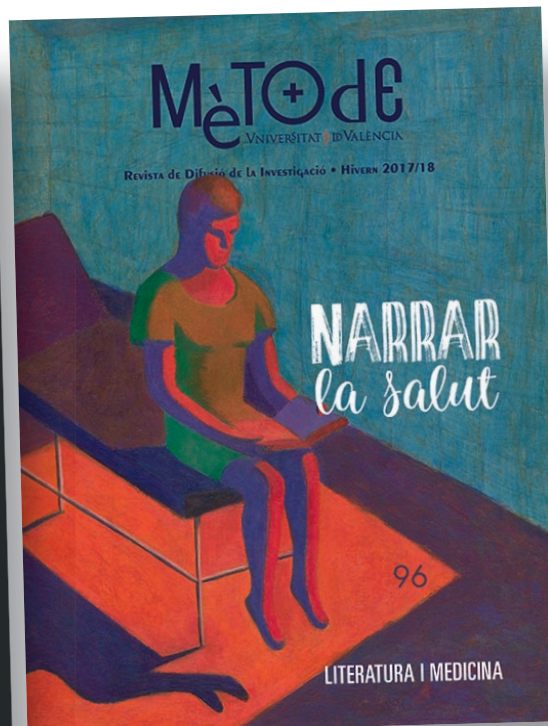




Abandó i canvi de titulació



CONEX LA REVISTA
DE DIVULGACIÓ
CIENTÍFICA
DE LA UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA.

SUBSCRIV-TE ARA A
MÈTODE

Preu Subscripció: 30€ per a Espanya, 40€ per a l'estranger

www.metode.cat



SUMARI · NÚMERO 35 · 2018

TEMA CENTRAL

05 **Abandó i canvi de titulació** |
José Garcelán i Sela Andreu

ENTREVISTA

16 **Victorino Mayoral** | José Beltran

CARPETA D'EXPERIÈNCIES

22 **Celebrar la diversitat** | Sela Andreu

CAMPUS D'INFORMACIÓ

27 **L'ETSE implanta el grau
en Ciència de dades**

DIÀLEGS

29 **Grau en Física** | Ferranda Martí

A2 COLUMNES

32 **La formació inicial en la professió
docent** | José Ignacio Madalena
i Xosé Manuel Souto

34 **Com millorar l'escriptura acadèmica** |
Miquel Nicolás

Trenta anys al servei dels estudiants

El curs 2017-2018 ha estat ben especial per al Servei d'Informació i Dinamització (Sedi), editor de la revista FUTURA, perquè hem festejat el trentè aniversari de la seua creació amb una exposició al Centre Cultural La Nau que ha volgut mostrar tota l'activitat desenvolupada des del curs 1987-1988 fins ara. En aquest exercici de memòria ha quedat palès l'interès del Sedi per articular la relació entre la universitat i els nivells educatius anteriors per acostar-los i compartir informació i experiències. Un dels instruments que ha sostingut aquest compromís de la institució universitària amb el món educatiu ha estat la revista FUTURA que, des de l'octubre de 2004, ha procurat difondre entre els professionals de l'orientació escolar l'oferta formativa i de serveis de la Universitat de València. El número 35 que ara us fem a mans referma aquest propòsit amb continguts com ara el nou grau en Ciència de Dades, el grau en Física, les reflexions de Victorino Mayoral, les bones pràctiques en matèria de diversitat afectivo-sexual i de gènere als centres de secundària i els resultats d'un informe sobre la trajectòria formativa dels universitaris. Els continguts de FUTURA es completen amb les aportacions del professor Miquel Nicolás sobre la competència escriptora dels alumnes i dels també professors Xosé Manuel Souto i José Ignacio Madalena sobre la formació inicial en la professió docent.

EN NEGRETA

Imatges que només decoren

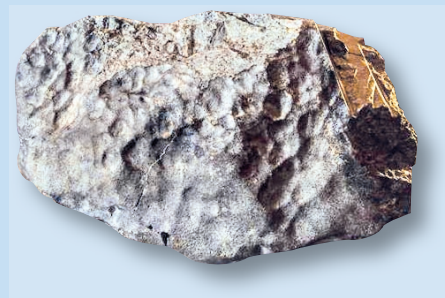
Un estudi ha posat de manifest que la majoria de les imatges sobre història dels llibres de cinquè i sisè curs d'educació primària tenen una funció merament decorativa. L'autor és Juan Carlos Bel, investigador predoctoral de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València i integrant de SOCIAL(S), Grup de Recerca i d'Innovació en Educació Geogràfica i Històrica, dependent del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials.

El treball, que s'ha publicat en la *Revista d'Educació*, aprofundeix en el potencial pedagògic de les imatges figuratives i constata la seua infrautilització com a fonts històriques pròpies i l'escassa relació d'aquests elements gràfics amb cap activitat que fomenti les competències dels alumnes, ja que es fan servir majoritàriament com un element il·lustratiu.

Bel Martínez ha analitzat 27 manuals corresponents publicats sota el paraigua de dues lleis educatives diferents, la LOGSE, en aplicació entre 1991 i 2006, i la LOMQE, vigent des de 2013. L'autor ha classificat les imatges basant-se en quatre criteris: la seua presència, classe d'imatges, nivell de complexitat cognitiva de les activitats i vincle amb el text del manual.

SUBRATLLAT

El programa Conèixer la Universitat ha acollit enguany 14.493 futurs universitaris que han vingut a conèixer l'oferta formativa dels 18 centres de la Universitat de València i els serveis que la institució té per a la comunitat universitària. Es tracta d'una xifra rècord de participació en els vint-i-dos anys que té aquesta iniciativa.



Un meteorit a la Universitat

Entre les peces que es poden veure en el recentment inaugurat Museu d'Història Natural de la Universitat de València destaca un meteorit batejat oficialment com a «València», que pesa 33,5 kg, té unes dimensions de 37 x 24,5 x 19,5 cm i amb una edat de formació pròxima als quatre mil sis-cents milions d'anys.

Aquest meteorit està considerat una exemplar únic del patrimoni científic i geològic. Geoquímicament, «València» es classifica com una condrita tipus H5 (meteorit rocós ric en silicat) i forma part de la de la col·lecció de roques del Departament de Geologia de la Universitat de València. Malgrat ser un dels escassos meteorits d'Espanya autèntificats en els últims cent anys, els documents històrics que determinaven la localització i data d'on va caure es van perdre en un incendi que va arrasar la major part de la Universitat de València el 1932, i per tant no se sap la seua procedència.

El meteorit i la resta de col·leccions de roques, minerals i vertebrats que alberga el nou museu, situat al campus de Burjassot-Paterna, està obert al públic i es poden fer visites guiades en horari de matí.

Abandó i canvi de titulació

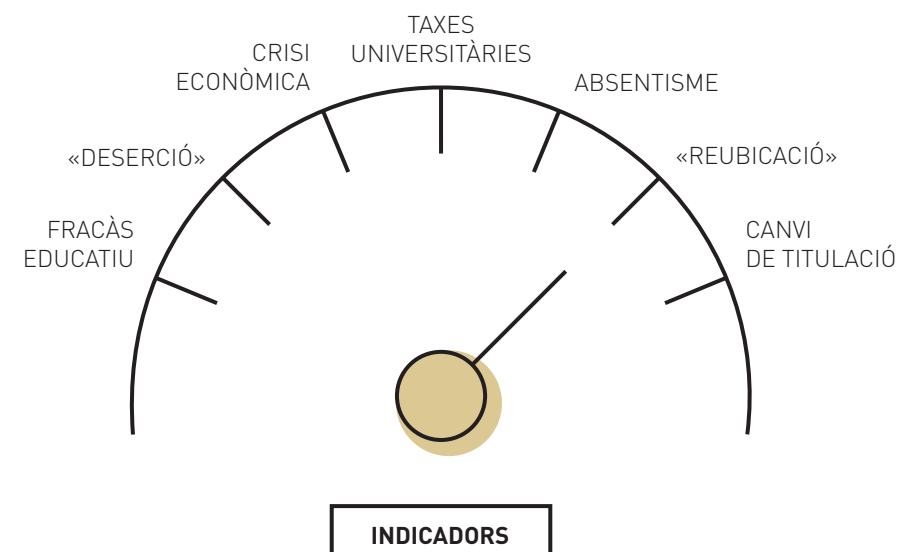
José Garcelán i Sela Andreu

Comprendre el fenomen de l'abandó universitari és l'objecte de l'informe «Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València» impulsat pel Vicerectorat d'Estudis i Política Lingüística de la Universitat de València i publicat recentment. L'estudi ha estat realitzat al llarg de dos cursos acadèmics (2014/2015 i 2015/2016) per un equip integrat per Rafael García Ros, del departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació; Francesc J. Hernández Dobón i David Muñoz Rodríguez, del departament de Sociologia, sota la coordinació d'Àlícia Villar Aguilés, també de Sociologia; tots quatre professors de la Universitat de València. Aquest informe, plantejat amb un enfocament multidisciplinari que combina les xifres amb el relat d'alguns protagonistes, analitza la trajectòria acadèmica de l'estudiantat que va accedir a la Universitat de València el cursos 2009/2010 i 2010/2011 i presenta un sistema d'alerta pilot capaç de detectar estudiants de nova incorporació que es troben desubicats o en risc d'abandonar la formació universitària.

Què significa abandonar?

