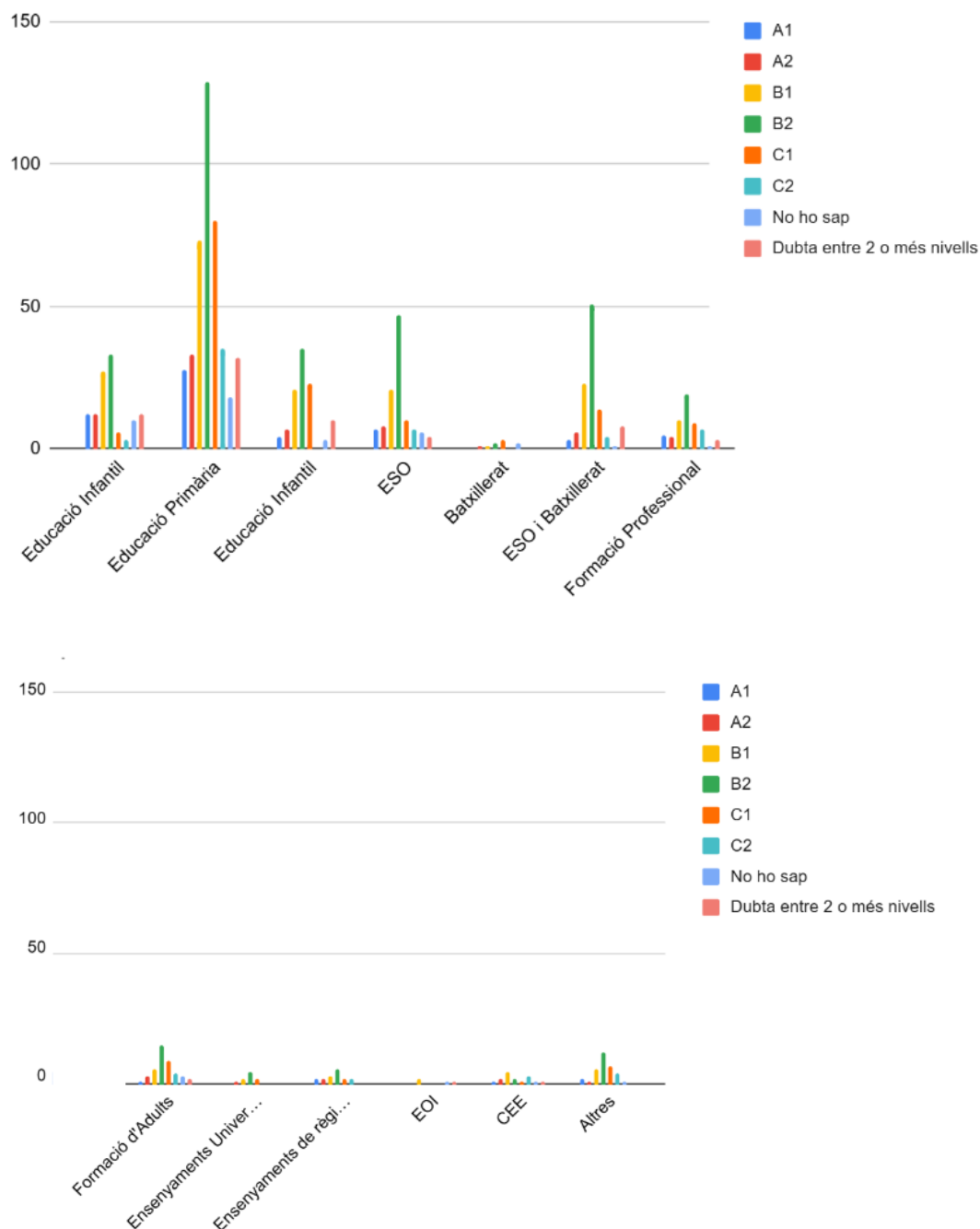
FIGURA 7
Autopercepció del nivell de CDD segons l'edat



FONT: Elaboració pròpia.

Quant al nivell educatiu (figura 8), segons l'autopercepció dels i les participants, el nivell de competència digital que més destaca és el B2, a excepció de batxillerat, EOI i CEE. El nivell B1 també és bastant comú en totes les etapes educatives. Tanmateix, en educació primària i en participants que són d'educació infantil i a la vegada educació primària o en formació d'adults, obté major resultat el nivell C1 per sobre del B1. L'A1 i el C2 són els nivells que menys hi apareixen.

FIGURA 8
Autopercepció del nivell de CDD segons l'etapa educativa



FONT: Elaboració pròpia.

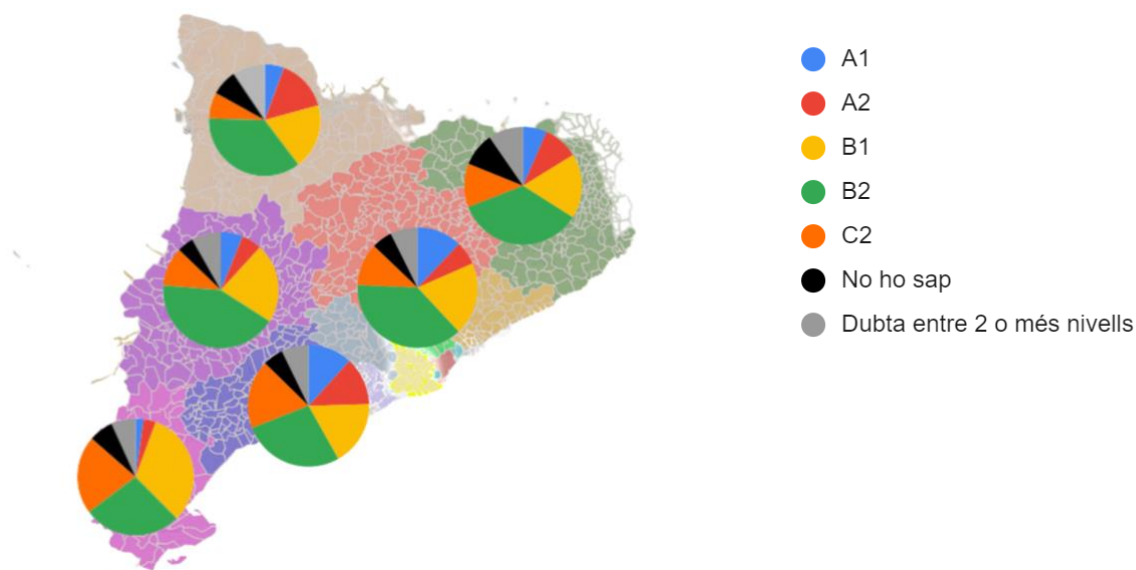
Nota. L'eix vertical es refereix a la freqüència de docents participants.

Pel que fa a la localització (figura 9), el mapa de Catalunya mostra força homogeneïtat i poca fragmentació segons els àmbits territorials. En la tendència general predomina el

nivell B2-B1. El professorat de les zones de Terres de l'Ebre i Tarragona-Penedès autoperceben nivells superiors de CDD (C1 i C2)

FIGURA 9

Autopercepció del nivell de CDD segons la zona territorial

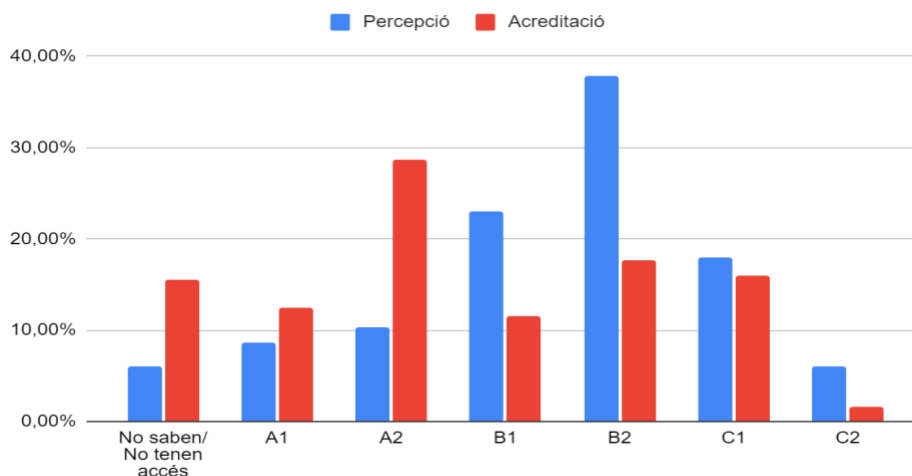


FONT: Elaboració pròpia.

En referència a la percepció sobre la CDD del professorat i l'acreditació real de la qual disposen (figura 10), s'observa que es percep un nivell superior a l'acreditat. Cal tenir en compte, però, que els càlculs mostrats es basen en els percentatges totals, però un 31 % dels docents no va respondre la pregunta sobre l'acreditació i un 15,5 % afirmen no tenir accés a l'aplicació per comprovar-lo.

FIGURA 10

Percepció i acreditació del nivell de CDD



FONT: Elaboració pròpia.

4. Conclusions i discussió

En l'anàlisi duta a terme, segons l'autopercepció dels i les participants, s'ha constatat que el nivell més destacat entre els dos sexes i també en les persones que no han volgut especificar-lo és el nivell B2. Després d'aquest primer resultat coincident, els percentatges ja varien. Les dones i les persones que no especifiquen el sexe obtenen major percentatge en B1 i els homes, després del B2, destaquen el C1. Comparant-ho amb altres estudis que analitzen la competència digital docent segons el gènere, podem apuntar que, per exemple, Pozo et al. (2020) assenyalen que les dones disposen de major nivell en la creació de continguts digitals i els homes destaquen més en la resolució de problemes. Tanmateix, Marimon-Martí et al. (2022) conclouen que no hi ha diferències significatives en CDD tenint en compte el gènere dels docents. Hi ha estudis, però, com el de Moreno-Guerrero et al. (2021), que mostren que el gènere dels docents és un factor influent en la seva formació, amb diferències en relació amb els continguts digitals, la salut i la resolució de problemes pròpiament tecnològics. Igualment, altres estudis com els de et al. (2017), Cabezas i Casillas (2018), Flores-Lueg i Roig-Vila (2017), López-Belmonte et al. (2019) i Vázquez-Cano et al. (2017) demostren que les dones presenten millors nivells en tot allò relacionat amb l'emmagatzematge, recuperació de dades i continguts digitals i protecció de la salut. En canvi, els homes mostren millors nivells en el desenvolupament de continguts digitals, resolució de problemes tècnics i identificació de necessitats i respostes tecnològiques.

Pel que fa a l'edat, els resultats no demostren diferències significatives entre els nivells de CDD segons l'edat dels participants. Sí que mostren, però, tendències lleus identificades amb els segments d'edats inferiors i superiors, que coincideixen amb l'estudi de Paz-Saavedra et al. (2022) i Pozo et al. (2020). Ambdós conclouen que existeix una relació inversament proporcional entre edat i nivell competencial.

Per altra banda, la percepció de la CDD del professorat participant en l'estudi (majoritàriament B2) dista de l'acreditació real (majoritàriament A2). Això demostra que l'autopercepció dels docents recau sota la visió subjectiva que fa diferir del nivell d'èxit avaluat mitjançant la certificació del Departament d'Ensenyament i Formació Professional (Marimon-Martí et al., 2022). Aquesta tendència d'alts nivells d'autopercepció de la CDD coincideix amb els resultats sobre els estudiants d'educació de Marimon-Martí et al. (2022) (a Catalunya i Andorra) i amb Gutiérrez i Cabero (2016) en el context d'Andalusia. Per contra, difereixen de les troballes de Girón-Escudero et al. (2019) i Hervás et al. (2016), que conclouen que els i les estudiants dels graus d'educació de les universitats espanyoles mostren un nivell escàs en CDD.

Concretament, el 37,9 % del professorat català creu tenir un nivell B2 de CDD. Aquest nivell permet aplicar les tecnologies digitals (TD) en diferents contextos i fer-ne

transferència. Segons Paz-Saavedra et al. (2022), el professorat que presenta una bona autovaloració de la seva CDD manté una actitud positiva davant les TD i desenvolupa activitats amb aquestes amb més freqüència.

L'anàlisi de les mitjanes acumulades suggereix que el professorat de Catalunya en general percep que té una competència digital docent similar a la mitjana europea. A la TALIS del 2018, el 43 % dels docents van afirmar sentir-se preparats per utilitzar la tecnologia amb finalitat educativa. És important tenir en compte, però, que l'estudi se centra en docents del primer cicle de primària i que les afirmacions corresponen al fet d'haver rebut amb anterioritat la formació pertinent.

En comparació, el 78 % dels docents participants en l'estudi internacional sobre competència digital i tractament de la informació (ICILS) realitzat a 7 països europeus no se senten amb confiança per utilitzar la tecnologia en la seva avaluació (UNESCO, 2023a). En la mateixa línia, però de manera més contradictòria, West (2023) afirma que els docents solen sentir-se poc preparats i sense confiança per utilitzar la tecnologia a l'ensenyament.

En relació amb l'etapa educativa, veiem que el nivell de CDD més destacat, segons l'autopercepció dels docents, en la majoria d'etapes educatives, és el B2. Aquest fet es correspon amb el que Paz-Saavedra et al. (2022) van analitzar en el seu estudi amb docents de la Universitat de Nariño, a partir de l'eina COMDID-A, que permet l'autoavaluació de la CDD en quatre dimensions. En cadascuna de les dimensions, els docents se situen en cinc nivells: no iniciat (1 a 10), principiant (11 a 25), mitjà (26 a 50), expert (51 a 75) i transformador (76 a 100). Els resultats van indicar que la majoria de docents es trobaven en el nivell mitjà (50 %), seguits del nivell expert (27 %) i el nivell transformador (13 %).

Pel que fa a les etapes d'educació secundària o centres de formació d'adults, hi ha l'estudi realitzat per Garzón et al. (2020), que en els seus resultats extreuen que el nivell de competència digital docent se situa al voltant de nivells intermedis, sobretot en allò relacionat amb les habilitats per comunicar-se i col·laborar amb la resta. En canvi, aquest nivell de CDD és més baix pel que fa a la resolució de problemes tècnics. Garzón et al. (2020), en el seu estudi, mostren que aquesta situació sembla similar en diverses investigacions, tant si els i les participants són d'educació primària com de secundària, universitat o d'educació d'adults, tal com mostren els treballs de Cabero-Almenara i Palacios-Rodríguez (2020), Casal et al. (2021), Colás-Bravo et al. (2019) i Moreno-Guerrero et al. (2021).

En conclusió, la recerca ha aportat llum sobre la distribució de la CDD en el territori català. Els resultats evidencien diferències lleus en la percepció del professorat sobre el

seu nivell de CDD segons el gènere, i no tant segons l'edat. Aquesta tendència s'ha corroborat en altres recerques acadèmiques: el professorat de menys edat percep que té una CDD superior. No obstant això, en referència al sexe, no s'han trobat altres evidències bibliogràfiques que confirmin aquesta tendència. Pel que fa al nivell educatiu, la majoria de docents creu tenir un nivell B2 independentment de l'etapa formativa. Paradoxalment, els docents d'etapes d'educació secundària perceben tenir un nivell inferior als d'educació primària. Aquestes diferències, tot i que són lleus, poden reflectir necessitats formatives específiques que cal abordar per equilibrar la competència digital dels docents. A més, la investigació ha evidenciat que els joves menors de 25 anys i els docents majors de 60 anys són els que més dubten sobre el seu nivell de competència digital, la qual cosa suggereix que l'edat pot influir en la percepció i el coneixement de les noves tecnologies.

Els resultats posen de manifest que, tot i que la majoria del professorat català percep tenir un nivell elevat de competència digital, concretament un B2, la realitat de l'acreditació mostra una discrepància significativa, amb un percentatge notable dels docents acreditats amb nivells més baixos. Aquesta incongruència entre l'autopercepció i l'acreditació real suggereix la revisió dels sistemes de formació i acreditació de la CDD, així com la necessitat de reconsiderar la valoració del concepte de la CDD i l'alfabetització digital del professorat i reflexionar-hi. En consonància, cal enfortir la formació contínua en l'àmbit digital per tal que el professorat pugui afrontar els reptes que comporten les tecnologies digitals en l'educació. Finalment, i seguint Gisbert (2017), creiem que haurà de ser l'administració educativa la que exigeixi aquesta competència per accedir al sistema i vetllar per la seva actualització.