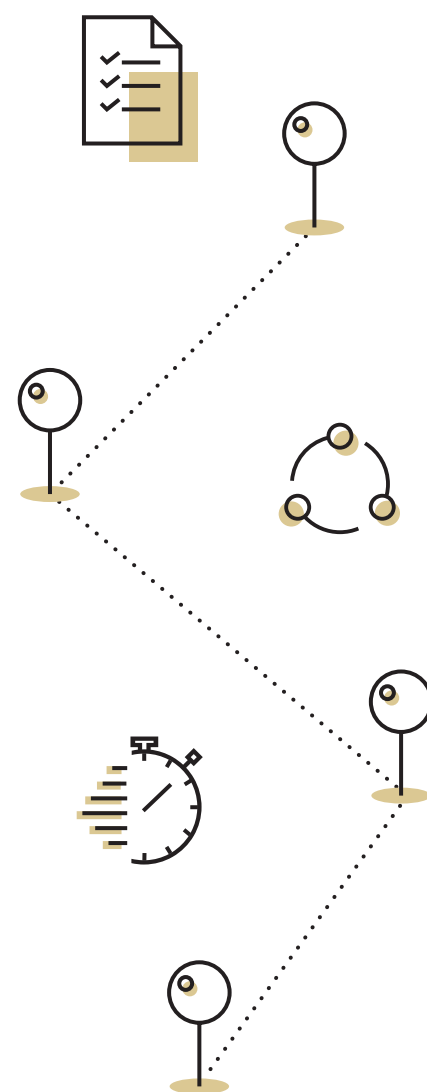
El fet d'abandonar els estudis és una qüestió que interessa cada vegada més els gestors universitaris, un assumpte comú en l'àmbit de l'ensenyament superior que la Universitat de València ha decidit conèixer millor per poder abordar-lo de manera adequada. Tradicionalment, l'abandó s'ha associat al fracàs educatiu i seria així el resultat d'una incorporació sense èxit, o fins i tot, frustrada, com a conseqüència del desajust entre allò que esperava i el que finalment troba l'alumnat en arribar a la universitat. Considerat un problema institucional, les recerques especialitzades han analitzat freqüentment els factors de risc de caràcter estructural que incideixen en la decisió de no continuar els estudis iniciats. Darrerament, aquest fenomen s'ha relacionat també amb els efectes col·laterals de la crisi econòmica i fins i tot amb l'augment de les taxes universitàries, que ha provocat que molts estudiants hagueren de deixar els estudis per posar-se a treballar.

L'abandó dels estudis universitaris o, com també sol anomenar-se, la «deserció», és un indicador educatiu (la taxa d'abandó) inclòs en el sistema de verificació dels nous plans d'estudis de grau com un indicador de qualitat. Però aquest índex, segons l'informe que ens ocupa, pot induir a interpretar erròniament les



dades perquè identifica el nombre d'estudiants que no continuen els estudis iniciats en els dos cursos següents, sense tenir en compte si s'havien matriculat de nou en una altra carrera universitària. «L'abandó universitari no era un indicador fidedigne, ja que es deixava fora eixa quantificació de gent que després hem qualificat com a "reubicació"», ens assenyala Alicia Villar, sociòloga i coordinadora del projecte. Molt recentment, l'any 2015, el Ministeri d'Educació ja ha incorporat un nou indicador que comptabilitza el canvi d'estudis. Segons Villar «és una novetat que matisa la quantificació de l'abandó en la línia que estudiem des de fa alguns anys». Perquè, conclou, «aquest fenomen s'hauria de distingir d'uns altres, com ara l'absentisme o el canvi de titulació, conceptes que, tot i mantindre elements relacionats, són diferents».

1 Aquest informe es troba disponible en <http://links.uv.es/JuGS1LS>



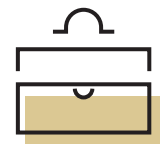
Perfil de l'abandó

Segons les dades de l'informe², un de cada sis universitaris deixa els estudis abans d'acabar-los. Aquesta proporció augmenta entre els que accedeixen des de la formació professional (un de cada quatre) i en la modalitat d'accés per a persones majors de 25, 40 i 45 anys (pràcticament dos de cada cinc). Tot i que l'abandó dels estudis és una constant, el primer curs aglutina més de la meitat dels casos i es dibuixa un patró generalitzat en totes les branques de coneixement.

²Aquestes dades s'han obtingut a partir de les anàlisis efectuades amb un total de 10.558 estudiants, que corresponen a 3.414 del curs 2009-10 (de 23 graus) i 7.144 del curs 2010-11 (61 graus). L'any d'accés aglutina més de la meitat dels casos d'abandó (51,8% en 2009-10; 54,3% en 2010-11).

1 DE **6**
CADA

universitaris deixa els estudis abans d'acabar-los



1 DE **4**
CADA

dels qui accedeixen a la universitat des de la formació professional abandona els estudis

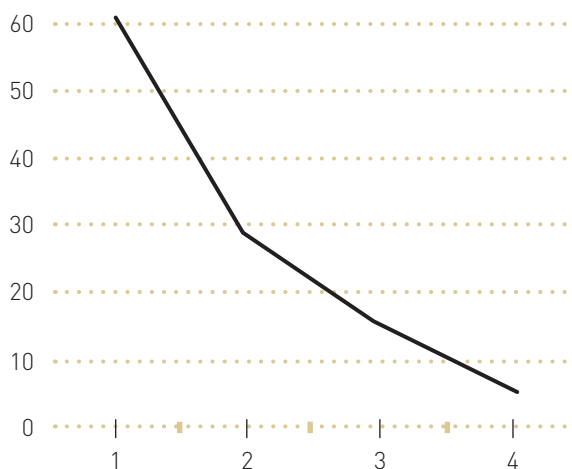
2 DE **5**
CADA

universitaris que han accedit mitjançant les proves per a majors de 25, 40 i 45 anys deixa els estudis abans d'acabar-los



Nombre d'estudiants que abandonen per curs acadèmic

Font: Trajectòries, abandons i canvis de titulació.



Però no tots els estudiants són igual de propensos a deixar la carrera que havien començat. Les xifres mostren que els que s'han matriculat en una titulació que no era la que volien com a primera opció tenen més probabilitat de deixar-la. També els que combinen els estudis amb un treball i no s'hi dediquen a temps complet. Per gèneres, els homes deserten més que les dones, i també ho fa l'estudiantat amb famílies amb un nivell d'estudis primaris i/o una situació econòmica precària.

La combinació de variables que explicaria millor el risc d'abandonar esbossa el perfil d'un xic, que estudia i treballa, que va accedir a una titulació que no va triar en primer lloc i amb una nota d'accés baixa. El que fan i on van els estudiants que abandonen no està recollit en cap indicador, però sabem que una part no deixa la universitat sinó que es matricula de nou en una altra titulació. De fet, una investigació precedent d'Àlicia Villar i Francesc J. Hernández, juntament amb Maria Manuel Vieira i Ana Nunes de Almeida, que realitzava una comparativa amb el cas portuguès, dibuixava un panorama universitari en què la decisió de canviar de carrera resultava habitual, sobretot en els primers cursos. Per això convé diferenciar, subratlla la professora Villar, entre «abandó» i «canvi de titulació».

Segons l'informe, per tant, s'hauria de «considerar aquesta distinció entre la taxa de canvi de titulació i la taxa d'abandó, que atenen fenòmens diferents, i així millorar la informació sobre els indicadors educatius».

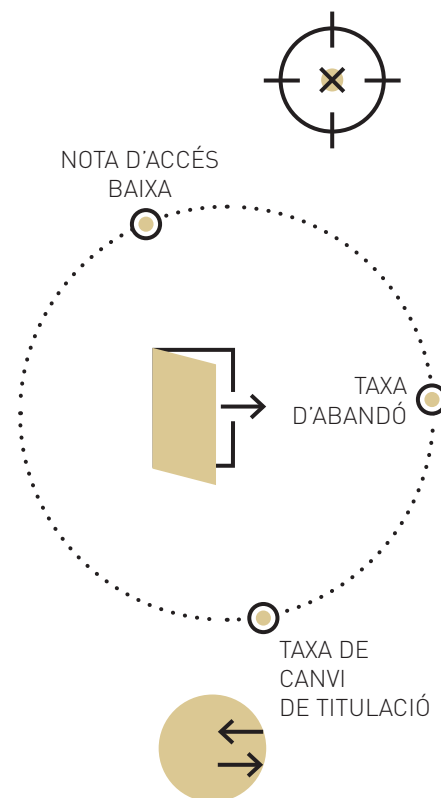
L'anàlisi d'aquestes dades³ mostra que, aproximadament, un 5% dels estudiants s'ha matriculat més de una vegada en el primer curs (dues, tres o, fins i tot, quatre vegades).

Generalment, el canvi se sol donar dins de la mateixa branca de coneixement, i segons les dades de l'estudi, dues de cada tres persones inicien una altra carrera diferent de la carrera a què van accedir, però que pertany a una mateixa àrea. El moment en què es fa aquest pas també ens ofereix un panorama heterogeni: en les titulacions de l'àrea d'Arts i Humanitats tenen lloc més reubicacions en els primers cursos però, en Ciències de la Salut, són relativament majors en els últims anys. L'estudi mostra també que l'estudiantat que accedeix des de la formació professional canvia menys de carrera.

El treball de Villar, Hernández, Garcia i Muñoz també ha comprovat que no hi ha una relació directa entre allargar la permanència en un grau i el risc d'abandonar-lo, però sí que assenyalava que un de cada quatre estudiants necessita més temps per a acabar els estudis.

Tot plegat l'estudi sobre aquest fenomen que afecta la trajectòria formativa de l'estudiantat mostra que la decisió d'abandonar els estudis és un procés gradual en el temps i que les causes són multifactorials.

³ Aquestes dades corresponen a la matrícula en primer curs a la Universitat de València des de l'any acadèmic 2009-10 fins al 2014-15. En total, el nombre de persones considerades ha estat de 60.300, que han generat 63.488 matrícules.



1 DE **4**
CADA
**necessita més temps
per a acabar els estudis**



Es pot predir l'abandó?