Quant a les limitacions, i en relació amb la manca de fiabilitat de l'autopercepció evidenciada, plantejem que l'acreditació presentada tampoc no garanteix la competència pràctica del professorat. L'alfabetització digital del professorat és crucial per garantir el dret abordat en aquesta dimensió i els processos de formació en competències digitals des d'una perspectiva crítica (Rivera-Vargas i Jacovkis, 2024). En aquesta línia, ressaltem la percepció paradoxal d'alguns i d'algunes participants amb el màxim nivell de CDD (C2), perquè en el moment de la recollida de les dades, no estava reconegut.

Pel que fa al disseny metodològic de l'instrument de recollida de dades i al seu tractament, s'han presentat moltes respostes amb múltiples opcions, que han dificultat la generació de variables. Aquestes s'han agrupat en la categoria d'altres. Limitar les respostes a opcions úniques hauria facilitat la interpretació dels resultats, tot i que també limitaria l'expressió dels i les participants.

Per verificar la relació entre la percepció del professorat i la realitat acreditada segons el Departament d'Educació i Formació Professional s'ha tingut en compte el Gonzalez Mingot, S., i Falceto Macarulla, B. (2025). La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 60-81.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.217>

procediment d'acreditació ofici, pel fet de ser l'única opció disponible el maig del 2024, quan es va tancar el qüestionari. No obstant això, proposem que s'actualitzin les dades amb el procediment de sol·licitud individual d'un nivell de competència digital docent, que no es mostra d'ofici i que no consta als registres del Departament d'Educació.

De la mateixa manera, seria valuós contrastar les dades d'aquest estudi amb les dades oficials del Departament d'Educació i Formació Professional, un cop publicades. Finalment, com a futura línia d'investigació, es complementarà aquesta recerca amb un estudi qualitatiu sobre les motivacions i opinions del professorat sobre la CDD.

5. Bibliografia

- Andreasen, J. K., Tømte, C. E., Bergan, I., i Kovac, V. B. (2022). Professional digital competence in initial teacher education: An examination of differences in two cohorts of pre-service teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 61–74. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.5>
- Barajas Frutos, M., i Rossi Cordero, A. E. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado*, 22(3), 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>
- Bihu, R. (2021). Questionnaire survey methodology in educational and social science studies. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 9(3), 40-60. <https://ssrn.com/abstract=4435809>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabero-Almenara, J., i Palacios-Rodríguez, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica*, 5, 113-127. <https://hdl.handle.net/11441/103529>
- Cabero-Almenara, J., i Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Cabezas, M., Casillas, S., Sanches-Ferreira, M. i Teixeira, F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 109-125.

- Cabezas González, M., i Casillas Martín, S. (2018). Social educators: A study of digital competence from a gender differences perspective. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 11-42. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2632>
- Caena, F., i Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European digital competence framework for educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Casal, L., Barreira, E. M., Mariño, R., i García, B. (2021). Competencia digital docente del profesorado de FP de Galicia. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 61, 165-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>
- Castañeda Quintero, L. J., Esteve Mon, F. M., i Adell Segura, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED*, 56, 6-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/321581>
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, L. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., i Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Direcció General d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/competencies-basiques/eso/ambit-digital.pdf>
- Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital. Àrea de Cultura Digital (2021). *Estratègia Digital de Centre (EDC)*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/1277>
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., i Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Farrow, R., Coughlan, T., Goshtasbpour, F., i Pitt, R. (2023). Supported open learning and decoloniality: Critical reflections on three case studies. *Education Sciences*, 13(11), article 1115. <https://doi.org/10.3390/educsci13111115>
- Gonzalez Mingot, S., i Falceto Macarulla, B. (2025). La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 60-81. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.217>

- Fife-Schaw, C. (2020). Questionnaire design. Dins G. Breakwell, D. B. Wright i J. Barnett (ed.), *Research methods in psychology* (5a ed.). SAGE Publications.
- Flores-Lueg, C., Roig-Vila, R. (2017). El género y su incidencia en el nivel de competencia digital autopercibido por estudiantes de pedagogía. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 1(1), 79-96. <http://hdl.handle.net/10045/67516>
- Garzón, E., Sola, T., Ortega, J. L., Marín, J. A., Gómez-García, G. (2020). Teacher training in lifelong learning: The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gisbert, M. (2017). *Competència digital docent. Programa de millora i innovació en la formació inicial de mestres*. Col·lecció DocsMIF, núm 5.
- Gisbert, M., González, J., i Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Gutiérrez Castillo, J. J., i Cabero Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Profesional*, 20(2). <http://hdl.handle.net/11441/45324>
- Hepp, K. P., Prats Fernández, M. À., i Holgado García, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2458>
- Hervás, C., López, E., Real, S., i Fernández, E. (2016). Tecnofobia: Competencias, actitudes y formación del alumnado del grado en educación infantil. *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 83-94. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1690>
- Hollebrands, K. (2020). How can teachers use technology in the classroom: Ask the expert series. *College of Education News*. <https://rb.gy/rx9kft>

- Holmes, A. (2023). The design and use of questionnaires in educational research: A new (student) researcher guide. *Innovare. Journal of Education*, 11(3), 1-5. <https://doi.org/10.22159/ijoe.2023v11i3.47599>
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz, P., i Sánchez, F. (2021). La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. <https://doi.org/10.6018/rri-te.472351>
- Lázaro, J. L., i Gisbert, M. (2015). Elaboració d'una rúbrica per avaluar la competència digital docent. *Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 1, 48-63. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>
- Lázaro, J. L., Usart, M., Gisbert, M. (2019). La evaluación de la competencia digital docente: construcción de un instrumento para medir los conocimientos de futuros docentes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 75-81. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Lindfors, M., Pettersson, F., i Olofsson, A. D. (2021). Conditions for professional digital competence: The teacher educators' view. *Education Inquiry*, 12(4), 390-409. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1890936>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., i Fuentes-Cabrera, A. (2019). Recursos tecnológicos de apoyo a la docencia: La realidad aumentada como herramienta dinamizadora del profesor sustituto. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 12, 122-136. <http://hdl.handle.net/10481/59492>
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Ojando, E. S., i Esteve González, V. (2022). Competencia digital docente: Autopercepción en estudiantes de educación [Teacher digital competence: Self-perception in education students]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 275–303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- Ministeri d'Educació i Formació Professional (2022). Marc de referència de la competència digital docent. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/3241>. [Treball original publicat el 2022]
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-García, A. M., Rodríguez, C., i Ramos, M. (2021). Competencia digital docente y el uso de la realidad aumentada en la enseñanza
- Gonzalez Mingot, S., i Falceto Macarulla, B. (2025). La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 60-81. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.217>

- de ciencias en educación secundaria obligatoria. *Revista Fuentes*, 23(1), 108-124.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12050>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (volume I)*. Teachers and school leaders as lifelong learners. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Paredes-Marín, R. V., Ramírez-Chumbe, I., i Ramírez-Chumbe, C. A. (2024). La competencia digital y desempeño docente en instituciones educativas públicas: estudio bibliométrico en Scopus. *Revista Científica UISRAEL*, 11(1), 31-48.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v11n1.2023.1066>
- Pascual, J., Tuesta, K., i Guillén, K. (2022). Competencias digitales y desempeño docente del nivel primario y secundario del distrito de Puerto Bermúdez, Pasco - Perú. *Technological Innovations Journal*, 1(2), 67-78.
<https://doi.org/10.35622/j.ti.2022.02.004>
- Paz-Saavedra, L., Gisbert Cervera, M., i Usart-Rodriguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Picton, I. (2019). *Teachers' use of technology to support literacy in 2018*. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED598387>
- Pozo, S., López, J., Fernández, M., i López, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143-159.
<https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Prendes Espinosa, M. P., Gutiérrez Porlán, I., i Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
<https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores. DigCompEdu.
https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf.
- Rivera-Vargas, P., i Jacovkis, J. (2024). *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia*. Octaedro.

- Silva Quiroz, J. E., Morales González, M. J., Lázaro Cantabrana, J. L., Gisbert Cervera, M., Miranda, P., Rivoir Cabrera, A. L., i Onetto, A. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1), 62. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Tarraga-Minguez, R., Suarez-Guerrero, C., i Sanz-Cervera, P. (2021). Digital teaching competence evaluation of pre-service teachers in Spain: A review study. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 70-76. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052848>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., i Íñigo, V. (2018). Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- UNESCO (2023a). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* París, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO (2023b). *The sustainable development goals report 2023. Special edition.* <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>
- UNESCO (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- Vázquez-Cano, E., Marín Díaz, V., Maldonado Berea, G. A., i García-Garzón, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de ciencias sociales desde una perspectiva de género. *Revista Prisma Social*, 19, 347-367. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1680>
- Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C. i Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e11, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e11.4586>
- West, M. (2023). *An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>
- Gonzalez Mingot, S., i Falceto Macarulla, B. (2025). La competència digital docent a Catalunya sota la mirada del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 60-81. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.217>

La retroacció de ChatGPT, un exemple d'integració de la intel·ligència artificial generativa en la didàctica de l'anglès a la Universitat d'Andorra: un estudi experimental

ChatGPT feedback, an example of integrating generative artificial intelligence in English language teaching at the University of Andorra: An experimental study

Carolina Poussier Milhau

Universitat d'Andorra

A/e: cpoussier@uda.ad

<https://orcid.org/0009-0002-9456-8512>

Data de recepció de l'article: 13 de setembre de 2024

Data d'acceptació de l'article: 17 d'octubre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.218



Copyright © 2025

Carolina Poussier Milhau

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons>

Resum

La intel·ligència artificial generativa (IAG) ha revolucionat el món educatiu i ha generat diverses reaccions i opinions sobre el seu ús. Tot i això, és evident que aquesta tecnologia ha arribat per quedar-se i, com a docents, és fonamental aprendre a integrar-la en la nostra pràctica diària, ja que forma part de l'entorn acadèmic i professional dels nostres estudiants. La llengua anglesa, reconeguda com a idioma internacional que obre les portes al món globalitzat, és un dels pilars fonamentals en els àmbits acadèmic i professional. En el context plurilingüe de la Universitat d'Andorra, l'anglès hi és destacat, però gestionar-lo juntament amb el català i el francès suposa un desafiament per als estudiants. Com a universitat innovadora, hem explorat les possibilitats de la IAG per millorar l'aprenentatge de la llengua anglesa. S'ha realitzat una experiència educativa amb ChatGPT, utilitzant la seva retroacció immediata i personalitzada, per analitzar el progrés d'estudiants de primer curs amb nivell A2 en anglès. L'ús de la IAG en la didàctica de l'anglès ofereix una oportunitat per millorar l'ensenyament amb retroacció immediata i personalitzada. Tot i així, cal

equilibrar l'ús de la tecnologia amb la supervisió docent per maximitzar els beneficis i crear un model pedagògic sòlid en un context digital.

Paraules clau

Intel·ligència artificial generativa, aprenentatge autoregulat, aprenentatge de llengües, retroacció immediata, retroacció personalitzada.

Abstract

Generative artificial intelligence has revolutionized the educational world, sparking various reactions and opinions regarding its use. However, it is evident that this technology is here to stay, and as educators, it is essential that we learn how to integrate it into our daily practice, since it forms part of our students' academic and professional environment. The English language, recognized as the international language that opens doors to the globalized world, is one of the fundamental pillars in academic and professional fields. In the multilingual context of the University of Andorra, English is prominent, but managing it alongside Catalan and French poses a challenge for students. As an innovative university, we have explored the possibilities of generative AI to enhance English learning. An educational experiment was conducted using ChatGPT, leveraging its immediate personalized feedback to analyze the progress of first-year students with an A2 level in English. The use of generative AI in English teaching presents an opportunity to enhance education with immediate personalized feedback. However, it is crucial to balance the use of technology with teacher supervision to maximize benefits and create a solid pedagogical model in a digital context.

Keywords

Generative artificial intelligence, self-regulated learning, language learning, immediate feedback, personalized feedback.

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

Poussier Milhau, C. (2025). La retroacció de ChatGPT, un exemple d'integració de la intel·ligència artificial generativa en la didàctica de l'anglès a la Universitat d'Andorra: un estudi experimental. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 82-98. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.218>

1. Introducció

Característiques i desafiaments actuals de l'ensenyament de la llengua anglesa

L'arribada de la intel·ligència artificial (IA) a l'educació no només introdueix canvis, sinó que impulsa una transformació profunda en la pedagogia i la didàctica. La IA està redissenyant els mètodes d'ensenyament, les pràctiques d'aprenentatge i la preparació d'educadors i estudiants, ajudant-los a adaptar-se i a treure profit del nou entorn del coneixement. Aquesta tecnologia està revolucionant l'aprenentatge de llengües amb eines innovadores, inclusives i personalitzades (Hidalgo i Villán, 2024).

La intel·ligència artificial és un recurs potent per a professors i estudiants de llengües. Facilita, entre altres coses, la pràctica de la conversa i ofereix correccions gramaticals instantànies. A més, adapta l'experiència d'aprenentatge ajustant-se automàticament als punts forts i febles de cada alumne (Trujillo, 2023).

No obstant això, la intel·ligència artificial també comporta uns certs reptes. Tant Hidalgo i Villán (2024) com Trujillo (2023) adverteixen sobre el risc que els estudiants desenvolupin una dependència excessiva de la IA per a la resolució de problemes lingüístics, la qual cosa podria reduir-los la capacitat de raonar críticament o comunicar-se efectivament sense ella. A més, la IA pot reforçar estereotips i biaixos, atès que molts sistemes de processament de llenguatge natural estan construïts sobre dades històriques que reflecteixen desigualtats culturals i lingüístiques.

Hidalgo i Villán (2024) subratllen la necessitat de desenvolupar competències digitals en estudiants i docents per utilitzar la IA en l'ensenyament de llengües de manera efectiva. Trujillo (2023) adverteix que la bretxa digital, ja existent, podria ampliar-se amb la implementació massiva de la IA i crear desigualtats en l'accés a un aprenentatge de qualitat.

Trujillo (2023) destaca la importància d'integrar la intel·ligència artificial en l'ensenyament d'idiomes estrangers, ja que ofereix avantatges significatius tant per a estudiants com per a docents. Assenyala que la IA pot proporcionar retroalimentació immediata i específica en aspectes com la pronunciació, la gramàtica i l'estructura de les oracions. Eines com assistents virtuals, correcció gramatical automàtica i aprenentatge adaptatiu poden millorar la precisió i fluïdesa dels alumnes, alliberant els professors per centrar-se en els aspectes més crucials de l'ensenyament. Tot i això, Trujillo (2023) subratlla que la IA no pot substituir completament el paper dels docents, sinó que aquests han de col·laborar amb aquestes eines per oferir un ensenyament més personalitzat i efectiu.

La retroacció intrínseca en el procés d'aprenentatge com a estratègia didàctica efectiva per a estudiants plurilingües en l'àmbit universitari

En aquesta experiència, ens enfoquem en la retroacció com a estratègia pedagògica per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. La Universitat d'Andorra (UdA) en el seu model educatiu adopta una perspectiva socioconstructivista del procés formatiu. Aquest enfocament reconeix el paper estratègic del professor com a mediador entre el currículum i l'estudiant, creant entorns que afavoreixen l'aprenentatge. El docent es veu com un professional que utilitza tots els recursos a la seva disposició per acompanyar, motivar i guiar l'estudiant en l'adquisició de nous coneixements. Així, l'estudiant es percep com un participant actiu i dinàmic, compromès amb la construcció del seu propi aprenentatge, que manté una actitud positiva i col·laborativa amb el professor i els seus companys (García-Jiménez, 2015).

Autors com Hattie i Timperley (2007) recomanen la retroacció de procés o d'autoregulació com allò més efectiu per potenciar l'aprenentatge, i en l'experiència detallada en el punt 3, ens interessa especialment la retroacció durant l'execució de la tasca. Aquest tipus de retroacció ofereix informació sobre com reestructurar o corregir el treball en curs, i s'ha demostrat que la seva immediatesa és clau per maximitzar-ne l'eficàcia. Proporcionar als estudiants informació en el moment en què estan realitzant la tasca fa que la retroacció sigui intrínseca. Moreno (2023) defineix la retroacció com els judicis interns que es generen com a resultat d'una acció i que es manifesten en interaccions quotidianes d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, mentre els estudiants treballen en una pregunta o problema, reben comentaris immediats del professor sobre l'enfocament o la qualitat de la seva resposta. A diferència d'altres tipus de retroacció, la intrínseca es genera dins l'estudiant com a part del seu procés d'aprenentatge, no d'una font externa. Segons Nicol i Macfarlane-Dick (2006), aquest tipus de retroacció està estretament lligat a l'autoavaluació i l'autoregulació de l'aprenentatge, essent una eina potent per fomentar l'autonomia, l'autoregulació i una comprensió més profunda dels conceptes lingüístics, amb impacte positiu en altres àrees acadèmiques i professionals.

Per a aquesta experiència, prendrem com a referència la definició de *retroacció* de Boud i Molloy (2015), que la descriuen de la manera següent:

La retroacció és un procés mitjançant el qual els aprenents obtenen informació sobre el seu rendiment que els permet apreciar semblances i diferències entre els estàndards apropiats per al desenvolupament de la tasca i les qualitats del seu propi, i així poder generar-hi una sèrie de millores.

El que ens resulta especialment rellevant en aquesta definició és que se centra en l'estudiant i en les seves accions, així com en el fet que la retroacció impulsa a l'acció, un aspecte crucial en el procés d'aprenentatge.

Finalment, és important subratllar que l'objectiu principal de la retroacció és millorar i accelerar l'aprenentatge (Sadler, 1998, en Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). En l'educació

Poussier Milhau, C. (2025). La retroacció de ChatGPT, un exemple d'integració de la intel·ligència artificial generativa en la didàctica de l'anglès a la Universitat d'Andorra: un estudi experimental. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 82-98. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.218>

superior, com en aquesta experiència, la retroacció externa, com la que ofereix el professor, ha de guiar els estudiants en l'autoregulació, ajudant-los a identificar si estan complint correctament la tasca o si necessiten fer-hi ajustaments. Això implica regular internament el pensament, la motivació i l'actitud durant l'aprenentatge (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). Aquest procés intern de retroacció interna desencadenada per la retroacció externa és el que impulsa els estudiants a fer les modificacions necessàries en la seva tasca. Nicol i Macfarlane-Dick (2006) identifiquen set qualitats clau per a una retroacció efectiva:

1. Clarifica què és un bon desenvolupament de la tasca.
2. Facilita la autoavaluació durant l'aprenentatge.
3. Ofereix informació d'alta qualitat sobre l'aprenentatge.
4. Fomenta el diàleg amb el professor i companys el voltant de l'aprenentatge.
5. Promou creences motivadores positives i millora l'autoestima.
6. Ofereix oportunitats per equiparar rendiment actual i desitjat.
7. Proporciona informació al professor per millorar el seu ensenyament.

Les eines d'intel·ligència artificial per a la retroacció en educació superior

Els set principis desenvolupats per Nicol i Macfarlane-Dick (2006) subratllen la importància del diàleg entre professors i estudiants, tot i que reconeixen la dificultat de mantenir aquest diàleg en grups nombrosos. A més de promoure el treball en grups petits, aquests autors recomanen l'ús de noves tecnologies per oferir retroacció immediata i personalitzada. El 2023, Vera destaca el potencial de la intel·ligència artificial per proporcionar retroacció instantània a través de l'avaluació automàtica de tasques, cosa que permet als estudiants corregir i millorar de manera immediata. Aquesta funció està alineada amb les propostes de Hattie i Timperley (2007) sobre la importància d'una retroacció adequada durant el procés d'aprenentatge. A més, Vera (2023) ressalta que la IA pot adaptar la retroacció al nivell de cada estudiant, personalitzant-la i fomentant l'autoregulació de l'aprenentatge, en línia amb les propostes de Nicol i Macfarlane-Dick (2006).

Un dels camps més prometedors en què la IA està tenint un impacte significatiu és en l'aprenentatge de l'anglès mitjançant sistemes de tutoria intel·ligent (*intelligent tutoring systems* o ITS). Aquests sistemes utilitzen algorismes avançats per oferir retroacció individualitzada, identificar àrees que necessiten millora i adaptar el contingut a les necessitats específiques de cada estudiant, facilitant un aprenentatge més personalitzat i eficaç, tal com destaquen Huang et al. (2021).

En l'experiència descrita detalladament al punt 3, ens centrem en l'ús de ChatGPT com a eina d'IA generativa (IAG). Segons Vera (2023), ChatGPT està guanyant popularitat en l'educació superior per millorar l'experiència d'ensenyament-aprenentatge. Pel que fa a la retroacció escrita, que és el focus d'aquest estudi, ChatGPT analitza i ofereix

suggeriments per millorar l'escriptura dels estudiants, incloent-hi correccions de gramàtica, estil i estructura. Això ajuda els estudiants a perfeccionar les seves habilitats de redacció i a produir treballs acadèmics de més qualitat (Vera, 2023).

2. Context

L'any 2005, el Parlament Europeu va establir la importància que els ciutadans europeus dominessin dues llengües estrangeres com a part de les competències bàsiques, considerant-ho un indicador clau per avaluar la qualitat dels sistemes educatius. Es va determinar que les universitats han de garantir que els estudiants adquireixin les competències lingüístiques necessàries per al seu futur professional. L'espai europeu d'educació superior promou la mobilitat d'estudiants, professors i personal tècnic, i un requisit essencial per facilitar aquesta mobilitat és el coneixement de diverses llengües, especialment l'anglès (Grup de Recerca en Llengües, 2023).

La UdA comparteix amb altres universitats dels territoris de parla catalana la convivència del català com a llengua pròpia amb diverses altres llengües d'ús social, a més d'una presència destacada de l'anglès com a idioma predominant en l'àmbit científic i acadèmic. L'aprenentatge de llengües és, per tant, un element clau tant en l'àmbit acadèmic com professional.

Per millorar les competències lingüístiques dels seus estudiants, des del Grup de Recerca en Llengües de la UdA s'han implementat programes específics com el Pla d'Acció per al Multilingüisme (PAM) a la Universitat d'Andorra (2023), pel qual s'integra l'anglès com a llengua vehicular en moltes assignatures i activitats acadèmiques. També participa activament en programes d'intercanvi i col·laboració internacionals, que promouen la mobilitat estudiantil i la immersió en entorns lingüístics diversos. Les polítiques lingüístiques de la UdA han creat un entorn d'aprenentatge que reflecteix la riquesa lingüística i cultural d'Andorra, amb un impacte positiu en la qualitat educativa, que prepara els estudiants tant per al mercat laboral local com per a oportunitats professionals globals.

Aquest escenari plurilingüe ofereix un entorn ideal per a la investigació sobre l'aplicació de la IAG en l'aprenentatge de llengües. En aquest context, la intel·ligència artificial generativa emergeix com una eina potent per augmentar l'eficiència de l'adquisició lingüística, oferint retroalimentació instantània i adaptada a cada alumne. L'ús de la IAG en l'aprenentatge de llengües, com es proposa en aquest experiment, s'inscriu en aquesta estratègia més àmplia de promoure un aprenentatge lingüístic innovador i efectiu, adaptat a les necessitats dels estudiants en un context plurilingüe.

3. Proposta de la intervenció o experiència

La UdA ofereix el bàtxelor en ciències de l'educació, que forma mestres capaços d'ensenyar en diferents llengües, amb un fort èmfasi en la innovació pedagògica i l'ús de tecnologies. El programa és multilingüe, permet als estudiants triar una llengua vehicular (anglès o francès) a més del català i ofereix un seguiment lingüístic continuat a través de tutories, sessions de llengües, retroacció constant i simulacions orals. Durant el primer curs, els alumnes que seleccionen l'anglès com a tercera llengua han d'assolir resultats d'aprenentatge, com comunicar-se oralment i per escrit en la seva llengua pròpia i en altres llengües a un nivell inicial (BCE-T011 Comunicar-se, oralment i per escrit, en la llengua pròpia i en d'altres, incloent-hi l'anàlisi i la síntesi del discurs.), i adaptar la informació a les necessitats dels interlocutors també en un nivell inicial (BCE-T012 Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors.).

L'objectiu d'aquesta experiència és avaluar si la retroacció proporcionada per ChatGPT contribueix a la millora en la precisió de les respostes dels estudiants i a la reducció d'errors en exercicis de llengua anglesa. Es fa a través d'activitats escrites i gramaticals, amb l'assistència de la professora durant tot el procés. L'experiència té un caràcter descriptiu, ja que aplica un recurs pedagògic (ChatGPT) de manera uniforme a tots els participants sense la presència d'un grup de control o condicions alternatives que permetin una comparació intergrup. L'objectiu és analitzar l'eficàcia del recurs al grup estudiat a través de les millores observades en cada estudiant. Durant la realització d'una sèrie d'activitats, els estudiants reben correccions i comentaris detallats generats per aquesta eina. Inicialment, s'analitzen els errors detectats per la IAG i, a continuació, es valora la resposta que l'estudiant ofereix en funció de la retroacció rebuda. D'aquesta manera, es pot comprovar si la retroacció proporcionada per ChatGPT contribueix a una millora en el rendiment de l'estudiant.

La mostra està composta per 10 estudiants de primer curs del bàtxelor en ciències de la UdA, amb un nivell A2 d'anglès i poca experiència amb ChatGPT. La majoria dels participants són dones (90 %). Pel que fa a les llengües, el 90 % dels estudiants tenen el castellà com a llengua materna i el 10 % té el portuguès. Tots els estudiants tenen l'anglès com a llengua estrangera, amb un 20 % que el tenen com a llengua 2 (L2), un 10 % com a L3 i un 70 % com a L4, amb una experiència d'aprenentatge de l'idioma que oscil·la entre els 9 i els 15 anys. Durant dues sessions de llengües d'una hora, es van dur a terme dues proves:

- **Tasca de producció escrita:** Es demana als estudiants que escriguin una presentació creativa i original d'aproximadament 10 línies.
- **Exercicis de gramàtica:** Es treballen les diferències entre el *present simple* i el *present continuous* mitjançant una sèrie de preguntes, en què es

proporcionen exemples de frases en ambdós temps verbals. Els estudiants han d'identificar els temps verbals i completar frases en el present corresponent.

La professora va supervisar totes les interaccions amb ChatGPT, oferint assistència en cas de dificultats tècniques i revisant la qualitat de les respostes generades per l'eina. La recollida de dades s'ha dut a terme a través de l'enviament de les tasques per part dels estudiants, compartint l'enllaç a les interaccions amb ChatGPT.

4. Resultats

Resultats de la tasca de producció escrita

La tasca consisteix a redactar un text breu, d'aproximadament 10 línies, amb l'objectiu de presentar-se. Després de la primera producció escrita, ChatGPT proporciona una retroacció detallada i demana a l'estudiant que revisi i torni a redactar el text, incorporant les observacions fetes. En aquesta tasca, s'han analitzat les diferències entre les dues produccions escrites segons quatre categories, que inclouen: la conjugació verbal, assegurant que el temps verbal emprat sigui correcte i concordi amb el subjecte; l'ortografia, verificant la correcció de les paraules utilitzades; l'ús adequat del vocabulari, i la construcció correcta de les frases.

A continuació, es presenta la comparació dels errors de cada estudiant per cada categoria entre la primera i la segona redaccions, després d'haver rebut la retroacció de ChatGPT.

FIGURA 1

*Comparació d'errors per a cada estudiant per categoria, elaborada amb ChatGPT.
Versió GPT-4o, OpenAI, juliol de 2024, <https://chat.openai.com/chat>*



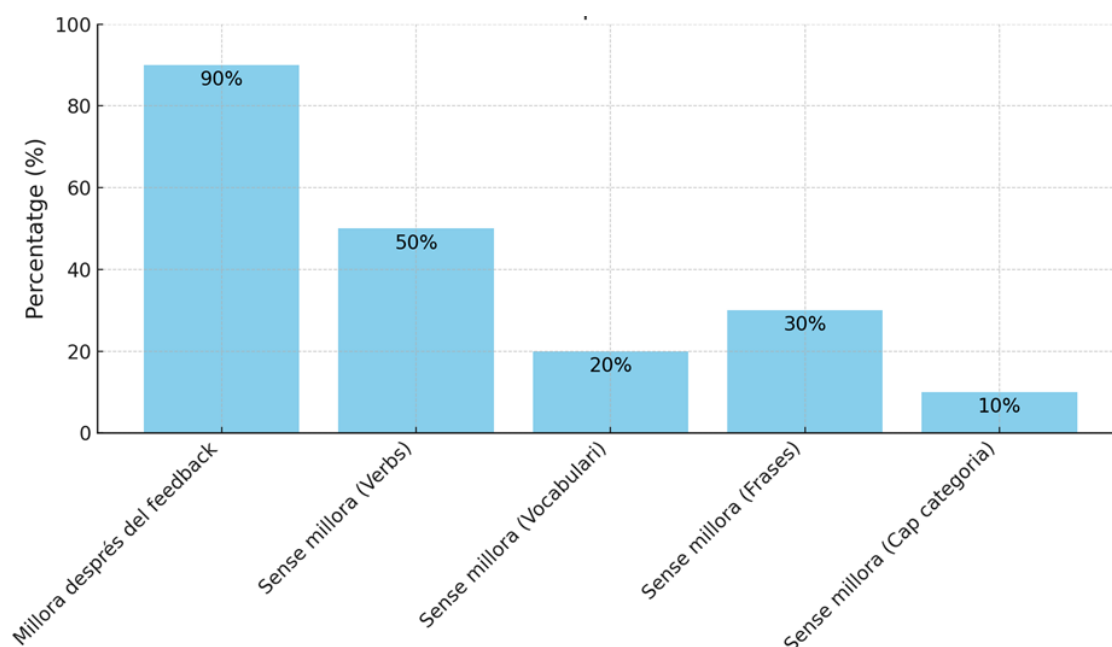
FONT: Elaboració pròpia.

Es constata que el 90 % dels estudiants mostren una millora significativa en la seva producció després de rebre retroacció. D'altra banda, el 10 % restant no experimenta una millora en cap de les categories analitzades, però tampoc no es detecta un empitjorament en la seva producció. L'anàlisi detallada del text d'aquests estudiants revela que els errors després de la retroacció difereixen dels presents en la primera producció. En concret, el 50 % dels estudiants no mostra una millora en la conjugació de verbs, però, en examinar els textos, es constata que els errors identificats per ChatGPT no es repeteixen. Només un estudiant augmenta el nombre d'errors en aquesta categoria després de rebre la retroacció. Pel que fa al vocabulari, un 20 % dels estudiants no experimenta millora, mentre que un 30 % presenta una estabilitat en la construcció de frases, sense millora aparent després de la retroacció.

La figura 2 representa els resultats descrits. Cada barra mostra el percentatge d'estudiants que experimenten millores o no en les diferents categories després de rebre retroacció.