Un dels objectius d'aquesta investigació ha estat dissenyar i aplicar un sistema d'alerta capaç de detectar l'estudiantat que podria estar valorant deixar el grau en què s'ha matriculat en el primer curs. Aquest sistema, anomenat EXIT, ha aplicat dos qüestionaris breus en línia, amb la intenció d'identificar ràpidament els estudiants amb possibles dificultats (acadèmiques, personals, socials...) per posar en marxa accions pertinents. Rafael García Ros, professor del Departament de Psicologia Evolutiva i coautor de l'informe, ens explica el perquè d'utilitzar un qüestionari: «tradicionalment, la investigació destaca que els sistemes d'alerta són rellevants per a identificar i previndre l'abandó». El que vol determinar EXIT és l'alumnat que no es troba ben ubicat, és a dir, la gent que a les primeres setmanes ja comença a dubtar i a sentir-se desorientada.

El sistema d'alerta que s'hi proposa està dissenyat per a aplicar-se en una primera onada a les vuit setmanes d'inici del curs, amb un primer qüestionari que permet identificar l'estudiantat amb dificultats des del principi, per poder actuar i orientar-los cap als serveis i els programes adients de suport ajustats a les seues necessitats. La segona onada, a l'inici del segon quadrimestre (febrer), incorpora la informació que donen les qualificacions del primer quadrimestre. En definitiva, es tracta d'anticipar quin grup es troba en risc de deixar els estudis o canviar de titulació per donar-los el suport que els calga.

Qüestionari del sistema d'alerta EXIT que es va aplicar el mes d'octubre del curs 2015-2016. Font: *Trajectòries, abandons i canvis de titulació.*

- | | | | |
|--|-----------------------|--|-----------------------|
| 1 Estic segur/a que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim. | <input type="radio"/> | 2 Estic molt content/a d'haver vingut a la universitat. | <input type="radio"/> |
| 3 El professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge. | <input type="radio"/> | 4 Faig tots els possibles per anar sempre a classe. | <input type="radio"/> |
| 5 Esta universitat es preocupa per respondre a les meues necessitats com a estudiant. | <input type="radio"/> | 6 Estic segur/a que superaré totes les assignatures. | <input type="radio"/> |
| 7 Les relacions amb la gent de classe són molt satisfactòries. | <input type="radio"/> | 8 Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi. | <input type="radio"/> |

Escala de resposta: 1. Totalment en desacord; 2. En desacord; 3. Ni d'acord ni en desacord; 4. D'acord; 5. Totalment d'acord.

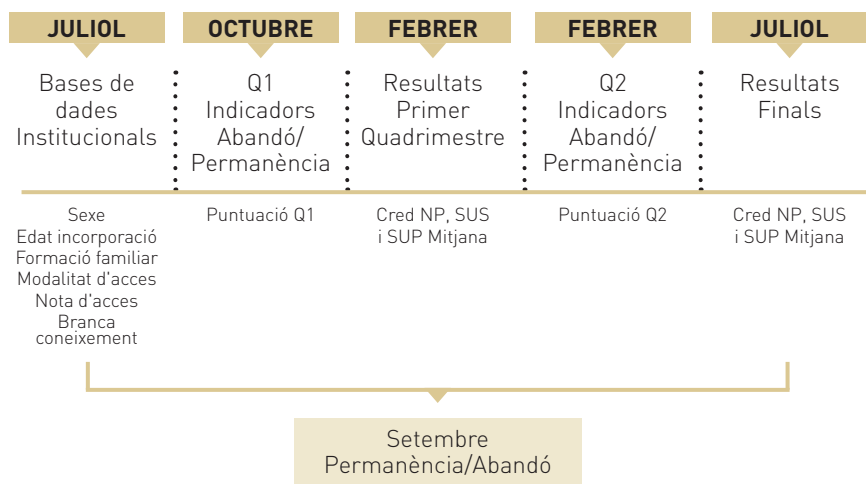


Per poder valorar la seua capacitat predictiva sobre l'abandó, aquests qüestionaris van ser distribuïts en línia de forma massiva a tots els estudiants nous en els cursos acadèmics 2014/15 i 2015/16. A les vuit setmanes d'haver iniciat el curs, un 15% dels estudiants deia no estar segur de voler continuar els estudis, un 9% no estava satisfet d'haver accedit a la universitat i, aproximadament, la meitat creia que no superaria totes les assignatures del primer quadrimestre. En general, el segon qüestionari, realitzat després de tenir les notes del primer quadrimestre mostra pitjors valoracions que a l'inici de curs, especialment pel que respecta al grau d'implicació del professorat universitari.

Una evolució negativa en les respostes dels dos qüestionaris –que manifesten un 21% dels estudiants– es relaciona de forma significativa amb una major probabilitat de deixar el grau escollit, l'obtenció de pitjors resultats acadèmics i amb les variables sociodemogràfiques (sexe, nivell socioeconòmic, situació familiar, etcètera), d'incorporació (edat d'incorporació, nota d'accés, preferència en la preinscripció o modalitat d'accés) i dedicació a l'estudi (combinació d'estudis i treball) que conformen el perfil de risc.

L'anàlisi d'aquests resultats demostra la utilitat d'un sistema que es fonamenta en la seua capacitat per a incrementar la predictibilitat sobre l'abandó que

Esquema temporal de detecció d'estudiants en risc d'abandonar o canviar de titulació. Font: *Trajectòries, abandons i canvis de titulació.*



Nota: Aquest gràfic mostra el procés de detecció d'estudiants desubicats amb l'aplicació del sistema EXIT. El mes de juliol previ a la matrícula es recollirien les dades sociodemogràfiques de l'estudiantat. A continuació, a l'octubre, s'aplicaria el sistema EXIT i, al febrer, amb els resultats del primer quadrimestre (crèdits no presentats [NP], crèdits suspesos [SUS], crèdits superats [SUP] i la nota mitjana), s'aplicaria el segon qüestionari del sistema d'alerta. Finalment, els resultats del segon quadrimestre serien l'última dada que podria servir d'alerta d'estudiantat en risc de canviar o abandonar la titulació, una decisió que hauria de prendre al setembre, a l'hora de la matrícula.



ofereix la informació que ja té disponible la Universitat en les seues bases de dades. Al perfil de risc s'afegeix l'alerta que generen les respostes del primer qüestionari, que ajuden a assenyalar els estudiants sobre els quals s'està a temps d'iniciar vies d'actuació. Les qualificacions del primer quadrimestre també són un bon predictor i, juntament a les respostes del segon qüestionari, poden permetre identificar aquells alumnes amb dificultats que van més enllà de les estrictament acadèmiques. Lògicament, els resultats acadèmics que s'obtenen a final de curs també ofereixen una predicció de la permanència o abandó dels estudis el curs següent.

● L'OBTENCIÓ DE PITJORS RESULTATS ACADÈMICS

● VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES

● D'INCORPORACIÓ

● DEDICACIÓ A L'ESTUDI

En primera persona

L'informe indica que l'abandó universitari no es pot reduir només a indicadors i percentatges i, per això, pren les declaracions de vint-i-un estudiants que han abandonat la universitat o han escollit un altre grau. I si bé les raons que aquests fan servir per a explicar els seus canvis d'itinerari són, en general, conegudes entre els professionals de l'orientació, cal valorar positivament que l'estudi que ara difonem les identifique, i constate l'efecte que tenen en les decisions que prenen els joves.

En la part qualitativa del treball *Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València* prenen protagonisme les experiències dels joves que han abandonat la universitat o bé s'han reubicat en una altra titulació. En les decisions dels joves que reorienten la seua trajectòria educativa, els autors de l'informe distingeixen 4 moments: el procés d'elecció d'estudis, l'arribada a la universitat, la decisió de canviar o abandonar i, finalment, la reubicació.

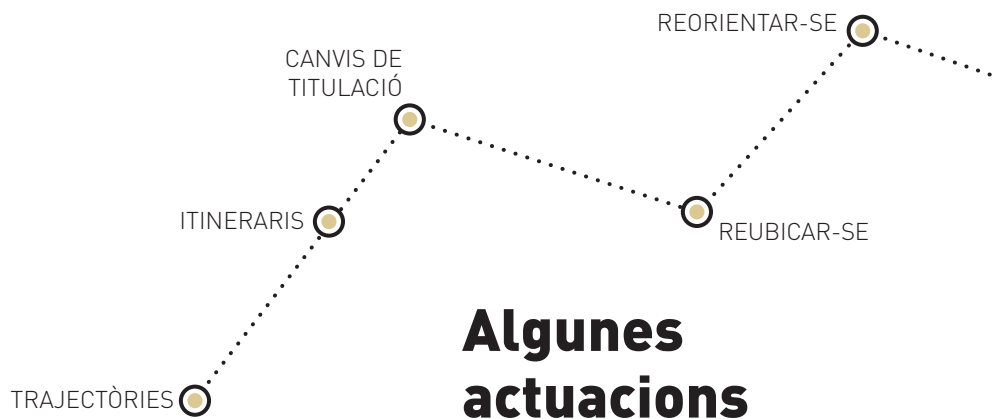
En el primer moment, en el procés de l'elecció d'estudis, les entrevistes reflecteixen que en el pas de l'ESO al batxillerat no es té la informació suficient i es nota en excés la intervenció de la família, i que posteriorment, en batxillerat, l'alumnat viu com a precipitada la tria de carrera. I tornen a destacar el pes que té l'entorn familiar juntament amb la influència dels seus iguals en les decisions que han de prendre quan afronten el procés de preinscripció per escollir què estudiar. L'estudi



reconeix que, si bé la principal font informativa són els departaments d'orientació i el professorat, els consells familiars i els dels amics hi tenen un pes considerable i no sempre exerceixen una influència positiva perquè dificulten la identificació amb els estudis, fet que té conseqüències immediates en la permanència en la titulació escollida.