FIGURA 2

Resultats després de la retroacció, elaborada amb Chat GPT. Versió GPT-4o, OpenAI, juliol de 2024, <https://chat.openai.com/chat>



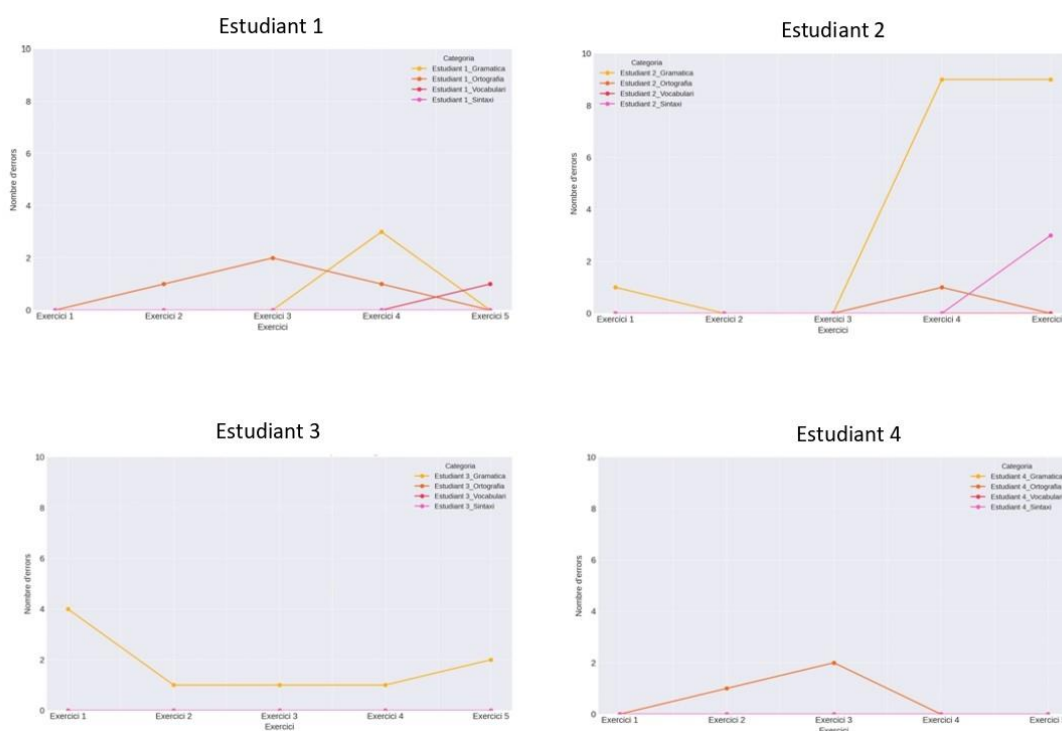
FONT: Elaboració pròpia.

Resultats de les activitats de gramàtica

Aquesta tasca es va estructurar en cinc activitats diferenciades. Primerament, ChatGPT ofereix un repàs de la lliçó que s'ha d'aplicar en els exercicis. Seguidament, l'eina d'IA planteja una pregunta a l'estudiant i proporciona retroacció detallada sobre la seva resposta. Tot i que cada exercici té un format diferent, tots comparteixen la necessitat d'aplicar la mateixa gramàtica. Les primeres tres preguntes són tasques d'identificació i les preguntes quatre i cinc exigeixen la producció de frases per part dels estudiants. Es va establir un temps d'una hora per completar les cinc activitats. Dels deu estudiants participants en l'experiència, només quatre van aconseguir finalitzar totes les tasques dins del temps estipulat. Per a l'anàlisi dels errors, s'han mantingut les mateixes categories utilitzades en l'activitat anterior. A continuació, la figura 3 representa l'evolució d'aquests quatre estudiants en cada activitat.

FIGURA 3

Evolució dels errors per categoria per a cada estudiant, elaborada amb ChatGPT. Versió GPT-4o, OpenAI, juliol de 2024, <https://chat.openai.com/chat>



FONT: Elaboració pròpia.

Els resultats representats a la figura 3 per als quatre estudiants (estudiant 1, estudiant 2, estudiant 3 i estudiant 4) mostren una evolució dels errors en les diferents categories (gramàtica, ortografia, vocabulari i sintaxi) al llarg dels cinc exercicis realitzats. És important destacar que els exercicis 1, 2 i 3 estan centrats en la identificació de temps

verbals, i els exercicis 4 i 5 requereixen producció pròpia, fet que els fa més complexos. La taula 1 detalla els errors específics de cada estudiant en cadascuna de les categories.

TAULA 1

Errors específics de cada estudiant en cadascuna de les categories

	Estudiant	Gramàtica	Ortografia	Vocabulari	Sintaxi
1	Estudiant 1	Sense errors en identificació; augment notable en producció (ex. 4)	Errors en identificació (ex. 2 i 3); constants però baixos en producció	Un error en l'exercici 5	Sense errors
2	Estudiant 2	Molts errors en producció (ex. 4 i 5); error lleu en identificació (ex. 1)	Un error en l'exercici 4	Sense errors	Errors concentrats en l'exercici 5
3	Estudiant 3	Millora gradual en identificació; alguns errors en producció	Sense errors	Sense errors	Sense errors
4	Estudiant 4	Cap error en cap exercici	Errors en identificació (ex. 2 i 3); cap en producció	Sense errors	Sense errors

FONT: Elaboració pròpia.

Anàlisi general

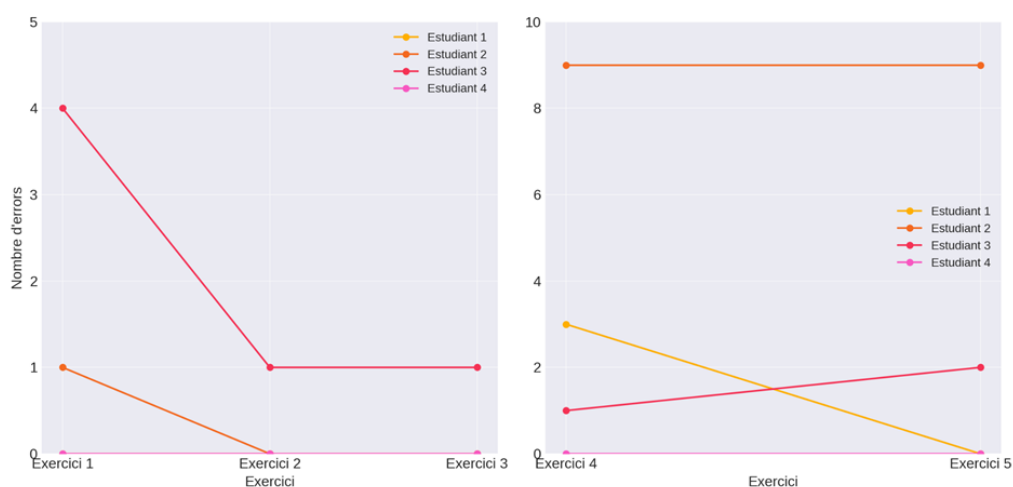
Els resultats mostren una clara distinció entre els errors comesos en els exercicis d'identificació i els de producció. Els estudiants tendeixen a cometre més errors en els exercicis de producció (4 i 5), malgrat la retroacció en els altres exercicis, cosa que és comprensible donada la seva complexitat superior.

La figura 4 mostra dues gràfiques que representen els errors dels estudiants en els exercicis d'identificació (exercicis 1, 2 i 3) i de producció (exercicis 4 i 5).

- **Gràfica de l'esquerra:** Mostra els errors comesos en els exercicis d'identificació, en què els estudiants tendeixen a tenir menys dificultats i a millorar després de la retroacció.
- **Gràfica de la dreta:** Reflecteix els errors en els exercicis de producció, en què es pot observar un augment significatiu d'errors, especialment per als estudiants 2 i 3, que suggereix una major dificultat en l'aplicació de la retroacció proporcionada.

FIGURA 4

Evolució dels errors segons la tipologia dels exercicis, elaborada amb Chat GPT. Versió GPT-4o, OpenAI, juliol de 2024, <https://chat.openai.com/chat>



FONT: Elaboració pròpia.

Millora general després de la retroacció

Els resultats mostren que el 90 % dels estudiants van millorar la seva producció escrita després de rebre retroacció de ChatGPT. Aquesta millora es reflecteix en la reducció d'errors en categories com la conjugació de verbs, ortografia, vocabulari i construcció de frases. Aquest fet indica que la retroacció és generalment efectiva per a la majoria d'estudiants, ja que els ajuda a identificar i corregir els errors, i això es tradueix en una millora significativa en les produccions posteriors.

Persistència d'errors en alguns estudiants

Un 10 % dels estudiants no van experimentar cap millora després de la retroacció. Aquest grup, tot i no millorar, tampoc no va empitjorar, però és interessant observar que els errors que van cometre després de la retroacció no són els mateixos que en la primera producció. Aquest resultat podria suggerir que, tot i que la retroacció va ser útil per corregir alguns errors, no va ser suficientment completa o comprensible per ajudar aquests estudiants a evitar altres errors, o bé que hi ha altres factors (com la complexitat del tema o l'ansietat) que podrien haver influït en els resultats.

Categories amb millores parcials

En el cas de la conjugació de verbs, un 50 % dels estudiants no van mostrar una millora significativa, però és notable que no van repetir els errors identificats inicialment. Això podria indicar que la retroacció va ser parcialment efectiva: es van corregir els errors específics indicats, però potser no es van abordar plenament les regles subjacents o no es va fomentar una comprensió generalitzada que pogués aplicar-se en noves situacions.

En vocabulari, un 20 % dels estudiants no va experimentar cap millora, mentre que un 30 % va mostrar estabilitat en la construcció de frases. Aquest cas indica que la retroacció pot ser més efectiva en categories concretes o en estudiants amb un domini previ suficient de les àrees abordades.

Diferència entre exercicis d'identificació i producció

En les activitats de gramàtica, es va observar que els estudiants cometien menys errors en exercicis d'identificació (exercicis 1, 2 i 3) en comparació amb els de producció (exercicis 4 i 5). Aquest fet suggereix que, tot i que la retroacció és útil per a la identificació d'errors, els estudiants tenen més dificultats a aplicar les normes gramaticals de manera autònoma en contextos més complexos, com és la producció pròpia de text.

Evolució individual dels estudiants

L'anàlisi individual dels quatre estudiants mostra una variabilitat en la resposta a la retroacció, amb alguns estudiants que milloren en identificació però lluiten amb la producció. Per exemple, l'estudiant 1, que no va cometre errors en els primers tres exercicis però va incrementar errors en producció, reflecteix la diferència en la complexitat i la naturalesa dels exercicis. Això subratlla la necessitat d'una retroacció més específica i probablement més continuada, especialment en tasques que requereixen producció creativa o autònoma.

5. Conclusions i discussió

Els resultats obtinguts en l'experiència amb retroacció proporcionada per ChatGPT s'emmarquen perfectament dins del debat actual sobre l'ús de la intel·ligència artificial en la didàctica de la llengua anglesa. L'aplicació d'eines d'IA, com ChatGPT, en l'ensenyament de l'anglès ofereix oportunitats importants per a la personalització i l'eficiència de l'aprenentatge, però també presenta una sèrie de reptes que cal considerar.

Poussier Milhau, C. (2025). La retroacció de ChatGPT, un exemple d'integració de la intel·ligència artificial generativa en la didàctica de l'anglès a la Universitat d'Andorra: un estudi experimental. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 82-98. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.218>

Els resultats mostren que el 90 % dels estudiants van millorar les seves produccions escrites després de rebre retroacció automatitzada, la qual cosa suggereix que la IAG pot ser una eina poderosa per a l'aprenentatge d'idiomes. Segons Trujillo (2023), la capacitat de la IA per oferir retroacció immediata i adaptada a la gramàtica, vocabulari i estructura de les oracions permet als estudiants corregir errors de manera ràpida i eficient, fomentant un aprenentatge més personalitzat. No obstant això, per poder refermar-ne l'eficàcia amb contundència a partir dels resultats obtinguts, seria necessari comparar aquests resultats amb els de la retroacció proporcionada per un professor humà, així com amb l'aprenentatge per iteració sense retroacció. Aquestes comparacions ajudarien a establir si la millora es deu exclusivament a l'ús de la IAG o si altres factors, com la qualitat de la retroacció personalitzada o la simple repetició d'exercicis, hi tenen un paper més important.

La capacitat de la IA per proporcionar retroacció personalitzada està alineada, d'alguna manera, amb les propostes de Nicol i Macfarlane-Dick (2006), que subratllen la importància de la retroacció immediata i adaptada per promoure l'autoregulació de l'aprenentatge. Tot i això, és crucial recordar que aquests autors fan èmfasi en una fonamentació relacional i comunicativa entre alumnat i professorat, un aspecte que és difícil d'establir plenament amb la IAG. Els resultats de l'experiència mostren que la majoria dels estudiants van evitar repetir els errors després de la retroacció, tot i que no tots van mostrar una millora en totes les categories (per exemple, la conjugació de verbs). Això suggereix que, mentre que la IA pot ajudar a corregir errors específics, la seva efectivitat pot estar limitada per la complexitat de les normes lingüístiques i la necessitat d'un aprofundiment més gran en certs aspectes del llenguatge.

Els resultats mostren que un 10 % dels estudiants no van experimentar millores després de la retroacció, i els seus errors van variar entre les dues produccions. Això podria ser indicatiu d'una dependència excessiva de la IA, per la qual els estudiants no integren plenament la retroacció rebuda, sinó que confien en l'ajuda contínua de la tecnologia per resoldre els seus errors. Això correspon a les aportacions d'Hidalgo i Villán (2024), que adverteixen sobre el risc que els estudiants esdevinguin massa dependents de la IA per a la resolució de problemes lingüístics, cosa que podria reduir-los la capacitat de raonar críticament.

Els resultats mostren que els estudiants tendeixen a cometre més errors en tasques de producció escrita que en tasques d'identificació, malgrat la retroacció proporcionada. Això coincideix amb el que Vera (2023) descriu com un dels reptes crítics en l'ús de la IA per a l'ensenyament: la dificultat d'aplicar el coneixement adquirit a tasques més complexes i obertes, com la producció de text.

És fonamental recordar, tal com assenyala Trujillo (2023), que la IA no pot reemplaçar completament el paper del docent. Els resultats de l'experiment indiquen que, tot i que la IA pot ser una eina útil per proporcionar retroacció immediata i personalitzada, el

paper del professorat com a facilitador del diàleg i guia pedagògic segueix sent essencial. La IA pot complementar la feina dels docents en grups nombrosos o en situacions en què la retroacció individualitzada és difícil de proporcionar manualment, però és crucial que els docents supervisin i contextualitzin aquesta retroacció per assegurar una comprensió completa i crítica per part dels estudiants.

Aquesta experiència educativa ha demostrat que l'ús de la IAG en la didàctica de la llengua anglesa ofereix una oportunitat prometedora per transformar les pràctiques d'ensenyament, particularment pel que fa a la retroacció immediata i personalitzada. No obstant això, cal tenir en compte que aquesta experiència no compta amb un grup de control, fet que limita la capacitat de fer comparacions entre l'eficàcia de la retroacció proporcionada per la IAG i la retroacció tradicional, proporcionada exclusivament pel docent. Per tant, els resultats observats podrien ser atribuïbles, en part, a la personalització de la retroacció, independentment de si aquesta prové de la IAG o d'una font humana.

És important, doncs, no interpretar aquestes conclusions de manera absoluta, tot i que l'ús de la IAG ha tingut un impacte positiu en el rendiment dels estudiants.

D'altra banda, per maximitzar els beneficis d'aquestes eines tecnològiques, cal abordar els reptes que planteja la dependència tecnològica. Una integració equilibrada de la retroacció automàtica proporcionada per la IAG amb la supervisió i la intervenció del professorat és essencial per garantir una experiència d'aprenentatge completa. La combinació de la IA i l'experiència humana en l'ensenyament pot proporcionar un model pedagògic més robust i adaptat a les necessitats canviants dels estudiants en un món cada vegada més digitalitzat.

A més, cal destacar la necessitat de continuar experimentant amb les eines d'IAG a l'aula per entendre'n millor els avantatges i limitacions. Aquest escenari també obre un debat necessari sobre el paper del professorat en aquest nou context tecnològic. El docent ja no és només la font de coneixement, sinó que es converteix en un guia que supervisa i complementa les eines tecnològiques per assegurar una experiència educativa significativa i equilibrada. La formació i l'adaptació contínues dels docents seran factors clau per tal d'incorporar de manera efectiva aquestes eines en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

6. Bibliografia

- Boud, D., i Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Vol. 42. Narcea Ediciones.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24.
- Grup de Recerca en Llengües (2023). *PAM: Pla d'acció per al multilingüisme a la Universitat d'Andorra*. Universitat d'Andorra. <https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2024/09/PAM-V6.pdf>.
- Hattie, J., i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hidalgo, L., i Villán, À. (2024). La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/la-inteligencia-artificial-en-la-ensenanza-de-idiomias/>
- Huang, H., Chen, Y., i Rau, P. L. P. (2021). Exploring acceptance of intelligent tutoring system with pedagogical agent among high school students. *Universal Access in the Information Society*, 21, 381-392. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00835-x>
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.
- Nicol, D. J., i Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Sadler, D. R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Trujillo, F. (2023). ¿Puede una inteligencia artificial dar mi clase? Una conversación con ChatGPT sobre IA y enseñanza de lenguas. <https://fernandotrujillo.es/puede-una-inteligencia-artificial-dar-mi-clase-una-conversacion-con-chatgpt-sobre-ia-y-ensenanza-de-lenguas/>
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona

Single assessment registration system: Analysis of applications at the Faculty of Education of the University of Barcelona

Mercedes Reguant Alvarez^a

Francesc Martínez-Olmo^b

Carolina Quirós Domínguez^c

Pilar Folgueiras Bartomeu^d

Nicole Stier Piera^e

Universitat de Barcelona

^aA/e: mreguant@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0830-7854>

^bA/e: martinezo@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9719-2808>

^cA/e: cquiros@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-7119-6926>

^dA/e: pfolgueiras@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-1343-0312>

^eA/e: nstierpi7@alumnes.ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2279-3163>

Data de recepció de l'article: 29 d'octubre de 2024

Data d'acceptació de l'article: 22 de novembre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.219



Copyright

©

2025

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resum

Aquest article presenta una experiència sistematitzada del procés de sol·licitud d'avaluació única a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona per tal de quantificar la magnitud de les sol·licituds i determinar les variables que hi incideixen. Es va emprar una metodologia basada en la creació d'un format estandarditzat per a la sol·licitud i una base de dades automatitzada per registrar la informació. Es van recollir dades de més de 3.600 sol·licituds durant els semestres de 2023-2024. Els resultats mostren una quantitat gran de peticions, la majoria motivades per incompatibilitats horàries degudes a treballs i altres estudis. Les conclusions indiquen que l'avaluació única constitueix una opció força rellevant i que, per tant, ha de regular-se per garantir que les estratègies i els instruments aplicats reuneixen les condicions de qualitat necessàries, i així assegurar que compleix els mateixos estàndards que l'avaluació contínua i que recull els resultats d'aprenentatge adequats.

Paraules clau

Avaluació, avaluació única, gestió, educació, motivació, qualitat, universitat.

Abstract

This study analyzes the process of applying for a single assessment at the Faculty of Education of the University of Barcelona. The aim is to systematize the procedure for applying for a single assessment in order to quantify the magnitude of the requests and determine the variables that influence them. We used a methodology based on the creation of a standardized application form and an automated database to record the information. Data was collected from over 3,600 applications during the 2023-2024 semesters. The results show a large number of requests, most of them motivated by scheduling conflicts due to jobs and other studies. The conclusions indicate the need to regulate this process to guarantee the quality of the single assessment, ensuring that it meets the same standards as continuous assessment and is capable of collecting appropriate learning outcomes.

Keywords

Evaluation, single assessment, management, education, motivation, quality, university.

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

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

1. Introducció

L'avaluació és una pràctica inherent a la condició humana, present en múltiples aspectes de la nostra vida quotidiana. Des de les decisions més trivials fins a les més transcendents, constantment emetem judicis de valor que ens permeten comparar, seleccionar i prioritzar. La capacitat d'avaluar no només facilita l'adaptació a les situacions quotidianes, sinó que també és essencial en l'àmbit educatiu, on l'avaluació esdevé una eina clau per garantir la qualitat i la rellevància dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Seguint les paraules de Loides Samboy (2009, p. 5):

L'avaluació és una activitat que implica de diferents maneres tots els éssers humans, perquè en tots els moments de les nostres vides d'alguna manera estem avaluant. Quan fem comparacions, d'una cosa amb una altra, quan comprem algun article, quan podem determinar que un vestit ens agrada més que un altre, així estem emetent un judici de valor, o sigui, estem avaluant.

Però, molt més enllà de l'avaluació vista com una acció quotidiana i constant, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació n'és part consubstancial: «L'avaluació atorga credibilitat, legitimitat i preeminència al que s'ensenya» (Monereo, 2018, p. 87).

Cal enfortir la docència universitària per alinear-la amb un enfocament d'avaluació que afavoreixi la formació integral de l'alumnat (Ríos-Muñoz i Herrera-Araya, 2021; Villagra-Bravo et al., 2022).

En l'avaluació dels aprenentatges es reconeixen dues funcions fonamentals: una pel seu caràcter social per seleccionar, promocionar, acreditar i certificar els aprenentatges de l'estudiant; i l'altra, de caràcter pedagògic (que nosaltres associem a l'anomenada *avaluació contínua*), que permet comprendre, regular i millorar les situacions del procés d'ensenyament i d'aprenentatge, la finalitat primordial de les quals és identificar les necessitats de canvi per ajudar l'alumnat a construir els seus coneixements, durant el desenvolupament de capacitats i competències (Sanmartí, 2010). Ambdues funcions avaluatives (tant pedagògica com social) (Sandoval et al., 2022) es necessiten i es complementen mútuament, no se les ha de concebre com a pols oposats, per separat i excloents entre si, no s'ha de desconèixer el valor formatiu de l'avaluació sumativa ni s'ha d'ignorar l'aportació sumativa de l'avaluació formativa (Mateo i Martínez, 2008).

Pel que fa a la funció sumativa, aquesta és una de les avaluacions més emprades pels docents. Es duu a terme «al final d'un període de temps determinat com a comprovació de les fites assolides en aquest període» (Castillo Arredondo i Cabrerizo Diago, 2006, p. 38). Són «avaluacions realitzades al final d'una unitat d'ensenyament o curs d'estudi, amb el propòsit de donar qualificacions o de certificar l'aprofitament de l'estudiant» (Shepard, 2006, p. 17).

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

L'avaluació sumativa recull evidències sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge ja realitzades i també permet la rendició de comptes per determinar l'eficàcia del procés formatiu (Popham, 2017). Aquest tipus d'avaluació «resulta apropiada per a la valoració de productes o processos que es consideren acabats, amb realitzacions o consecucions concretes i valorables» (Casanova, 1999, p. 79)

D'entre les utilitats que es deriven de l'avaluació sumativa, en destaquem les següents: certificar els nivells de rendiment de l'alumnat, jutjar el procés conclòs i emetre la valoració terminal, retrospectiva, informant si l'estudiant ha après, aprovat o no (Rodríguez Moreno, 2006). Entesa així, l'avaluació que anomenem *única* és un acte de tancament, associat a l'acreditació o certificació del nivell al qual s'ha arribat, per tant, necessàriament s'ubica al final i se centra en la jerarquització dels resultats del procés d'aprenentatge (Hidalgo i Murillo, 2016; Murillo i Hidalgo, 2017). És important assenyalar que l'avaluació realitzada per acreditar aprenentatges és necessària i té sentit, sempre que es doni aquesta condició: l'aprenentatge de l'alumnat (Sanmartí, 2020).

Un cop definida l'avaluació única com a instrument d'acreditació, s'entén que aquesta és indispensable per a l'alumnat que no pot seguir l'avaluació contínua (que és la predeterminada per defecte a la universitat), però que desitja i espera poder aprovar una determinada assignatura. Així doncs, la seva funció, com qualsevol avaluació sumativa, és la de donar compte de l'aprenentatge obtingut per l'alumnat. Es tracta d'una forma de verificació de l'assoliment dels objectius previstos en l'assignatura i de la seva contribució al desenvolupament de les competències que declara el pla docent. Això indica la importància que té aquesta avaluació i el rigor que requereix, ja que ha de recollir informació vàlida i fiable que permeti prendre decisions d'acreditació final del procés d'ensenyament-aprenentatge: l'estudiant aprova o no aprova.

Segons Naranjo (2005), el procés d'avaluació engloba les activitats i instruments generats en els moments previs i posteriors, és a dir, les activitats de preparació, l'avaluació pròpiament dita, les activitats de correcció i la devolució o *feedback* (Gros i Cano, 2021). D'altra banda, les tasques d'avaluació es poden definir com els ítems, les activitats o els problemes que resol l'alumnat.

Per a l'avaluació única, tant el procés com les tasques d'avaluació són elements crítics que s'han d'ajustar per obtenir la informació necessària per decidir si l'estudiant veritablement ha assolit els objectius proposats.

Ja des de fa uns anys, els plans docents de la Facultat d'Educació diferencien i inclouen objectius de l'àrea cognitiva, els referits a habilitats i destreses i els que impliquen actituds, valors i normes, per tant, és indispensable que les tasques d'avaluació única incloguin la valoració de les tres àrees: «una avaluació autèntica busca avaluar el que es fa, identificant el vincle de coherència entre el conceptual i el procedimental» (Vallejo-

Ruiz i Molina-Saorín, 2014, p.15). En aquest mateix sentit, apareix com a crític l'element competencial, ja que, d'una banda, cal garantir tasques avaluatives capaces de captar tot l'espectre d'aprenentatges programats, i, de l'altra, s'assenyala la dificultat que existeix de dotar les proves d'avaluació de competències de les condicions tècniques necessàries. Per tant, és evident que es requereix un «inventari i anàlisi» de la proposta actual que es fa, des de les diferents assignatures, per a l'avaluació única.

Atesa la importància que té l'avaluació en la seva concepció com a promotora d'aprenentatge (Peña Caldera i Valenzuela Galdames, 2024), l'ideal seria que l'avaluació única fos utilitzada o demanada en aquelles situacions que veritablement sigui indispensable, i, en aquests casos, ha de ser dissenyada de manera que garanteixi la validesa de contingut i la fiabilitat dels resultats.

En línia amb el que s'ha exposat, un equip de docents de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, conjuntament amb el Deganat, s'ha proposat conèixer, en primer lloc, la magnitud del problema.

L'objectiu general d'aquesta experiència estudi és sistematitzar el procediment de sol·licitud d'avaluació única a la Facultat d'Educació per tal de comptabilitzar les sol·licituds i determinar les variables que incideixen en aquesta decisió.

En concret, es proposen els objectius específics següents:

- Associar a una instància institucional el procediment de sol·licitud d'avaluació única.
- Disposar d'un format automatitzat i base de dades institucional que reculli les sol·licituds d'avaluació única i permeti dimensionar la magnitud del tema als graus de la Facultat d'Educació.
- Disposar de dades vàlides i fiables que permetin fer l'anàlisi sobre motivacions i tendències de les sol·licituds d'avaluació única.
- Analitzar les sol·licituds d'avaluació única semestre a semestre, en funció de diverses variables:
 - Percentatge de sol·licituds per a cada assignatura, contrast per tipus d'assignatura, obligatòria, bàsica, optativa.
 - Evolució de les sol·licituds en el temps i per curs.
 - Nombre de sol·licituds segons el tipus d'avaluació única que es programa: prova única, treball, prova i treball.
 - Comparació entre els diferents graus.

2. Context

Aquesta experiència sorgeix de la necessitat de regular i monitoritzar el procés de sol·licitud d'avaluació única, que es percep cada vegada més demanat a la Facultat d'Educació. Per entendre la utilitat i rellevància de la proposta és necessari incloure alguns elements teòrics, normatius, institucionals i de funcionament de la Facultat d'Educació.

El darrer reglament d'avaluació de la Universitat de Barcelona, *Normativa reguladora de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges* (aprovada per la Comissió Acadèmica de Consell de Govern de 18 de desembre de 2019 i pel Consell de Govern de 27 de febrer de 2020) de la Universitat de Barcelona, en el seu article 6, sobre l'avaluació única, regula:

6.1. L'avaluació única és el procediment d'avaluació alternatiu a l'avaluació continuada. Té lloc en un únic acte avaluador i inclou el nombre suficient d'evidències per acreditar i garantir la consecució dels objectius i les competències establerts en l'assignatura.

6.3. L'avaluació única es reconeix com un dret de l'estudiant, que, en exercir-lo, renuncia a l'avaluació continuada. L'exercici d'aquest dret no pot comportar discriminació respecte a l'avaluació continuada en relació amb la qualificació màxima que es pot obtenir, ni la conculcació del dret de l'estudiant a assistir a classe i a participar en les activitats formatives.

6.4. Perquè un estudiant es pugui acollir a l'avaluació única, cal que ho sol·liciti dins dels terminis fixats i pels procediments establerts per la comissió acadèmica del centre.

6.5. L'avaluació única ha de poder garantir la superació dels objectius establerts a l'assignatura. El pla docent ha d'incloure, doncs, el sistema i els criteris d'avaluació única. En el cas que el pla docent ho prevegi i expliciti, pot exigir-se com a requisit l'assistència a determinades activitats presencials.

D'aquest reglament es destaca que: primer, l'avaluació única és un dret i, per tant, de compliment obligatori; segon, que ha d'existir un procediment per sol·licitar-la establert per la comissió acadèmica, i tercer, la necessitat que l'avaluació única permeti recollir la informació que garanteixi l'assoliment dels resultats d'aprenentatge.

Sobre la primera de les idees destacades, existeix la percepció, per part del professorat, que el volum de sol·licituds d'avaluació única està augmentant considerablement els darrers anys, especialment després de la pandèmia. Aquesta percepció es manifesta als consells de departament i a les juntes de facultat.

Malauradament, però, aquesta percepció no es pot constatar amb dades pel fet que no hi ha registres institucionals de les sol·licituds. Fins al curs 2022-2023, l'avaluació única se sol·licitava directament, a títol individual, al professorat de l'assignatura i quedava com un acord particular en què no intervenia cap altra instància institucional ni se li notificava. Aquest fet es relaciona amb la segona idea rescatada del reglament: la Facultat detecta la necessitat de crear un procediment de sol·licitud d'avaluació única que permeti conèixer-ne la magnitud i casuística.

La tercera idea destacada és, potser, la més important des del punt de vista educatiu, ja que es tracta d'una qüestió de gran rellevància en una universitat, i més en la Facultat d'Educació. Com s'ha declarat a la introducció d'aquest article, hi ha dues grans finalitats de l'avaluació, la social i la pedagògica. És inviable, o almenys molt difícil, pensar en la funció pedagògica de l'avaluació quan aquesta ha de ser aplicada en un únic acte avaluador. Tanmateix, si es té en compte que tot acte avaluador conté potencialment la possibilitat de formar, sense oblidar la funció acreditativa de l'avaluació, la instància d'avaluació única ha de tenir certes característiques tècniques perquè en un sol acte avaluador, que no vol dir necessàriament amb una sola evidència, es pugui recollir tota la informació necessària per valorar si un estudiant ha assolit o no amb suficiència els resultats d'aprenentatge declarats a l'assignatura avaluada.

La complexitat d'aquest fenomen fa que no només sigui necessari conèixer la quantitat de sol·licituds, sinó que calgui fer anàlisis diverses per tenir una major claredat sobre l'avaluació única. D'aquesta manera, a més a més, es disposarà d'informació vàlida i fiable per valorar tot el procés que comporta aquest fet.

La literatura publicada en els darrers anys no ha tractat específicament la valoració de la incorporació de sistemes centralitzats per a la sol·licitud de modalitats d'avaluació, però, pel que fa a la digitalització en la gestió acadèmica, per exemple, Castañeda et al. (2023) evidencien una millora en general en la gestió de les universitats (i altres tipus de centres educatius) afavorida per l'ús d'eines digitals.

3. Proposta de la intervenció

D'acord amb els objectius enunciats, l'experiència es concreta en tres accions principals: 1) l'elaboració d'un format estandarditzat de sol·licitud d'avaluació única; 2) la definició

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

d'un flux de treball que permeti que la sol·licitud arribi tant al professorat com a la Facultat, i 3) la creació d'una base de dades per registrar les sol·licituds i la informació rellevant per a l'anàlisi posterior.