El treball que ha coordinat Villar també detecta el pes que té la crisi i la situació del mercat laboral i la preocupació per l'ocupabilitat del grau escollit com a factors condicionants en l'elecció d'estudis, sense deixar de banda factors més personals que aquest tipus d'alumnat, que aviat decideix reorientar-se, va tindre en compte a l'hora de triar un grau.

El moment de la incorporació a la universitat, segons l'estudi, té molt a veure amb l'itinerari posterior perquè «allò que passa durant les primeres setmanes a la universitat», assenyala, «és cabdal en la consolidació de la permanència en una titulació». Els testimonis reflecteixen que l'entrada a les aules universitàries exerceix un contrast fort amb la resta d'experiències educatives anteriors i una certa sensació de desprotecció, perquè per primera vegada els joves afronten una nova manera i desconeguda de ser estudiants. I és que «els hàbits adquirits durant el batxillerat», segons *Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València*, «acaben conformant les expectatives respecte al que s'espera del professorat, així com sobre la dinàmica dels estudis».



En un moment vital de canvis comença a notar-se el desajust entre allò que l'estudiant imaginava i allò que troba. Els diferents relats, que aporta l'estudi coordinat per Alicia Villar, deixen clar que aquest col·lectiu que veu la seua permanència amb un alt grau d'incertesa no percep un suport institucional efectiu i considera el canvi de titulació un tràmit problemàtic que afronta amb desconeixement.

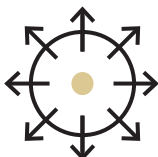
Entre el col·lectiu que decideix no continuar en el grau en què s'havia matriculat cal distingir aquells que han acabat en una carrera que no era la primera opció escollida en el procés de preinscripció i la fa servir, segons l'informe, com a grau «refugi» a l'espera de poder reubicar-se.

Tot el que s'ha exposat fins ara ajuda a entendre el fet que alguns universitaris prenguen la decisió d'abandonar o reorientar-se en els primers mesos d'arribar a la universitat i que ho fan des d'una posició bastant reflexiva, amb un component emocional alt. L'estudi entreveu que en aquesta fase torna a emergir el pes de la família no només per l'efecte de les conseqüències econòmiques de reubicar-se (el cost de la matrícula per a uns, o la pèrdua de la beca d'estudis per a altres), sinó per la dificultat d'harmonitzar els interessos familiars i personals.

Algunes actuacions

L'informe proposa diverses mesures que es podrien prendre per a pal·liar les situacions d'incertesa que el sistema d'alerta detecta. Un dels seus autors, Rafael García Ros, considera clau «dissenyar unes experiències d'aprenentatge en el primer curs que permeten maximitzar la possibilitat que l'estudiant es desenvolupe adequadament dins de la universitat». Per a García Ros «cal incrementar les actuacions perquè els nous estudiants coneguen a fons els serveis de què disposen i acostar-los-hi perquè els incorporen a la seua dinàmica acadèmica». I tal com fan les universitats anglosaxones, diu, cal centrar-se a augmentar la implicació institucional del col·lectiu estudiantil. Alicia Villar reforça aquesta idea: «S'hauria d'enfortir la participació universitària. Els programes de voluntariat, per exemple, són molt interessants per a la implicació de l'estudiantat».

Acostar l'estudiantat nouvingut a l'oferta de serveis que la Universitat s'ha de fer, segons Rafael García Ros, a través del professorat: «Caldría que els professors estigueren més implicats en el suport als nous estudiants, perquè avui ho deixem a l'atzar». I afegeix: «entre primer i segon curs es produeixen el 75% dels abandons i de les reubicacions. L'ideal seria que en aquests cursos impartira docència un perfil de professorat que es preocupara de la integració acadèmica i social dels estudiants». Perquè si bé el sistema d'alerta és un detector



de desubicació, aquells que estan dia a dia més prop dels estudiants són els professors, i «haurien de tenir unes característiques particulars per a ser sensibles a les necessitats i els problemes dels alumnes quan arriben».

L'informe recomana que les accions d'orientació universitària s'haurien d'avançar als últims cursos de l'ESO, i que s'haurien de potenciar també en els cicles formatius per a tractar que tot l'alumnat amb possibilitat d'accedir a la universitat desenvolupa expectatives més ajustades en relació amb els continguts, el nivell de dificultat o la projecció professional. El treball, doncs, que desenvolupen els departaments d'orientació dels centres d'ensenyament secundari és cabdal per a ajustar la tria d'estudis i el procés de transició al món universitari. I hi ha qui des de fa temps ja aplica un pla d'orientació gradual, com explica Pilar Blasco, orientadora de l'Institut d'Ensenyament Secundari Sorolla de València, que comença com molts dels seus col·legues a treballar l'orientació universitària a partir de primer d'ESO. En definitiva, acompanya els estudiants en el pas dels cursos per mostrar-los com continuar el camí, les diverses opcions que poden triar i on els portaran les seues decisions.

Amb tot, el fenomen de l'abandó i del canvi de titulació encara ha de ser pres en consideració. Cal continuar analitzant les dades i estudiant els perfils per a buscar les accions que minimitzen aquest tipus de trajectòries. ■



RECOMANACIONS

L'estudi Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València inclou una apartat de recomanacions entre les quals hi ha les següents:

- Establir un dispositiu d'estudi permanent i específic sobre trajectòries i abandó dels estudiants que permeta l'anàlisi en temps real per facilitar una presa de decisions ajustada a la realitat.
- Dissenyar un pla de transferència per a agents d'orientació (famílies, professorat, orientadors) sobre resultats de les investigacions realitzades relatives a trajectòries i abandó dels estudis.
- Fer arribar a l'estudiantat nou un formulari per revisar que coneixen tot allò que és bàsic per a una millor incorporació a la universitat.
- Promoure que el professorat de primer curs s'ajuste a un perfil d'elevat compromís amb els criteris i les tasques de coordinació establertes en els títols, i implicar-lo en la identificació i intervenció en els casos d'estudiantat en risc d'abandó.
- Promoure la visió aplicada i professional dels estudis universitaris amb xarrades de professionals i visites externes per observar la pràctica professional.
- Dissenyar un pla d'enfortiment en la vinculació i compromís amb la Universitat de València (en un sentit semblant a les accions de *engagement* de les universitats angleses), incorporant el valor històric i patrimonial de la nostra Universitat.
- Potenciar les accions d'orientació actuals en secundària postobligatòria, especialment d'aquells títols universitaris sense referents de matèries específiques.
- Establir un sistema d'avaluació de les accions d'orientació que la Universitat.
- Continuar estudiant els indicadors de rendiment.

Dissabte d'informació

16 DE JUNY DE 2018

~~16~~

El Servei d'Informació i Dinamització (Sedi) organitza sessions informatives sobre l'accés i l'ingrés a la Universitat de València adreçades als futurs universitaris i les seues famílies.

HORARI

Hi haurà tres sessions a les 9:30, 11:00 i 12:30.

LLOC

Aulari III,
Av. Menéndez Pelayo, s/n,
46010 València.

Per assistir-hi no cal inscripció prèvia. Els participants rebran la Guia de graus de la Universitat de València.

Els materials de FUTURA



Els suplementes de FUTURA



Les guies



Publicacions del SeDi

<http://coneixer.blogs.uv.es>
» Publicacions

UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

VICTORINO MAYORAL

«Convertir l'educació per a la ciutadania en matèria alternativa és deplorable»

José Beltran Llavador | Fotografies: Miguel Lorenzo

Victorino Mayoral és actualment president de la Lliga Espanyola de l'Educació i la Cultura Popular (LEECP) i de la Fundació Cives. Abans ocupà la presidència de la Lliga Internacional de l'Educació i de la Federació Europea de l'Educació, va dirigir el Centre Associat de la UNED, a Madrid, i exercí de sotsdirector general d'Ordenació Acadèmica Universitària al Ministeri d'Educació. Mayoral, que pertany al Cos Superior d'Administradors Civils de l'Estat, amb especialització en administració i polítiques educatives, ha desenvolupat una intensa activitat política com a diputat pel PSOE al Congrés durant cinc legislatures, portaveu d'educació, ponent de la LODE i de la LOGSE i conseller d'Educació i de Presidència i Treball en la Junta d'Extremadura. El 2006 publicà el llibre *España, de la intolerancia al laicismo* i és coautor de diverses publicacions i llibres sobre educació, com ara *Escuela pública comunitaria*, amb Luis Gómez Lorente.

Què és la Lliga Espanyola de l'Educació?

La Lliga Espanyola de l'Educació és una federació d'organitzacions que es va crear a Espanya fa trenta anys. Se n'havien creat abans d'altres, concretament la valenciana, la madrilenya i altres més, com a associacions d'àmbit territorial. El precedent d'aquestes iniciatives cal buscar-lo en l'etapa inicial del període democràtic, quan va tornar gent de la generació de l'exili i ens van comunicar que havien constituït a França una associació que es deia Lliga Espanyola de l'Educació i la Cultura Popular (LEECP). L'havien creat uns exiliats espanyols vinculats a Rodolfo Llopis, que havia estat president fins i tot de la Lliga Internacional. És aquesta gent que ve a Espanya (recorde Ricardo Albariño, que havia estat secretari de

Rodolfo Llopis) la que permet que s'incorpore tot aquest llegat històric a l'àmbit espanyol.

Què significava la Lliga de l'Educació en aquell moment?

Si bé no era una organització desenvolupada, perquè en l'exili no era fàcil, representava la memòria d'una organització que havia existit també durant els anys de la República a Espanya. I, com deia, el significat és el mateix que el de les lligues francesa, belga, luxemburguesa i d'altres que hi havia a l'Europa dels anys 30, i abans, perquè la Lliga francesa naix a la fi del segle XIX com una suma de moviments populars de promoció de l'educació com a instrument d'alliberament, de lluita contra la ignorància i per formar un ciutadà amb capacitat de participar en la vida democràtica.



Si un llegeix John Dewey en *Democràcia i educació*, que es va publicar fa cent anys, sembla que s'haguera escrit avui mateix. Dewey sosté la idea que la democràcia és un «ideal practicable» i una tasca sempre per fer, perquè exigeix la nostra contínua participació i revisió crítica. Què li suggereix aquesta refexió?

Hi estic totalment d'acord, fins al punt que en les últimes activitats que estem duent a terme hem identificat educació i democràcia, considerant que l'educació és un instrument de realització de la democràcia i que en un sistema democràtic l'educació, com sosté Dewey, és una forma de vida social. Dewey parteix d'una tradició nord-americana, que sens dubte és molt important. A aquesta se suma una altra tradició, l'europea, en la qual s'inspira la Lliga de l'Educació. Aquesta tradició es reflecteix molt bé en el pensament del fundador de la Lliga Francesa de l'Educació, Jean Macé¹. Ho va dir molt clar: la vinculació entre educació i democràcia obeeix a la idea d'educar els ciutadans. Nosaltres –sostenia Macé– no intervenim en política, no intervenim en les eleccions, però sí volem que els ciutadans que van a votar tinguen l'educació suficient per a no ser víctimes dels xarlatans ni de la manipulació. Des de l'any passat, en què presentàrem el projecte de la Red de Escuelas de Ciudadania (REC) identifique aquests dos termes, educació i democràcia. Ací, de vegades sembla que defensar l'educació per a ser ciutadans és una qüestió tan estrictament política que s'entén com una instrumentalització de l'educació. En canvi, la pedagogia de Dewey ja ens estava dient quelcom més raonable: la consideració de l'educació com una forma de vida per a la justícia social.

Vostè defensa la necessitat de comprometre's en la consecució d'una ciutadania plena. Què significa aquesta idea i com es concreta en les nostres pràctiques quotidianes?

En el fons és una utopia, però una utopia que és realitzable perquè si examinem la història moderna de la idea de ciutadania podem observar que hi ha un procés primer de conquesta, un procés en el qual T. H. Marshall, en *Ciudadanía y clase social*, distingeix una sèrie d'etapes: primer, a partir del segle XVII i XVIII, impuls de la ciutadania civil, en el segle XIX, creació de la ciutadania política, i en el segle XX desenvolupament de la ciutadania social. És necessari tenir en compte aquesta perspectiva. I també cal incorporar una sèrie de qüestions relatives a la ciutadania moderna en relació amb la igualtat de les dones, amb els diferents nivells territorials, amb la globalització. Doncs bé, tota aquesta construcció és necessari explicar-la, i fer-la visible, sobretot al nostre país, en

«Ací, de vegades sembla que defensar l'educació per a ser ciutadans és una qüestió tan estrictament política que s'entén com una instrumentalització de l'educació»

el qual les mancances de formació democràtiques són tan fortes.

I aquesta construcció té una estreta relació amb la seua concreció en les pràctiques quotidianes que plantejaves. Des del punt de vista del desenvolupament curricular, a Espanya la història recent és bastant dramàtica i contradictòria. La LOE va crear l'assignatura d'*Educació per a la ciutadania* (EpC), que va ser objecte d'una campanya de desprestigi que va portar el Partit Popular, quan va guanyar les eleccions, a suprimir-la. I ara tenim com a succedani unes assignatures, *Valors socials i cívics* i *Valors ètics*, que es donen en primària i secundària, respectivament. Però la qüestió greu de tot això és que es creen com a matèries alternatives de la de *Religió*. Convertir EpC en matèria alternativa ens sembla deplorable, perquè la formació cívica, si compleix una funció imprescindible en l'àmbit educatiu, ha de ser per a tots els alumnes. I sobre aquesta segona qüestió, la REC no és una proposta per a treballar en una assignatura concreta, sinó per a posar en pràctica l'educació cívica com una fi fonamental de

¹ Jean Macé (1815-1894), educador, odista i polític francès. Va fundar la *Ligue de l'enseignement* en 1886 per fomentar la instrucció pública.



Victorino Mayoral, al campus dels Tarongers de la Universitat de València, el passat mes de novembre.

l'educació, perquè està en la Constitució, està en la normativa internacional, europea i en el Consell d'Europa. Nosaltres entenem que aquesta formació cívica, des del punt de vista transversal, generalitzable, té en el sistema educatiu espanyol una sèrie d'expressions pedagògiques que hem volgut transformar en un conjunt d'iniciatives. Aquesta pluralitat d'iniciatives que fins ara podien estar disperses, desconnectades entre si, estan entrant en diàleg i articulant-se entre si a través del mecanisme propi de la Fundació Cives, que és la REC, i són traslladables a la pràctica docent quotidiana. Aquesta és una pràctica molt concreta que està atraient l'atenció no solament de primària o secundària, sinó també de la universitat mateixa i d'ONGs. En aquests moments s'hi han incorporat organitzacions tan rellevants com Intermón, Amnistia Internacional, el Secretariat Gitano, i fa poc hem iniciat converses amb el moviment LGTB. De tal manera que estem actuant com una espècie de pont entre aportacions molt plurals, en una xarxa que s'està estenent més enllà dels centres escolars.

Fa una dècada, va patir una dura ofensiva dels sectors més conservadors per defensar una assignatura que està present en bona part dels sistemes educatius europeus. Com va viure aquella etapa? Quines lliçons es desprenen d'aquells atacs?

Personalment –encara que siga cru dir-ho– ho vaig viure com un intent d'assassinat civil. Perquè em van assenyalar com l'autor intel·lectual de la nova assignatura d'EpC. És veritat que en la Fundació Cives estàvem defensant-la feia ja molt de temps. Crec que, com va dir Luis Gómez Llorente, em van prendre com a cap de turc, amb acusacions infundades. Llavors no s'utilitzava la paraula post-veritat, però és el mateix, es tracta de manipulació. Va ser, en fi, un atac salvatge de sectors de la caverna, principalment vinculats aleshores al diari ABC. La resta de diaris en absolut van promoure el menor enfrontament. Va ser una cosa molt centrada i crec que estava també vinculada als sectors ultrs de l'Església catòlica. En definitiva, va ser una campanya dels sectors del vell conservadorisme que després, desgraciadament, van

«quan parlem de laïcitat no siguem tan reduccionistes i pensem que suprimint la religió ja tenim un sistema laic»

tenir satisfacció quan, en aprovar-se la matèria, van iniciar els atacs contra la LOE, contra la implantació de l'assignatura, recurrent a l'objecció de consciència, etc. L'atac no tenia cap fonament i la prova és que persones molt dignes i sectors d'ONGs amb els quals treballàvem van prestar un suport impagable.

El que espere és que ara, quan hem posat en marxa la REC, algun d'aquests sectors no revife la vella animositat, perquè estan presents, i tornen a atacar. No ho descarte.

En setembre de 2017 va comparèixer al Congrés dels Diputats per defensar la presència de l'educació per a la ciutadania en el pacte educatiu. Creu que és possible introduir de nou aquesta matèria?

En honor a la veritat, hi tinc dubtes. Crec que el Partit Popular està pensant mantenir el títol que té ara l'assignatura. No ho sabem, perquè l'Església catòlica no ha dit res sobre el pacte escolar. La causa capaç de convertir l'EpC en una bèstia negra –cosa que ha passat solament a Espanya– seria una acció dels sectors més conservadors, jeràrquicament predominants de l'Església catòlica amb el suport i la cobertura política del Partit Popular. Aquesta seria la combinació. Dubte molt que aquesta idea, que és la idea del Consell d'Europa, l'objectiu del qual és generalitzar una educació per a la

ciutadania democràtica i els drets humans vaja avant. Atents al qualificatiu: educació per a la ciutadania «democràtica». No es parla genèricament, sinó que és una particularització. Aquesta va ser la proposta que vaig portar al Congrés dels Diputats. En això, vaig sostenir, hi hauríem d'estar d'acord perquè el govern espanyol mateix ha signat els acords i participa de les decisions del Consell d'Europa sense haver-les rebutjat. I el Consell d'Europa segueix insistint en la necessitat d'incorporar en tots els sistemes educatius l'educació per a la ciutadania democràtica i els drets humans. Aquesta idea, desgraciadament, no ha entrat encara en el cap de determinats polítics del nostre país. No hi ha manera! És realment paradoxal i molt perillós. Les societats europees són cada vegada més obertes i més plurals. Però estan sorgint problemes de convivència cada vegada més preocupants en alguns àmbits, com ha demostrat, per exemple, tota la pulsio del gihadisme, dels qui han estat educats en els sistemes educatius europeus que després han acabat combatent a Síria. A més estan les altres radicalitzacions –com les de l'extrema dreta– que estan molt presents en aquest moment en àmbits europeus. L'argumentari del Consell d'Europa presta atenció a aquests fenòmens. I la Unió Europea també, sobretot després de l'atemptat del Bataclan, a París, l'any 2015. Tots dos reforcen la idea que van expressar molt bé els ministres d'educació el 2015 per aprovar la Declaració de París, en la qual diuen que Europa té uns valors i que aquests valors poden ser qüestionats o estar en perill i és necessari que els sistemes educatius es convertisquen en un mitjà perquè tinguin vigència. Això és el que vaig exposar també en la Comissió. Hi va haver partits polítics que ho van entendre, però no ho han pres com una prioritat, tal com recomana el Consell d'Europa. A Espanya, desafortunadament, això no és una prioritat.