Per tal de dissenyar un procediment formal de sol·licitud d'avaluació única ajustat a les necessitats d'informació de la Facultat, es van fer reunions amb el vicedegà de Recerca i la vicedegana d'Afers Acadèmics, així com amb les coordinadores de grau. Aquest grup va proporcionar la informació pertinent per generar un format de sol·licitud que respongués a les necessitats d'informació amb un procediment, d'una banda, estandarditzat per a tot l'alumnat, i, de l'altra, ratificat i autoritzat per la Comissió Acadèmica de la Facultat. El format de sol·licitud es va dissenyar amb l'aplicació Forms (figura 2), de l'espai Microsoft 365 disponible per a la comunitat de la Universitat de Barcelona.

FIGURA 1
Presentació del format de sol·licitud

← Enrere

Ordinador Mòbil

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT D'EDUCACIÓ
Sol·licitud d'Avaluació Única 1r SEMESTRE

L'alumne/alumna sotsignat sol·licita l'avaluació única per a l'assignatura esmentada, segons especifica l'article 12 de la Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges (aprovada pel Consell de Govern en data 8 de maig de 2012).

Cal que l'estudiant es posi en contacte amb el o els docents per assegurar-se que aquests han rebut correctament la sol·licitud.

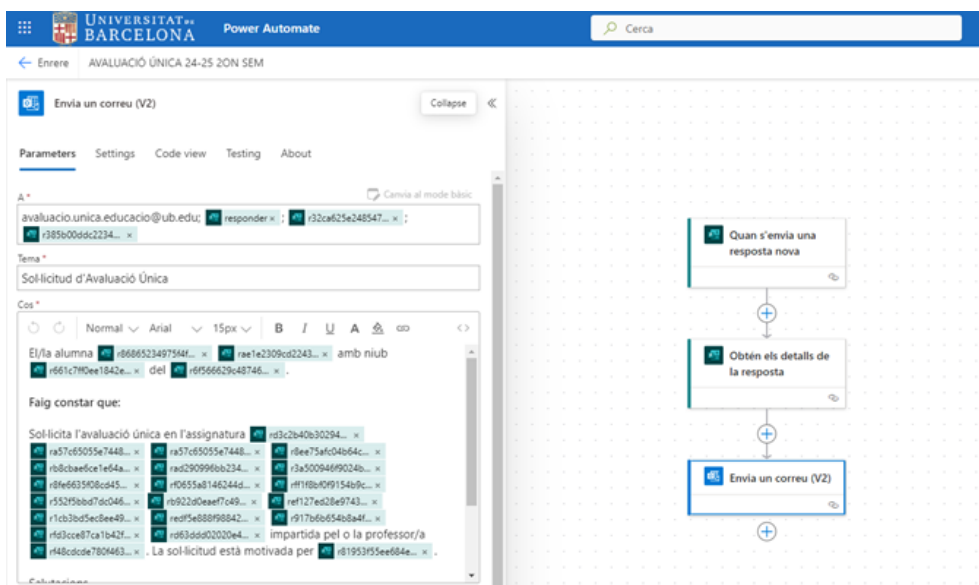
* Necessària

1. Nom estudiant *

FONT: Elaboració pròpia.

Un cop es va elaborar la primera versió del format de sol·licitud, es va dissenyar el procés de retorn i distribució. Això es va fer amb l'aplicació Power Automate, que permet crear fluxos d'informació (figura 2). En aquest cas, una vegada emplenada la sol·licitud, s'estableix la relació entre aquest formulari i el flux. Després s'escullen uns camps específics de la sol·licitud que integraran la resposta enviada als destinataris, i finalment s'elegeix l'acció del flux d'enviament del correu.

FIGURA 2
Vista del flux



FONT: Elaboració pròpia.

En omplir la sol·licitud d'avaluació única, es crea automàticament un registre nou a una base de dades en Excel que recull les respostes donades pel sol·licitant. Aquesta és la base de dades amb què finalment, un cop depurada de registres duplicats o incomplets, es poden fer diverses anàlisis que mostren els resultats obtinguts en l'àmbit de la facultat.

Un cop fetes totes les proves necessàries al primer i segon semestres del curs 2023-2024, s'han introduït algunes modificacions en el format de sol·licitud, fins a considerar les dades definitives per poder caracteritzar el procés de sol·licitud d'avaluació única a la Facultat.

El formulari definitiu inclou la informació que apareix a la figura 3.

FIGURA 3
Preguntes del qüestionari definitiu

Introducció

L'alumne/alumna sotasignat sol·licita l'avaluació única per a l'assignatura esmentada, segons especifica l'article 12 de la Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges (aprovada pel Consell de Govern en data 8 de maig de 2012).

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

Requisits per tramitar la sol·licitud:

- 1) Assegurar que has escrit correctament el nom i cognoms i la teva adreça electrònica.
- 2) Assegurar que has escrit correctament el nom i cognoms dels docents i les seves adreces electròniques.

Atenció! Si totes les parts implicades (estudiant i docent) no reben el correu de confirmació, la petició NO serà vàlida.

Dades d'identificació

Nom estudiant

Cognoms

Niub

Adreça electrònica UB

Repeteixes aquesta assignatura?

Ets estudiant d'intercanvi? (SICUE, ERASMUS, etc.)

Preguntes sobre l'assignatura per a la qual demana la sol·licitud

Semestre

Ensenyament (surt un desplegable amb els ensenyaments de la Facultat)

La resposta deriva a l'ensenyament corresponent per escollir l'assignatura de formació bàsica, obligatòria o optativa per a la qual fa la sol·licitud.

Dades professorat i detalls assignatura

Nom i cognoms del professor/professora que imparteix l'assignatura (un o més)

Adreça electrònica del professor/professora (assegura't d'escriure-la correctament).

Si implica més d'un docent, separa les adreces amb un punt i coma, per tal que cada docent rebi la seva sol·licitud.

Horari

Motius de la sol·licitud

- Coincidència d'horari amb altres assignatures
- Incompatibilitat horària per altres estudis
- Temari treballat anteriorment
- Dificultat amb la llengua d'impartició de l'assignatura
- Incompatibilitat amb l'horari laboral
- Distància del lloc de treball o residència
- Cura de fills o altres persones
- Motiu de salut
- Pràctica esportiva professional/federada

Agraïment

Aviat rebràs un correu electrònic amb les dades sobre la teva sol·licitud. Si no és així, és que no has introduït bé l'adreça electrònica i no es podrà processar la teva petició. Repeteix el procés.

FONT: Elaboració pròpia.

4. Resultats

El format de sol·licitud s'ha començat a utilitzar el curs acadèmic 2023-2024. En finalitzar cada semestre, s'han analitzat les dades recollides. A continuació, es mostren els resultats més rellevants obtinguts en aquest curs.

S'han rebut 3.658 sol·licituds (taula 1) de 2.064 estudiants d'un total de 3.797 estudiants que cursen assignatures que permeten optar per l'avaluació única. Cal tenir en compte que hi ha alumnat que fa més d'una sol·licitud d'avaluació única. De fet, 96 d'aquests estudiants han demanat almenys 5 assignatures per avaluació única, probablement totes les assignatures del semestre a les quals s'havien matriculat. En tot cas, la quantitat de sol·licituds és força alta, sobretot tenint en consideració que els graus impartits a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona s'ofereixen exclusivament en format presencial.

No s'aprecien grans diferències entre el primer i el segon semestres, en la quantitat de sol·licituds. Hi ha poques assignatures en règim anual.

TAULA 1

Quantitat de sol·licituds per ensenyament i semestre

<i>Semestre en què l'estudiant cursa l'assignatura</i>	<i>Ensenyament de grau</i>						<i>Total</i>
	<i>Educació social</i>	<i>Treball social</i>	<i>Mestre d'educació infantil</i>	<i>Mestre d'educació primària</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Doble titulació: Mestre d'educació infantil i primària</i>	
Primer semestre	212	192	322	671	350	38	1.785
Segon semestre	218	281	351	513	283	54	1.700
Règim anual	4	18	121	25	1	4	173

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

	434	491	794	1.209	634	96	3.658
--	-----	-----	-----	-------	-----	----	-------

FONT: Elaboració pròpia.

No s'aprecien diferències entre la quantitat de sol·licituds demanades en horari de matí o tarda (taula 2).

TAULA 2
Sol·licituds per franja horària d'impartició de l'assignatura

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlid	Matí	1.831	50,1	50,1	50,1
	Tarda	1.827	49,9	49,9	100,0
	Total	3.658	100,0	100,0	

FONT: Elaboració pròpia.

Les diferències quant a tipus d'assignatura conserven l'estructura percentual de la quantitat d'assignatures de formació bàsica, obligatòria i optativa dels plans d'estudi (taula 3).

TAULA 3
Sol·licituds per tipus d'assignatura

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlid	Formació bàsica	919	25,1	25,1	25,1
	Obligatòria	1.892	51,7	51,7	76,8
	Optativa	847	23,2	23,2	100,0
	Total	3.658	100,0	100,0	

FONT: Elaboració pròpia.

La pregunta sobre els motius de la sol·licitud totalitza una quantitat major al total de sol·licituds, ja que es podia assenyalar més d'un motiu per demanar avaluació única (taula 4). Com es pot apreciar a la taula, la incompatibilitat horària i, per tant, la necessitat de sol·licitar l'avaluació única en la majoria dels casos (57 %, 2.467 sobre 4.353) es deu a la feina, fet que concorda amb el perfil de l'alumnat de la Facultat (estudiant que compatibilitza aquestes dues activitats, treball i estudi). La segona causa més seleccionada és el fet de cursar altres estudis (19 %, 776 sobre 4.353).

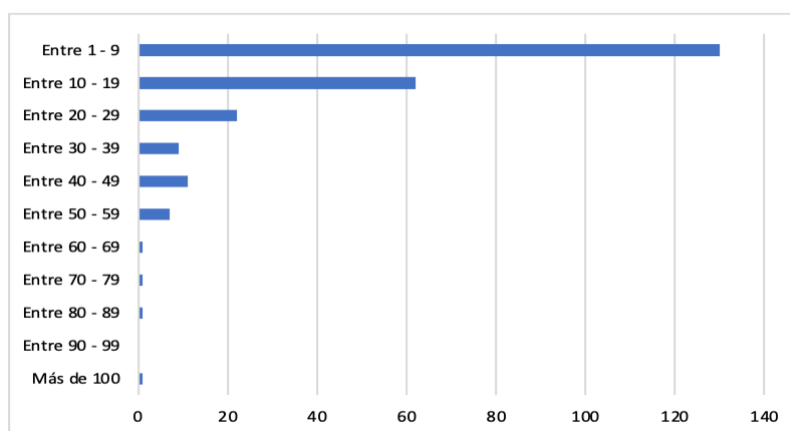
TAULA 4
Motius de la sol·licitud

	<i>Recompte</i>
Motius de la incompatibilitat horària. Treball	2.467
Motius de la incompatibilitat horària. Altres estudis	776
Motius de la incompatibilitat horària. Distància del lloc de treball o residència	577
Motius de la incompatibilitat horària per cura de fills o altres persones	211
Motius de la sol·licitud. Només aquells estudiants que declaren «No tinc cap incompatibilitat horària»	166
Motius de la incompatibilitat horària. Salut	66
Motius de la incompatibilitat horària. Altres	48
Motius de la incompatibilitat horària. Pràctica esportiva	18
Motius de la incompatibilitat horària. Alumnat d'intercanvi	14
Motius de la incompatibilitat horària. Té els coneixements	10
TOTAL	4.353

FONT: Elaboració pròpia.

En el gràfic de la figura 4 s'aprecia que no hi ha una situació equilibrada en la quantitat de sol·licituds per assignatura: hi ha algunes assignatures que tenen fins a 103 sol·licituds i, en canvi, n'hi ha d'altres que en tenen una de sola. Tot i que a la majoria d'assignatures hi ha entre 1 i 9 sol·licituds, també n'hi ha que n'acumulen entre 10 i 103. En global, aquesta informació evidencia que l'alumnat opta per l'avaluació contínua com a primera opció en la majoria dels casos.

FIGURA 4
Quantitat de sol·licituds per assignatura



FONT: Elaboració pròpia.

Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

5. Conclusions i prospectiva

Es considera adequat el fet que les sol·licituds d'avaluació única estiguin registrades i centralitzades institucionalment per part de la Facultat. El formulari és un instrument àgil, senzill de contestar, i aporta la informació suficient per als objectius proposats.

El fet que no hi hagi gran diferència entre la quantitat de sol·licituds fetes per semestre acadèmic, horari o tipus d'assignatura, unit a la quantitat i els motius de les sol·licituds, permet dir que la població estudiantil de grau de la Facultat d'Educació combina estudis i treball en un alt percentatge.

Això condueix a preguntar-se per què l'alumnat opta per cursar estudis en una universitat presencial, quan existeixen opcions d'estudis a distància d'aquests mateixos graus.

S'ha dut a terme un procediment de treball estandarditzat, en el qual hi ha tots els agents implicats a la presa de decisions, per fer les sol·licituds d'avaluació única per a tota la Facultat. Un cop dimensionada la magnitud de sol·licituds, s'ha reunit prou evidència per considerar que el tema de l'avaluació única constitueix un element de rellevància. D'aquesta manera, es mostra que és indispensable que aquest procés d'avaluació es reguli de manera que es pugui garantir que les estratègies i els instruments aplicats reuneixen les condicions de qualitat necessàries.

En línia amb això, és important fer una anàlisi de les propostes d'avaluacions úniques contingudes als plans docents per tal que es garanteixi que aquestes requereixen un esforç d'aprenentatge equivalent a l'avaluació contínua i que tenen el mateix nivell de dificultat. Així mateix, cal verificar que aquestes opcions són capaces de recollir els resultats d'aprenentatge declarats a les assignatures.

És necessari, també, continuar l'anàlisi de l'avaluació única (els seus motius, resultats, fins a quin punt existeixen algunes variables que permetin gestionar-la millor) per reduir o racionalitzar el nombre de sol·licituds a la Facultat.

6. Agraïments i finançament

Agraïm el suport de l'Institut de Recerca en Educació - UB, que va concedir l'ajut al projecte IRE_2023_5 *Anàlisi del disseny, utilització i resultats de l'avaluació única als estudis de grau de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona* en la convocatòria competitiva de projectes de recerca IRE-UB 2023.

Agraïm també el suport rebut de la vicedegana acadèmica de la Facultat d'Educació, doctora Susanna Arànega, i de la tècnica de qualitat de la Facultat d'Educació, Judith

Fafila. Sense el seu suport i participació activa hauria estat impossible fer aquesta experiència.