Com es treballa amb els valors d'una educació per a la ciutadania democràtica a Europa? Quina és la situació d'Espanya respecte de la resta d'Europa?

Hi ha diversos models, però potser el que tenim més prop és el francès, en què aquesta educació està integrada amb els valors republicans. Afortunadament, França té valors republicans, universals, i no té cap contraindicació per part de cap sector social. En altres països europeus està generalitzada la idea de la seua integració en el sistema educatiu. Ho confirmen els informes Eurídice, en què periòdicament la Comissió Europea dóna compte del desenvolupament de l'educació per a la ciutadania, que ha tingut un impuls important en aquests últims anys a Europa. Però, hi ha derives com la polonesa o l'hongaresa, en què l'educació cívica s'està orientant a l'educació patriòtica, o el cas portuguès, en què s'argumentava que havia estat suprimida per falta de recursos econòmics.

El d'Espanya és un cas singular en l'àmbit europeu. En altres països forma part de l'ADN de l'educació mateixa. Ací hi ha molt a fer encara que crec que hi ha importants sectors del sistema educatiu que hi estan interessats. I en l'àmbit universitari hem trobat una complicitat que no havíem previst.

Per què a Espanya encara continua sent incòmode parlar de laïcisme en relació amb la ciutadania i educació?

Espanya, des del meu punt de vista, té sense resoldre un conflicte escolar que arrossega des del segle XIX. Hi ha posicions diametralment oposades tant des del punt de vista de les pedagogies com de les polítiques educatives. Centrant-nos en el problema de la laïcitat, ha estat perseguida al nostre país, exclosa del sistema educatiu durant el temps de la dictadura, i quan hem arribat al sistema democràtic parlar de laïcitat estava considerat fora de moda i fora de context. Hi havia diverses qüestions que estaven desvirtuades profundament. Començant per l'ús del terme: es podia parlar de laïcitat, però no de laïcisme. Crec que era part dels arguments dels adversaris de la laïcitat, en el sentit que admetien laïcisme, però després començaven a posar qualificatius: no, ha de ser laïcitat positiva; no, Espanya no és un estat laic, Espanya és un estat aconfessional. Hi havia una sèrie de tergiversacions i malentesos, al meu judici, creats deliberadament.

He tractat d'aclarir aquestes qüestions, i recorde un debat en el qual em vaig atrevir a plantejar que el sistema constitucional espanyol és laic, no és aconfessional. El sistema laic està caracteritzat per l'exercici dels drets i les llibertats, de consciència, d'expressió, de culte, etc. Tot això està en la Constitució espanyola. I els sistemes confessionals són aquells que tenen una constitució que diu que els principis polítics estan inspirats en una confessió religiosa determinada... Digueu-me si hi ha un tercer gènere, que és l'aconfessionalitat. Aquesta és una idea que va quedar molt gravada en alguns que van treballar en el procés constituent, perquè la transició, i sobretot la Constitució, va ser un pacte. Alguns van entendre que la definició de la laïcitat que va tenir la Constitució de la segona República no era reproduïble en la Constitució del 78. La Constitució de la República deia que l'estat no té confessió oficial. I la Constitució del 78, que cap confessió té caràcter estatal. És una manera de dir el mateix, però sense voler dir-ho, perquè hi havia gent en aquell moment que no tolerava que la definició que hi havia en la Constitució de la segona República apareguera en la del 78. A partir d'ací molts van entendre que hi havia un tercer gènere, això és que Espanya no era un estat laic, però tampoc era un estat confessional. El cert és que després hi ha hagut sentències del Tribunal

«l'escola laica és molt important per a transmetre com a expressió pedagògica, educativa i curricular els continguts d'aquesta ètica mínima comuna»

Constitucional que han dit que aconfessionalitat és laïcitat. Per tant, el pecat original és que la Constitució va venir acompanyada dels acords amb el Vaticà. Concretament l'acord sobre assumptes religiosos condiona la incorporació de la religió al currículum escolar com a matèria equiparable a les fonamentals, la qual cosa és una ficció jurídica, perquè és catequesi. Finalment, tot això fa possible la seua presència en termes avaluable i la impossibilitat de modificar l'estatut de la religió en el sistema educatiu espanyol.

Però l'escola laica és molt important per a transmetre com a expressió pedagògica, educativa i curricular els continguts d'aquesta ètica mínima comuna. Contràriament als qui van promoure la campanya en contra de l'EpC, que deien que l'estat estava buit de valors, el Tribunal Suprem va dir que l'estat sí té valors com ara el pluralisme, el respecte a la llibertat de consciència, el coneixement objectiu i científic, la llibertat de càtedra... Per tant, quan parlem de laïcitat no siguem tan reduccionistes i pensem que suprimint la religió ja tenim un sistema laic. No és tan senzill. Paolo Flores d'Arcais afirma: «la democràcia és laica o no és. Rigorosament, perquè és històricament, lògicament i ontològicament laica», és a dir, els valors en els quals es fonamenta la democràcia són laics, en la mesura que garanteixen els drets individuals, socials i polítics dels ciutadans. ■



Bones pràctiques en matèria de diversitat afectivosexual i de gènere als centres de secundària

Celebrar la diversitat

Enfront de l'heteronormativitat i l'LGTBfòbia present a les nostres aules, diverses experiències mostren com abraçar la diversitat als centres educatius valencians per mitjà del debat i la reflexió, l'expressió i la creativitat o l'acompanyament i la mediació. Són xicotets granets d'arena que s'escampen per tot arreu i que mouen muntanyes.

Sela Andreu

« En matèria d'igualtat i diversitat als centres de secundària, encara està tot per fer», comenta María José Ferriols, activista i professora de Llatí i Cultura Clàssica a l'IES Tavernes Blanques. Ferriols és coordinadora d'igualtat i convivència (d'ara endavant CIC), una nova figura que va impulsar la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana el curs passat per gestionar la convivència a les aules. Tot i que és prompte per analitzar el seu impacte, la professora assegura que el càrrec aporta legitimitat al projecte, però s'han de tindre ganexes. Després d'haver realitzat un diagnòstic que inclou propostes de millora, Ferriols rebrà formació per a elaborar el Pla d'igualtat i convivència, document guia que haurà d'orientar les diferents actuacions en matèria d'igualtat i diversitat al centre.

«La diversitat es pot treballar en tutories, optatives, atenció educativa o de manera transversal a través de

cada assignatura. Totes aquestes opcions són possibles i complementàries, però també comporten riscos: l'esgotament, derivat del voluntarisme, si no hi ha una clara implicació del centre», explica Rosa Sanchis, professora de Valencià i figura CIC a l'IES Isabel de Villena de València. Rosa sap de què parla. Fa més de vint anys que imparteix educació afectivosexual a l'alumnat de secundària i batxillerat, i també formació per al professorat.

Inspirada en el projecte pioner «Tutoria LGBTI+H», dirigit per Joaquín Álvarez, professor de l'IES Duque de Rivas-Vaciamadrid, decideix crear en 2009 el blog «Karícies»¹, que prompte es va convertir en una ferramenta pedagògica referent. A través

¹ Bloc d'educació afectivosexual de Rosa Sanchis: <https://karicies.blogspot.com.es/> El llibre *Karícies*, com (Edicions 96, 2011) és una selecció de posts i de comentaris d'aquest bloc, acompanyats d'una selecció d'activitats i d'una ampliació teòrica útil com a suport per a la formació del professorat.

d'aquesta plataforma, que fa servir a les seues classes de llengua i literatura valenciana, realitza un exercici de lectoescriptura amb què qüestiona els rols de gènere i el model heterosexual hegemònic, alhora que convida a reflexionar sobre la privacitat i la construcció de la nostra identitat (digital).

Per abordar l'assetjament escolar, a l'IES Isabel de Villena han creat també la figura de l'observador/a de la convivència, d'acord amb els programes de prevenció més innovadors (com el «KiVa Suècia») que intenten actuar, no tant sobre la víctima o l'assetjador, sinó sobre els observadors. L'alumnat designat rep així una mínima formació per poder identificar possibles casos de *bullying* i donar suport a qui ho demane. «Però això no significa que ho facen. Aquests temes són molt complexos i normalment solen viure's en la intimitat», recorda Rosa.

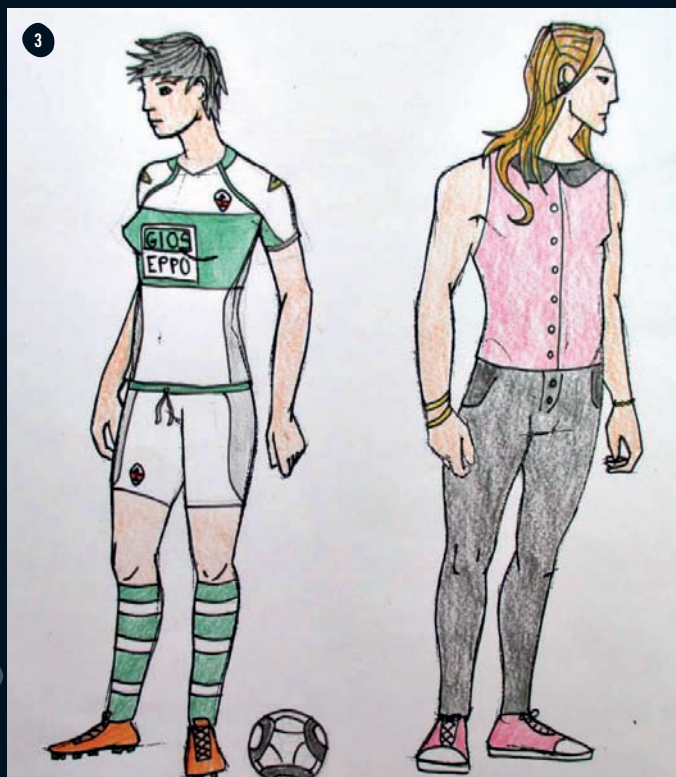


1



2

1 i 2. Un moment d'una sessió del grup «Stop Diverfòbia», on professorat i estudiantat comparteixen reflexions i experiències després d'haver realitzat una dinàmica a l'IES Isabel de Villena. Fotografies: Miguel Lorenzo.



La professora Sanchis, que és membre de l'equip de mediació del centre, modera també el grup motor «Stop diverfòbia», on participa professorat i estudiantat de tots els cursos, inclosa l'aula CIL, i es reuneix cada quinze dies a l'hora del pati. A més de la formació interna, realitzen accions de sensibilització com ara la 'Vesprada diversa', on acostumen a participar exalumnes de l'institut, col·lectius com AMPGYL o el sociòleg i activista *trans* Miquel Missé. «La idea és visibilitzar totes les diversitats. Del que es tracta –apunta Rosa– és de celebrar la diversitat que hi ha en cada un i cada una de nosaltres com una part de la vida i reflexionar sobre com el sistema sexe/gènere busca invisibilitzar-la».

«D'un temps ençà hem passat de la tolerància al respecte quan, en realitat, hauríem de celebrar la diversitat», convé Víctor Parral, CIC i professor de Dibuix a l'IES Marjana de Xiva. El fet que aquestes diversitats es visibilitzen

a l'aula és motiu de celebració i l'educació artística és una ferramenta útil per a expressar aquesta realitat.

Des de fa més de deu anys, Víctor treballa la diversitat afectivosexual i de gènere a les seues classes a través de concursos de pintura, grafitis grupals o la realització d'animacions *stop motion* amb l'objectiu d'ajudar l'alumnat a configurar, de forma flexible i lliure de prejudicis, la seua personalitat.

Motivat per l'alumnat de secundària que deia estar «cansat de dibuixar prínceps i princeses», va iniciar en 2013 el projecte pedagògic «Quiero ser queer-ARTEcno-CREATIV@». Des d'un punt de vista crític amb el sistema sexe/gènere/sexualitat, les activitats que proposa utilitzen, dins de la pràctica artística i tecnològica, els conceptes de *cíborg*, *pròtesi*, *drag queen* o *drag king*, propis de la teoria *queer*. Aquests termes plantegen una producció artística innovadora, que transgredeix les normes de gènere, qüestionant a tra-

vés de diferents tècniques artístiques tot allò que es considera apropiat per a cada sexe/gènere.

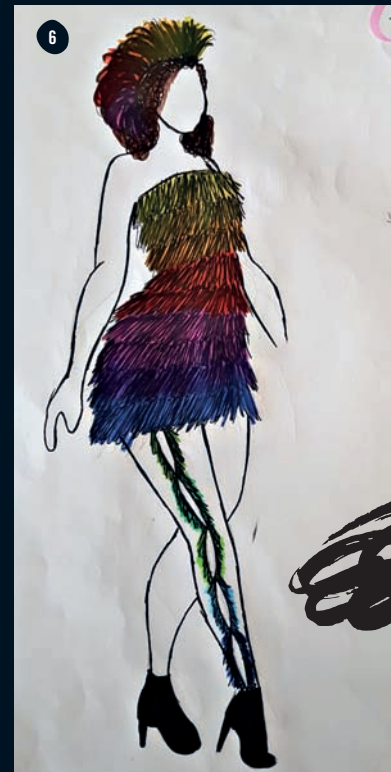
Introduir la diversitat en les geografies de l'art permet reflexionar i actuar sobre una realitat social i cultural encara oculta a les aules. «L'educació artística esdevé així motor de canvi», explica Ricard Huerta, artista, professor i coordinador del grup CREARI d'investigació en pedagogies culturals de la Universitat de València.

«La idea és crear un espai de seguretat i convivència, lliure de prejudicis», apunta Ismael Lozano. Membre de CREARI i professor d'educació plàstica, condueix el projecte «Fashion show» a l'IES Ausiàs March de Manises, on l'alumnat del batxillerat artístic dissenya i confecciona un vestit d'acord amb la seua identitat i amb allò que vulga expressar. Angy, estudianta *trans* de 17 anys, ho té clar: vol aprofitar l'ocasió per a visibilitzar la seua condició. El vestit, amb què desfilirà davant tota l'escola, serà una



3,4 i 5. Collage, dibuixos i algunes pròtesis amb què performar els gèneres en el marc del projecte pedagògic «Quiero ser queer-ARTECNO-CREATIV@» de l'IES Marjana de Xiva.

6. Disseny d'Angy Martínez en el marc del projecte «Fashion Show» de l'IES Ausiàs March de Manises.



adaptació de la bandera de l'arc de Sant Martí.

«L'Ausiàs m'ha canviat la vida!», conta Angy, que va decidir fer el trànsit en canviar d'institut per cursar el batxillerat artístic, però sense atrevir-se a fer el pas a casa. En adonar-se del que passava, l'orientadora va convocar els pares i va iniciar així un procés d'acompanyament i mediació activant el protocol de Conselleria, que garanteix el dret a la identitat i l'expressió de gènere de la menor.

«La transsexualitat és un exemple més de la diversitat humana», defineix aquest protocol, que estableix que el procés de transició per a adaptar-se al gènere sentit ha d'acompanyar-se des de l'escola, de forma natural i sense prejudicis. «Pur sentit comú», afirma l'orientadora, Raquel Hidalgo. En detectar la situació, tot i ser la primera, es van prendre immediatament les mesures pertinents com l'adequació de la documentació administrativa o l'accés als lavabos d'acord amb

la seua identitat sentida. «Tot ha estat fàcil. Potser el meu cas és excepcional, mai no he patit discriminacions a l'escola», em diu Angy, qui ara a més té l'oportunitat de retornar l'ajuda amb un altre estudiant *trans* que acaba d'arribar al centre.

El cas d'Angy no és, malauradament, la norma. Jorge Fuentes, professor d'educació física i CIC a l'IES Alameda d'Utiel, així ho reconeix quan afirma que l'educació física pot resultar traumàtica per a les persones *trans*, tant pel que fa a les taules d'avaluació (que es defineixen en funció d'un determinat sexe) com del que resulta de l'exposició pública del cos. Els vestuaris es converteixen en espais incòmodes que marginen els cossos no normatius i trobar banys segurs esdevé un problema diari per a moltes persones *trans*.

Jorge Fuentes coordina el projecte d'investigació i innovació educativa «Més enllà del sistema sexe/gènere: una experiència formativa

i pedagògica en identitats i expressió de gènere» (2016-2018), finançat per la Conselleria d'Educació, que inclou accions pedagògiques dirigides a alumnat de secundària, professorat, AMPA i altres membres de la comunitat educativa (com ara personal de neteja i consergeria). A través de sessions formatives, el visionament de pel·lícules i l'elaboració d'un curtmetratge, treballa la diversitat sexual i de gènere, i en concret la qüestió *trans*, de forma transversal. Fuentes, professor associat de la Universitat de València, forma part del grup d'investigació UTPAFIDE (Unitat de Teoria i Pedagogia de l'Activitat Física i l'Esport), liderat per l'investigador José Devís, així com del grup de recerca en educació i diversitat LGTBIQ+ (en procés de constitució), que dirigeix Miquel Oltra, professor de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

Segons Oltra, «una escola que educa és una escola que ensenya el

Vocabulari divers

◀ **LGBTB:** sigles que es refereixen a lesbianes, gais, *trans* i bisexuals. És un terme cada vegada més utilitzat i acceptat en el món acadèmic, polític i social. De vegades també s'incorpora la lletra Q de "queer", teoria que rebutja la categorització de les persones segons la concepció binària tradicional dels sexes i els rols de gènere que s'atribueixen a homes i dones, o la lletra I d'"intersexualitat", condició d'aquella persona que ha desenvolupat de manera natural característiques físiques sexuals pròpies tant dels homes com de les dones.

◀ **Orientació sexual:** tendència d'una persona a sentir atracció sexual per les persones del seu mateix sexe (homosexualitat), de l'altre sexe (heterosexualitat) o de tots dos sexes (bisexualitat). Altres orientacions sexuals poden considerar-se orientacions sexuals específiques o catalogar-se com a variants de les precedents, com ara la pansexualitat (atracció sexual per les persones amb independència del seu sexe) o la demisexualitat (atracció sexual per les persones amb les quals hi ha un fort vincle emocional). La asexualitat és la falta d'atracció sexual.

◀ **Trans:** tota aquella persona que s'identifica o expressa amb una identitat de gènere diferent del sexe que li va ser assignat en naixer. Emprem en aquest text l'expressió *trans* com un concepte paraigua més inclusiu que comprèn diferents realitats i identitats de gènere, incloses les persones transsexuals i transgènere.

◀ **Identitat de gènere:** vivència interna i individual del gènere tal com cada persona la sent i autodetermina, que pot o no correspondre amb el sexe assignat en el moment del naixement. L'expressió de gènere és la manifestació de cada persona d'aquesta identitat.

◀ **Procés de transició:** procés personal i únic d'autoafirmació de la pròpia identitat que persegueix l'adaptació progressiva a la identitat de gènere sentida. Correspon a cada persona decidir en quin moment inicia aquest procés.

◀ **Drag:** Una *drag queen* és l'home que es vesteix amb roba i complements tradicionalment considerats femenins i un *drag king* és aquella dona que utilitza pròtesis masculines. Una pròtesi es aquell element o dispositiu que s'adhereix al cos amb un valor politicoidentitari (com el bigot o unes sabates de taló).

valor de la diversitat». Els entorns d'aprenentatge han d'atendre totes les diversitats, però per a educar en diversitat és necessari encara formar-se. Conscient d'aquesta absència formativa no reflectida en els *curricula*, Florida Universitària de Catarroja, centre adscrit a la Universitat de València, aposta per la formació en diversitat en la preparació de futurs i futures docents.