7. Bibliografia

- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5a ed.). La Muralla.
- Castañeda Rodríguez, C. S., Gálvez Mori, E. A., Luciano Sebastián, A., Rodríguez Álvarez, A. A., Torres Correa, R. E., i Valdivia Valderrama, J. (2023). Influencia de la implementación de un sistema ERP en la gestión académica universitaria: una revisión sistemática. *Gestión de Operaciones Industriales*, 1(2), 60-71. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RINGIND/article/view/4988>
- Castillo Arredondo, S., i Cabrerizo Diago, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Gros Salvat, B., i Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hidalgo, N., i Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2016.5.2.008>
- Mateo, J., i Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- Monereo, C. (2018). De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluació per aprendre: perspectives i prospectives. *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018*, 86, 86-128.
- Murillo, F. J., i Hidalgo, N. (2017). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2972>
- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-1230105-092529>
- Peña Caldera, V., i Valenzuela Galdames, M. (2024). *Reflexiones sobre el ejercicio de la docencia y educación superior*. Dykinson S.L.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment. What teachers need to know*. Pearson Education.
- Reguant Alvarez, M., Martínez-Olmo, F., Quirós Domínguez, C., Folgueiras Bartomeu, P., i Stier Piera, N. (2025). Creació del sistema de registre d'avaluació única: anàlisi de sol·licituds a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 99-114. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.219>

- Ríos-Muñoz, D., i Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Educare*, 25(3), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Laertes.
- Samboy, L. (2009). *Evaluación de programas educativos a distancia*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., i Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- 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. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vallejo-Ruiz, M., i Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Villagra-Bravo, C., Mellado-Hernández, M. E., Leiva-Guerrero, M. V., i Sepúlveda-Silva, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: Un estudio *self study* colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28, 1-23. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>

Aprendre a pensar com a investigador-docent-historiador a través del patrimoni local. Una experiència en el grau en educació primària

Learning to think as a researcher-teacher-historian through local heritage. An experience in the Bachelor's Degree in Primary Education

Guillem Roca Cabau^a
Daniel Gutiérrez-Ujaque^b

^aUniversitat de Lleida

A/e: guillem.roca@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-2466-7964>

^bUniversitat de Lleida

A/e: daniel.gutierrez@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0003-2983-7173>

Data de recepció de l'article: 26 de setembre de 2024

Data d'acceptació de l'article: 12 de novembre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.220



Copyright © 2025

Guillem Roca Cabau i Daniel Gutiérrez-Ujaque
Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resum

Aquest article analitza una experiència docent innovadora realitzada amb els estudiants del grau en educació primària de la Universitat de Lleida, centrada en l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural, i basada en les directrius del Decret 175/2022, sobre el currículum de primària. Les noves orientacions educatives exigeixen que els mestres superin la reproducció de coneixements i ensenyin a pensar històricament, qüestionant les narratives establertes, utilitzant fonts locals i situant nous protagonistes al centre del relat. No obstant això, es detecta una carència en la formació de competències investigadores entre els futurs mestres. Per abordar aquesta mancança, s'ha dut a terme una experiència educativa amb un objectiu doble. D'una banda, fer conscients els futurs mestres de la importància d'aprendre històricament per comprendre contextos actuals. D'altra banda, formar docents que apliquin a la seva pràctica professional la metodologia de l'historiador, fomentant la reflexió crítica i la consciència ciutadana. Aquesta iniciativa no només cobreix la formació en competències investigadores, sinó que també fomenta una reflexió crítica sobre el paper de l'alfabetització històrica en l'educació, promovent la creació de

noves narratives històriques i contribuint a la formació d'una ciutadania compromesa i crítica.

Roca Cabau, G., i Gutiérrez-Ujaque, D. (2025). Aprendre a pensar com a investigador-docent-historiador a través del patrimoni local. Una experiència en el grau en educació primària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.220>

Paraules clau

Educació superior, educació primària, pensament històric, formació inicial, competència ciutadana.

Abstract

This article analyzes an innovative teaching experience carried out with the students of Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Lleida, focused on the Natural, Social and Cultural Environment Knowledge Area in accordance with the guidelines of Decree 175/2022 on the primary school syllabus. The new educational orientations demand that teachers should go beyond the reproduction of knowledge and teach pupils to think historically, questioning established narratives, using local sources and placing new protagonists at the center of the narrative. However, a deficiency is detected in the training of research skills among future teachers. To address this deficiency, an educational experience has been carried out with a twofold objective. On the one hand, future teachers should be aware of the importance of learning historically in order to understand current contexts. On the other hand, teachers should be trained to apply the historian's methodology to their professional practice, encouraging critical reflection and civic awareness. This initiative not only ensures training in research skills, but also encourages critical reflection on the role of historical literacy in education, promoting the creation of new historical narratives while contributing to the formation of committed critical citizens.

Keywords

Higher education, primary education, historical thinking, initial training, civic competence.

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

Roca Cabau, G., i Gutiérrez-Ujaque, D. (2025). Aprendre a pensar com a investigador-docent-historiador a través del patrimoni local. Una experiència en el grau en educació primària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 115-132.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.220>

1. Introducció

El 12 d'abril de 2023 va entrar en vigor la Llei orgànica 2/2023, de 22 de març, del sistema universitari (*Butlletí Oficial de l'Estat* —BOE—, núm. 70, de 23/03/2023) (d'ara endavant LOSU), que té l'objectiu de regular el sistema universitari, tant públic com privat, així com els mecanismes de coordinació, cooperació i col·laboració entre les administracions públiques amb competències en matèria universitària. L'article 6 de la Llei regula la denominada «funció docent», entesa com aquella exercida pel professorat —amb llibertat de càtedra (art. 3.3 LOSU)— i que implica la transmissió ordenada de coneixement científic, tecnològic, humanístic i artístic, i les competències i habilitats inherents a aquest mateix coneixement. En aquest sentit, l'article 6.3 estableix que: «La innovació en les maneres d'ensenyar i aprendre ha de ser un principi fonamental en el desenvolupament de les activitats docents i formatives universitàries» (LOSU).

És obvi que la Llei percep la innovació com una eina principal per millorar la funció docent. De fet, ja es dictaminava en altres normatives anteriors i, especialment, en el Reial decret 822/2021, de 28 de setembre, pel qual s'estableix l'organització dels ensenyaments universitaris i del procediment per assegurar-ne la qualitat (BOE núm. 233, de 29/09/2021). La importància de la innovació docent ve determinada per la integració de la universitat espanyola en l'espai europeu d'educació superior (EEES) amb el denominat *procés de Bolonya*, l'any 2005 (Lladó, 2023). És per això que l'article 5 de la LOSU també determina que la qualitat del sistema universitari haurà de mesurar-se garantint els estàndards marcats per l'EEES. La introducció del pla de Bolonya va suposar un canvi de paradigma en el rol del docent respecte a la legislació anterior. En consonància amb l'EEES, la LOSU valora una visió socioconstructivista de l'aprenentatge —en què l'estudiant aprèn de forma activa—, interdisciplinària i centrada en l'adquisició de competències generals i específiques (Muñoz, 2006; Huber, 2008).

Seguint les directrius del marc legal preestablert, cal que els estudiants del grau en educació primària acabin els estudis no només amb els coneixements, sinó també amb les eines necessàries per poder-los aplicar al futur lloc de treball (Fuentes et al., 2023). Així mateix, i malgrat la manca de concreció legislativa, també cal que la formació universitària faci èmfasi en els valors democràtics i de ciutadania que ha d'aportar l'educació superior, més enllà, únicament, d'una educació centrada en el benefici econòmic (Nussbaum, 2012).

Quins coneixements hauran d'aplicar els futurs mestres a l'aula? Per a l'educació primària a Catalunya, els continguts de les matèries docents es concreten en el currículum establert mitjançant el Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* —DOGC—, núm. 8762, de 29/9/2022). Pel que fa a la història, és evident que

es busca allunyar-se de la tradicional docència memorística per abordar una utilitat vinculada amb la percepció del present. És a dir, la voluntat d'encaminar la docència envers una alfabetització històrica per generar capacitat de pensar històricament (Seixas, 2017; Carretero, 2023; Thorp, 2020). Una societat alfabetitzada històricament significa que coneix el passat i té eines per interpretar-lo de manera crítica, per tant, que està ben informada i sap relacionar el present que l'envolta amb el passat que l'ha dut fins allà (Downey i Long, 2016). Però com s'arriba a construir una educació que promogui aquest tipus de coneixement de la història?

Tal com estableixen Seixas i Morton (2013), l'ensenyament de la història ha de partir de la idea que el passat no és el mateix que la història. La història és el fragment del passat que els historiadors treuen a la llum mitjançant l'ús d'un mètode científic. Per als dits autors, és necessari que a les classes d'història s'ensenyi a pensar històricament, a anar més enllà de l'ensenyament memorístic de dates i esdeveniments i enfocar el procés d'ensenyament i aprenentatge envers els processos cognitius dels historiadors, allò que passa en la trama de la història, entre bastidors (Thorp i Persson, 2020).

A Catalunya, malgrat les darreres voluntats per dotar els estudiants d'eines per evitar visions simplistes del passat i establir relacions rellevants amb el futur, les ciències socials es continuen percebent com un mer entreteniment erudit sense utilitat en els menesters diaris. Aquest, entre altres, tal com apunten Santacana et al. (2017), és un dels motius pels quals, en l'etapa de l'educació primària, els mestres passen de llarg bona part de la història, relegant-la als darrers cursos i convertint-la en una matèria anecdòtica del currículum escolar.

En aquest punt, ens assalta una pregunta clau: com aplicaran el currículum els futurs mestres de primària? Des de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials han aparegut múltiples iniciatives que assenyalen el problema i proposen canvis de model en l'ensenyament universitari per formar docents amb competències investigadores, amb capacitat per posar al centre del relat nous protagonistes, i utilitzant els recursos patrimonials locals, tant documentals com monumentals, per millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge (Roca i Gutiérrez-Ujaque, 2023; Parra, et al., 2018; Ayuste et al., 2022).

A més, cal tenir present que l'alfabetització històrica no només és útil als futurs mestres de primària per poder ensenyar segons s'estableix en el currículum; també contribueix a la formació ciutadana i aporta elements per millorar-ne la reflexió crítica —més necessaris que mai en el context actual (Arias i Egea, 2022). L'ensenyament de la història i la seva didàctica poden convertir-se en eines molt profitoses per incloure tant la formació per al mercat laboral com la preparació per a la vida com a ciutadà actiu.

Seguint el marc legal descrit, es proposa una experiència docent que busca aportar eines als futurs mestres de primària per pensar històricament i millorar-ne l'alfabetització històrica. Han estat diverses les iniciatives que han categoritzat el procés cognitiu utilitzat pels historiadors; en la teorització han destacat els models anglès, alemany, americà i canadenc. En l'experiència docent que ens ocupa utilitzem el darrer, el model híbrid —en paraules de Seixas (2013)—, que formula l'*historical thinking project* (Seixas, 2015).

2. Context

El context en què es desenvolupa l'experiència docent es troba dins l'àmbit de l'educació superior, concretament en la formació de mestres. La iniciativa s'insereix dins del marc de l'EEES, amb l'objectiu de desenvolupar les competències que la societat actual exigeix als futurs professionals de l'educació. Es fa èmfasi en la capacitat de l'alumnat per continuar aprenent de manera autònoma al llarg de la seva vida, un enfocament que ressona amb les demandes d'una societat en transformació constant i que requereix professionals altament adaptatius i crítics.

Un dels elements clau de l'experiència és el treball interdisciplinari. La intersecció entre cultura, patrimoni i pensament històric dins de la formació docent busca proporcionar als estudiants una comprensió més àmplia i profundament arrelada al context social i cultural. Aquest fet es tradueix en la necessitat de generar alternatives d'aprenentatge que siguin realistes i eficaces, capaces d'oferir respostes coherents a les realitats del món contemporani. No es tracta només que els futurs mestres entenguin i transmetin un relat institucionalitzat de la història, sinó de dotar d'eines pedagògiques els docents per tal que puguin ampliar la mirada de l'escola, contemplant diverses narratives que evitin visions unidireccionals del passat (Sáez-Rosenkranz et al., 2021). Així doncs, el projecte plantejat sorgeix com un espai de confluència entre referents teòrics, recursos didàctics i la pràctica docent, un punt d'unió necessari per potenciar un aprenentatge significatiu i crític.

Dins aquest marc, es planteja la intervenció dirigida als estudiants del grau en educació primària —modalitat dual de tarda, a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS) de la Universitat de Lleida. Els participants són 30 estudiants d'edats compreses entre els 22 i 25 anys, tots ells de nacionalitat espanyola, amb una composició de gènere de 10 nois i 20 noies. La proposta va tenir una durada de 15 setmanes, des de febrer fins a maig de 2024, i es va desenvolupar en dues assignatures específiques: didàctica de les ciències socials i processos i contextos educatius, ambdues del Departament de Ciències de l'Educació de la FEPTS. Aquestes assignatures van combinar diverses activitats amb l'objectiu de desenvolupar el projecte final. El projecte va utilitzar diversos contextos urbans de la ciutat de Lleida, així com les aules de la facultat; especialment es van fer

servir espais del centre històric, com l'església de Sant Llorenç. Les localitzacions no només van servir de marc físic, sinó també com a espais d'experimentació i reflexió, on els estudiants van poder contextualitzar i aplicar el seu aprenentatge. La modalitat de treball va ser per projectes, una estratègia que va promoure tant l'aprenentatge col·lectiu com la reflexió individual, buscant que l'alumnat no només adquirís coneixements, sinó que desenvolupés habilitats de pensament crític i capacitats d'autonomia en el seu procés formatiu.

FIGURA 1

Retaule de Santa Llúcia (segle XIV). Església de Sant Llorenç de Lleida



FONT: Museu de Lleida Diocesà i Comarcal.

La metodologia emprada es va basar en un aprenentatge actiu (*learning by doing*), en què els estudiants van ser protagonistes del seu procés d'aprenentatge a través d'experiències pràctiques. Així mateix, es va fer servir la metodologia científica,

l'aprenentatge situat i un enfocament de pensament crític reflexiu, alineat amb els principis de la pedagogia crítica. Aquest enfocament fomenta la capacitat de reflexionar de manera profunda sobre les experiències educatives, de manera que els estudiants puguin desenvolupar un pensament crític envers les seves pràctiques i el món que els envolta.

Per garantir l'eficàcia de la intervenció, es van tenir en compte les «4 C» proposades per Maggio (2018), centrades en el pensament crític (*critical thinking*), la creativitat (*creativity*), la col·laboració (*collaboration*) i la comunicació (*communication*). Aquestes habilitats són fonamentals en la personalització dels aprenentatges, ja que permeten a l'alumnat abordar problemes de manera crítica, estimular-ne la creativitat, treballar conjuntament per aconseguir objectius compartits i comunicar les idees de manera efectiva. Aquest model fomenta un ambient de treball inclusiu i dialògic, en què totes les opinions són valorades, i el docent actua com a mediador, acompanyant l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge. El paper del professorat és, doncs, clau per garantir que l'experiència formativa sigui estimulante, rigorosa i orientada al desenvolupament del pensament crític.

3. Proposta de la intervenció o experiència

L'experiència va tenir dos objectius principals (OP) centrats en els sabers que l'alumnat ha de comprendre per dur a terme la seva tasca docent. D'aquests se'n van derivar els objectius secundaris (OS), que fan referència a les habilitats que l'alumnat ha de traslladar a les seves situacions d'aprenentatge com a docents:

- **OP1:** Entendre la importància del patrimoni local (tant material com immaterial) per conèixer com s'ha bastit la identitat social i ciutadana.
 - **OS1:** Utilitzar fonts primàries i secundàries per comprendre els contextos històrics, socials i culturals mitjançant el patrimoni local.
- **OP2:** Formar docents compromesos amb el seu rol com a agents de canvi, capaços de promoure la ciutadania democràtica i la innovació educativa.
 - **OS2:** Aplicar la metodologia de l'historiador, dins els seus contextos educatius, per fomentar la reflexió crítica i la consciència ciutadana entre la comunitat educativa.

3.1. *Metodologia i fases del projecte*

- **Introducció i contextualització històrica (setmana 1)**

El projecte va començar amb una visita al centre històric de Lleida, incloent-hi una parada a l'església romànica i gòtica de Sant Llorenç. Durant la visita, els estudiants van realitzar una activitat de descoberta per l'espai patrimonial que va consistir a relacionar elements de l'indret amb problemàtiques actuals a través de notícies recents proporcionades pel professorat. L'objectiu era desenvolupar la capacitat de fer connexions entre el passat i el present, fomentant el pensament crític, per reflexionar sobre el pes de la història en la formació de la societat contemporània. Aquest exercici també va permetre introduir tècniques d'anàlisi de fonts primàries i secundàries, elements clau per a l'estudi de la història.

- **Formació de grups i selecció de temàtiques (setmana 2)**

Els estudiants es van organitzar en grups de treball de quatre estudiants segons les seves preferències temàtiques. Cada grup va seleccionar un tema d'investigació vinculat a un element històric local. La selecció de temàtiques va estar orientada cap a qüestions d'interès social actual, com la marginalitat, la desigualtat educativa o la pobresa. Aquesta primera fase va estar guiada per una investigació preliminar a partir de fonts bibliogràfiques i notícies d'actualitat.

- **Recerca històrica i treball de camp (setmanes 3-8)**

Els estudiants van dur a terme una recerca històrica utilitzant tant fonts primàries com secundàries. Aquesta fase va ser clau per desenvolupar les competències d'investigació històrica i analítica. Els alumnes van treballar amb documents originals que incloïen cartes, registres i altres materials d'època. Finalment, van relacionar els seus descobriments amb el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) (Ajuntament de Lleida, 2024). El PEC de Lleida té com a objectiu fer de l'educació una eina de transformació social, integrant diverses institucions i agents socials per promoure la participació activa de la ciutadania. Està format per quatre vectors clau: participació ciutadana, espai públic educatiu, entorn saludable i compromís amb l'educació. El vincle va permetre als estudiants contextualitzar la seva recerca històrica en les necessitats socials actuals, aportant una dimensió pràctica i rellevant als seus estudis. Posteriorment, els alumnes van dur a terme un treball escrit en què plasmaven la seva recerca històrica i el treball de camp realitzat.

- **Creació de la instal·lació artística (setmanes 9-10)**

En la fase final del projecte, els resultats de la investigació realitzada es van transformar en una instal·lació artística. L'activitat va ser supervisada pel professor de processos i contextos educatius i la professora d'arts visuals i artista, la doctora Ascensión González. La finalitat era sintetitzar els coneixements adquirits i comunicar-los de manera efectiva, tot utilitzant l'art com a mitjà per generar reflexió

entre el públic. Segons Eisner (2002), l'art pot ser una poderosa eina per expressar idees complexes i fomentar el pensament crític.

La instal·lació es va exposar a la FEPTS, on es va obrir un espai de diàleg i debat amb altres membres de la comunitat educativa. Aquesta fase va permetre als estudiants reflexionar sobre com poden utilitzar el patrimoni local per fomentar la participació ciutadana i el pensament crític en les seves futures pràctiques educatives.

3.2. Avaluació i reflexió crítica

L'avaluació del projecte es va centrar en dos aspectes clau:

1. **Integració del coneixement:** Mitjançant una rúbrica d'avaluació formativa, es va valorar la capacitat dels estudiants per integrar els coneixements històrics amb els aspectes pedagògics i socials adquirits. Aquest punt implicava l'habilitat per combinar la investigació històrica amb el desenvolupament de propostes educatives innovadores i contextualitzades.
2. **Qualitat de la reflexió crítica:** Es va analitzar la profunditat de les reflexions crítiques presentades en els treballs escrits i en la instal·lació artística. Es va valorar la coherència i la claredat amb què els estudiants van presentar les seves conclusions i les seves propostes per aplicar els coneixements adquirits en contextos educatius reals.

L'avaluació va ser multidimensional i va incloure la valoració de les instal·lacions artístiques, que havien de demostrar no només l'aprenentatge teòric, sinó també la capacitat per comunicar idees de manera efectiva i creativa. Els treballs escrits van ser examinats per assegurar que reflectissin un enteniment profund de les problemàtiques històriques i la seva rellevància actual, així com la capacitat dels estudiants per elaborar arguments ben fonamentats i analitzar fonts de manera crítica.

4. Resultats

Els resultats de l'experiència d'innovació docent es van extreure de l'anàlisi dels treballs realitzats pels estudiants, dels quals van emergir quatre categories i les subsegüents instal·lacions artístiques.

Els estudiants no es van limitar a fer una recerca, més o menys extensa segons els casos, sinó que la seva reflexió va anar més enllà, superant l'àmbit de la investigació històrica, per considerar altres aspectes relatius a la didàctica de les ciències socials. En aquest sentit, cadascuna de les categories emergents s'ha relacionat amb una de les 4 C de

Maggio (2018), considerant que representen també un model d'ensenyament-aprenentatge significatiu.

A continuació, es mostren les quatre categories emergents juntament amb fragments dels treballs (FT) que exemplifiquen el canvi que els estudiants, en consonància amb els objectius del projecte, van experimentar en la manera com observen i entenen el patrimoni i la didàctica de les ciències socials.

Categoria 1: Importància de l'ús de fonts locals per a un aprenentatge significatiu

Els alumnes van finalitzar l'experiència descobrint la metodologia de l'historiador com una eina útil per canviar la percepció de l'espai que els envolta, fent-lo més ric i complex. En relació amb l'OS1, els estudiants van ser conscients de la importància de l'ús de fonts diverses per posar al centre del relat històric protagonistes poc habituals i comprendre els contextos històrics, socials i culturals del passat. La recerca i tria de fonts es vinculen amb el concepte de «creativitat».

La investigació i anàlisi de la història local han portat a diversos aprenentatges significatius. En primer lloc, hem descobert la riquesa i la complexitat de les narratives locals, que sovint queden eclipsades per les grans narracions històriques [...] Per últim, explorar la història local també ens ha ajudat a desenvolupar una consciència més crítica sobre la construcció de la història i els processos de selecció i interpretació que intervenen en aquest procés, qüestionant-nos d'aquesta manera les narratives dominants, i a donar veu a aquells que sovint han estat marginats o oblidats en els relats històrics tradicionals. (FT-4)

Semblantment, els estudiants també han observat que l'ús de fonts primàries a l'aula és una eina que pot promoure l'aprenentatge significatiu, ajudant-los a comprendre i afrontar millor diverses problemàtiques actuals.

Pensem que fer recerca històrica sobre les situacions que volem tractar a les nostres aules ens pot ajudar a entendre millor el perquè de les coses, i, així, saber com ha esdevingut en el temps i poder-nos anticipar al futur per preveure canvis. (FT-2)

Categoria 2: Comprendre el passat per entendre el present

En relació amb l'OS2, els estudiants han percebut la recerca, a partir del mètode de l'historiador, com una eina útil per entendre el món que habitem, concebant la història com una ciència que es fa des de les inquietuds del present (Fontana, 2018). L'anàlisi del relat històric es relaciona amb el concepte *pensament crític*.

El treball ens ha fet descobrir la utilitat de la història per comprovar la nostra realitat. Hem començat a percebre la història com una eina de resolució de problemes. Així doncs, percebem la història com una font d'informació per poder millorar la nostra societat actual. (FT-1)

Categoria 3: Metodologia activa

La necessitat d'una major innovació en les metodologies didàctiques tradicionalment utilitzades en l'ensenyament de les ciències socials, i a partir de les quals molts estudiants es van formar, també ha estat present i s'ha relacionat amb el concepte *comunicació*. En consonància amb l'OP2, ha aflorat la idea del docent com un agent de canvi amb capacitat per treballar els valors de ciutadania democràtica a partir de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, de manera interdisciplinària i amb voluntat de fomentar el pensament crític.

Pensem que la didàctica de les ciències socials s'ha d'enfocar cap a les experiències vivencials amb els alumnes, perquè obtenim una experiència real i que ens apropa al que es vol treballar. (FT-3)

Després del projecte elaborat, creiem que és essencial que les ciències socials es facin de forma pràctica a través d'experiències vivencials, ja siguin visites a museus, xerrades amb personatges importants, fent debats o projectes basats en la investigació. També és important que els projectes fets fomentin el pensament crític de l'alumnat. (FT-5)

D'aquesta manera, es pot promoure una comprensió més completa dels temes socials i històrics, i fomentar la capacitat dels alumnes de pensar de manera documentada, crítica i independent. (FT-6)

Categoria 4: Patrimoni com a eina educativa

Finament, vinculat a l'OP1, els treballs dels estudiants han evidenciat un canvi en la percepció del patrimoni local, més enllà d'un element històric immutable sovint, per a ells, desapercebut, envers un testimoni del passat que ens permet comprendre el present que els envolta des d'una reflexió crítica.

Els estudiants han descobert el patrimoni com una eina útil a l'aula universitària per millorar el seu coneixement de l'entorn espacial i temporal i com a instrument de reflexió sobre la identitat social i ciutadana. La recerca de noves eines externes a les aules per millorar el coneixement de l'entorn s'ha relacionat amb el concepte *col·laboració*.

La nostra visió de la ciutat i de la seva història ha experimentat canvis importants en diversos aspectes. Hem après com els elements quotidians, aspectes diaris i aparentment simples, poden afectar de manera significativa la nostra societat. [...] Aquest fet ens ajuda a comprendre el nostre passat i, a més, ens permet connectar amb el present i reflexionar sobre el futur de la nostra ciutat de manera més responsable. (FT-3)

D'altra banda, també els estudiants han entès el patrimoni com una eina per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules de primària i fomentar el pensament històric.

Ens prenem aquests treballs com a punt de partida per canviar la nostra perspectiva en la manera d'enfocar la didàctica de les ciències socials. Treballant a partir de la metodologia de l'historiador hem pogut veure la importància d'investigar el present a partir d'entendre el passat, i buscant en ell les causes que ens han dut les conseqüències que tenim al present. (FT-6)

La materialització del procés d'investigació realitzat pels estudiants es va dur a terme mitjançant una instal·lació artística amb la voluntat d'interpel·lar el públic i, especialment, la comunitat educativa sobre la necessitat d'una reforma en les metodologies didàctiques. Els productes artístics reflectien el procés de recerca dut a terme pels estudiants amb la voluntat de remoure consciències i qüestionar-se models educatius que fomenten la simplificació de fets històrics, l'ensenyament memorístic, una única narrativa històrica, etc.

A continuació, es presenten les sis instal·lacions (figures 2-6) resultants de la recerca històrica, així com un breu resum del treball de camp realitzat.

- **Instal·lació 1:** Reflexionava sobre el paper de la dona en la sanitat al llarg de la història i la poca representació que té en el relat històric institucional (figura 2).
- **Instal·lació 2:** La investigació analitzava l'evolució del centre històric prestant una atenció especial a la transformació d'algunes àrees des d'un espai habitat, i en degradació durant els darrers anys, vers un espai turístic en construcció (figura 3).
- **Instal·lació 3:** Estudiava l'evolució de les institucions assistencials de la ciutat i de les persones que s'hi acollien, fent èmfasi en les polítiques d'aïllament de la pobresa (figura 4).

- **Instal·lació 4:** Reflexionava sobre els elements que configuren la identitat de la ciutat considerant aspectes culturals i lingüístics i preguntant-se si són elements immutables al llarg del temps (figura 5).
- **Instal·lació 5:** Analitzava la revolució neolítica i la Revolució Industrial considerant-ne aspectes positius i també negatius, assenyalant les alternatives que podien haver estat i no van ser (figura 6).
- **Instal·lació 6:** Analitzava el paisatge sonor de les viles del passat. El treball ressaltava aspectes socials vinculats amb les campanes (figura 7).

FIGURA 2

Treball sobre pràctiques de curació alternatives



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 3

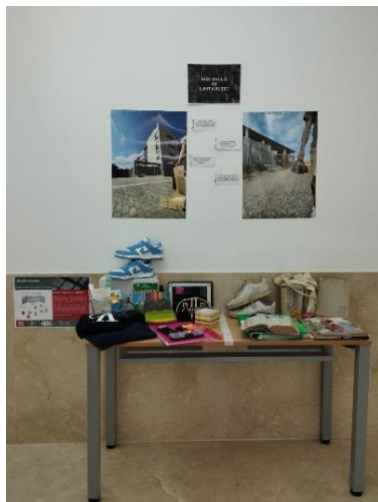
Treball sobre transformació urbana i turisme



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 4

Treball sobre marginalitat i solitud



Font: Elaboració pròpia.

FIGURA 5

Treball sobre identitat



Font: Elaboració pròpia.

FIGURA 6

Treball sobre societat domesticada

FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 7

Treball sobre sonoritat urbana

FONT: Elaboració pròpia.

5. Conclusions i discussió

El desenvolupament de l'experiència docent ha posat de manifest la necessitat de transformar l'ensenyament de la didàctica de les ciències socials, recalcant el paper fonamental del trinomi investigador-docent-historiador. La present investigació aporta, en compliment de l'OP2 i l'OS2, un enfocament innovador que integra els rols d'investigador, docent i historiador, ressaltant que cal formar els futurs docents per tal que siguin agents de canvi, capaços de promoure la ciutadania democràtica i la innovació educativa.

Per tal que els docents puguin ensenyar ciències socials —principalment història i geografia— d'acord amb les exigències del nou currículum (Decret 175/2022), és essencial dotar-los d'eines i metodològiques que facilitin una comprensió profunda dels continguts i la seva relació amb els contextos històrics, socials i culturals que els envolten.

Un dels principals descobriments vinculats a l'OP1 i l'OS1, tal com ja apuntaven Egea i Arias (2018), és que els futurs docents sovint no disposen de les competències necessàries per identificar esdeveniments històrics significatius ni per analitzar-ne la rellevància de manera crítica. Dita mancança posa en evidència la necessitat d'una formació més robusta que integri el coneixement històric amb la pràctica educativa. Si els professors no entenen la naturalesa del mètode històric, no podran crear materials que promoguin un aprenentatge significatiu i coherent amb l'entorn. La recerca ha demostrat que hi ha una correlació directa entre el coneixement del docent sobre la matèria i l'èxit de l'aprenentatge dels estudiants.

Segons indiquen Barton i Levstik (2004), encara que existeixen exemples d'èxit en la formació de mestres, és preocupant que una part significativa dels futurs docents ignori completament les metodologies actives que podrien transformar l'aprenentatge. Aquesta afirmació subratlla la necessitat d'un paradigma sociocrític en la formació docent perquè no només se centri en la transmissió de coneixements, sinó també en la creació d'un espai de debat crític i reflexiu sobre la importància de l'alfabetització històrica en la comprensió del present. Per tant, la formació docent ha d'incloure un enfocament integral que permeti desenvolupar-se com a investigadors i contribueixi activament a la comprensió crítica del present des del coneixement del passat.

6. Bibliografia

Ajuntament de Lleida. (2024). *Projecte educatiu de ciutat*. Paeria. <https://educacio.paeria.cat/pec/PECABRIL2024ambimatgesilogo.pdf>

Arias, L., i Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.

Ayuste, A., Ecofet, A., Payá, M., i Rubio, L. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *Risei Academic Journal*, 02(01), 74-82.

Barton, K., i Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Carretero, M. (2023). Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza. Dins I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles i I. Sánchez (ed.). *Las ciencias*

sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática (p. 83-90). Octaedro.

Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>

Downey, M., i Long. K. A. (2016). *Teaching for historical literacy. Building knowledge in the history of classroom*. Routledge.

Egea, A., i Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>

Eisner, E. (2002). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.

Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador*. Arcadia.

Fuentes, C., Albert, J. M., i Lima, L. (2023). La formación inicial y continua del profesorado de ciencias sociales. Dins I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles i L. Sánchez (ed.). *Las ciencias sociales y su didáctica. Pensamiento histórico y educación democrática* (115-124). Octaedro.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinari, 59-81.

Lladó, A. (2023). El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia. *Revista d'Internet, Dret i Política*, 37. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i37.401765>

Llei orgànica 2/2023, de 22 de març, d'ordenació del sistema universitari. 2023. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de març de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo xxi. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.

Muñoz, I. (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Miscelánea Comillas*, 64, 39-62.

Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Roca Cabau, G., i Gutiérrez-Ujaque, D. (2025). Aprender a pensar com a investigador-docent-historiador a través del patrimoni local. Una experiència en el grau en educació primària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.220>

- Parra, D., Sáiz, J., i Valls, R. (2018). Alfabetización mediática e histórica del futuro profesorado de historia. Dins J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Mirallès i C. J. Gómez-Carrasco (ed.). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia* (p. 101-111). Editum.
- Reial decret 822/2021, de 28 de setembre, pel qual s'estableix l'organització dels ensenyaments universitaris i del procediment per assegurar-ne la qualitat (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de setembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Roca, G., i Gutiérrez-Ujaque, D. (2023). The historical space as a living museum: a situated and historical view as an axis of teaching innovation. *Imago Temporis Medium Aevum*, 17, 333-354.
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J., i Prats, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Tempo e Argumento*, 13(33). <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Santacana, J.; Martínez, T. i Sallés, N. (2017). El fracàs de l'ensenyament de la història de Catalunya i els inclusors en l'escola primària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 199-221.
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. Dins M. Carretero, S. Berger i M. Grever (ed.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (p. 59-72). Springer.
- Seixas, P., i Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history. A Swedish perspective. *Historical Encounters. A journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(1), 50-61.
- Thorp, R., i Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>

VOLUM

27

2025

REVISTA CATALANA DE

PEDAGOGIA