Integrat en el projecte educatiu del centre, a Florida es treballa de forma coordinada la integració i posada en pràctica de continguts lligats a la diversitat afectivosexual i de gènere a través de diferents accions educatives, com ara l'organització de jornades internacionals de diversitat (des de 2014), la proposta de línies de recerca específiques per a treballs de fi de grau i treballs de fi de màster o la impartició de tallers i seminaris for-

matius en col·laboració amb el col·lectiu Lambda de València en el marc del Pla Divèrsia².

Tallers en instituts, contacontes o la «Biblioteca de colors» són algunes de les activitats que preveu aquest pla. Les xifres de les intervencions realitzades arran de la firma del conveni amb la Diputació de València demostren el seu èxit. «Aquest acord ens ha permès actuar en quaranta centres, amb més de 5.000 alumnes i més de 1.000 docents d'infantil, primària i secundària», afirma Fran Fernández, responsable de Divèrsia. Efectivament, encara queda molt per fer, però també molt està fent-se. ■

² El Pla Divèrsia del col·lectiu Lambda és un programa formatiu i de sensibilització dirigit a tots els agents socials que intervenen en l'educació (famílies, alumnat, docents i societat en general). Si treballes en un centre educatiu i t'interessa aquesta iniciativa, envia un correu a diversia@lambdavalencia.org.

diversitats

programa d'igualtat en la diversitat de la Universitat de València

La Universitat de València inicia aquest curs un nou programa d'igualtat en la diversitat que s'anomena «diversitats», amb minúscula i en plural, amb la intenció de trencar amb la norma i la jerarquia i convidar a la pluralitat. Més informació en la web del servei: www.uv.es/sedi





La ciència de dades arriba a la Universitat

En resposta a la gran demanda professional i social, el grau en Ciència de dades s'impartirà a partir del curs 2018/2019 a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la Universitat de València.

Redacció

Les dades han arribat i estan canviant la forma com percebem i prenem decisions en àrees com la sanitat, les relacions socials, la política, el medi ambient, l'economia o l'empresa. Per això, la Universitat de València impulsa a partir del curs 2018/2019 el grau en Ciència de dades que s'impartirà a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria (ETSE), al Campus de Burjassot-Paterna.

Les assignatures de segon de batxillerat que ponderaran per a accedir a aquest grau, de la branca d'enginyeria i arquitectura, són: *Matemàtiques II*, *Biologia*, *Dibuix tècnic II*, *Física*, *Química* i *Economia de l'empresa*, amb 0,2 punts, i *Disseny* i *Geologia*, amb 0,1 (tot i que aquestes ponderacions són provisionals).

Amb una oferta prevista de seixanta-cinc places per al primer curs, el títol està dissenyat perquè l'alumnat aconseguisca una sòlida base de coneixements que permeten donar resposta a la demanda creixent de la societat per a prendre decisions basades en la informació que ens proporcionen les dades. El grau capacita per a adquirir, processar, transformar i extraure coneixements a partir de grans volums de dades d'índole diversa

(nombres, imatges, vídeo, text, etcètera), així com també per a aplicar-los en àrees de gran abast professional. S'hi estudien matèries de quatre grans branques: matemàtiques i estadística, amb assignatures d'anàlisi matemàtica, àlgebra, optimització, inferència estadística o models lineals; informàtica, en què es cursaran estructures de dades i algorismes, xarxes i seguretat, dades massives, programació paral·lela o infraestructura d'emmagatzematge de dades; intel·ligència artificial i aprenentatge de màquina, amb cursos de visualització de dades, processament d'imatges, senyals i sistemes, models connexionistes o processament del llenguatge natural; i salut, empresa i societat, en què s'estudiaran els aspectes legals de les dades, la gestió de la innovació en la ciència de dades i els mètodes quantitius per a la gestió.

Segons Francisco Grimaldo, subdirector de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la Universitat de València, els estudiants: «analitzaran la privacitat i la propietat de les dades, la seua importància en les finances, en l'economia i en l'empresa i les aplicacions en medicina i biologia».



© Miguel Lorenzo

L'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria, situada al campus de Burjassot, amplia la seua oferta formativa per al curs 2018-19 amb el grau en Ciència de dades.

Aquests estudis proporcionen una formació multidisciplinària que capacita per comprendre el fenomen de les dades des d'una perspectiva científica, tecnològica, social, cultural, sanitària i de negoci. A més a més, prepara per ocupar càrrecs de responsabilitat en les organitzacions i per a assumir la direcció de projectes gràcies a una formació específica en gestió de la innovació i destreses professionals.

Els graduats en aquest nou títol que començarà a impartir-se el pròxim mes de setembre podran treballar d'analistes de dades, d'especialistes en magna data, de consultors de negoci, de gestors de projectes o d'arquitectes de dades, i podran continuar la seua formació per especialitzar-se en algun dels màsters de la Universitat de València, com el de ciència de dades, el de bioinformàtica o el de tecnologies web, computació en el núvol i aplicacions mòbils.

Tot i que no s'exigeix una formació prèvia per a accedir a aquest grau nou, és recomanable haver cursat la modalitat de batxillerat de ciències i tecnologia o accedir-hi a partir d'un cicle formatiu de grau superior en alguna especialitat tècnica. A més, l'estudiant ha d'estar interessat per la informàtica, les matemàtiques, l'estadística i la intel·ligència artificial.

Els nous estudis en Ciència de dades s'afegeixen a l'oferta de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la Universitat de València que imparteix també les següents enginyeries: Informàtica, Química, Multimèdia, Telemàtica, Electrònica de Telecomunicació i Electrònica Industrial. ■

«Aquests estudis proporcionen una formació multidisciplinària que capacita per comprendre el fenomen de les dades des d'una perspectiva científica, tecnològica, social, cultural, sanitària i de negoci»



- ▶ Carmen Martínez, coordinadora del grau en Física. Universitat de València
- ▶ Caterina Peris, estudiant de doctorat. Facultat de Física. Universitat de València
- ▶ Adelaida Huerta, estudiant de doctorat. Facultat de Física. Universitat de València

La curiositat per saber què passa en la natura

Ferranda Martí | Fotografies: Miguel Lorenzo

La Universitat de València acull cada any vuitanta estudiants nous que aspiren a graduar-se en Física i desenvolupen al llarg de la seua formació la capacitat de resolució de problemes. Se'ls incita a plantejar preguntes i a cercar respostes en un context científic i se'ls demana, per la seua part, interès pels fenòmens naturals i per la tecnologia, i familiaritat amb les matemàtiques.

Cada any augmenta la demanda dels estudis de grau en Física de la Universitat de València. La nota de tall d'aquest curs fou 12'61.

CARMEN MARTÍNEZ. Després de córrer la llista d'espera, la nota final de tall es quedà en 11,89. Nosaltres valorem molt positivament la demanda actual, perquè això significa que els estudiants que vénen volen estudiar física com a primera opció. I a més són estudiants que tenen molt bon expedient. Evidentment és molt interessant i agradable donar classe a un col·lectiu que està motivat per la física i té una bona formació prèvia.

Encara que, com dius, els estudiants que accedeixen a física tenen un bon expedient i estan motivats per la matèria, heu comptat el percentatge d'alumnes que abandonen la titulació?

CARMEN. El nombre d'estudiants que abandonen la titulació actualment és molt baix. Crec que està prop d'un 5%, que és un percentatge petit. Abans, quan alguns dels estudiants que accedien a la carrera de Física no la tenien com a primera opció, sí que hi havia més abandons, perquè, lògicament, eren alumnes que no volien fer física.

I el temps invertit per a acabar la carrera?

CARMEN. Si bé hi ha pocs estudiants que deixen la carrera,

la realitat és que els anys que tarden a acabar-la són més del que ens agradaria. Normalment els hi costa cinc anys.

Com està estructurada la formació per cursos en el vostre grau?

CARMEN. Les assignatures del primer curs són bàsicament instrumentals i tot plegat es pretén que els alumnes tinguen una bona introducció a la física. El segon curs ja té menys matemàtiques i més física. En el tercer, que és el més difícil, s'ensenya una física d'un nivell alt. I en quart ja hi ha una certa especialització que es completa en el màster. Actualment, a la Universitat de València tenim tres màsters lligats a la física: el de física avançada, el de física mèdica i el de teledetecció.

Com valoreu l'adaptació que va fer de segon de batxiller a primer de grau?

CATERINA PERIS. En primer cal cursar *Àlgebra i geometria*, *Càlcul* i *Física general*, que pretenen ser una mena d'adaptació de segon de batxiller. És evident que cal treballar molt més que en batxiller per poder aprovar. La gent sovint ensopega molt en alguna de les matemàtiques. En concret, en *Càlcul*. Si bé no és insalvable, sí que és cert que per a alguns sol ser una barrera.

Per què penseu que ocorre això?

CATERINA. Perquè en segon de batxiller no es dóna pràcticament res d'integrals.

A banda de física i matemàtiques, que és obvi que cal cursar en batxiller, quines altres matèries penseu que és bo haver-hi cursat a l'hora d'encarar-vos amb el grau en Física?

ADELAIDA HUERTA. En el meu cas, a l'institut on vaig estudiar em van donar la possibilitat de fer en segon de batxillerat una assignatura optativa que es deia *Física aplicada*, que no s'havia cursat en cap any, només quan jo hi vaig estar, perquè va haver-hi sis estudiants que la van agafar. Jo crec que va ser una opció molt interessant i que haurien de plantejar-se més instituts, perquè no es quedava simplement en la Física de batxiller, sinó que estudiàvem altres tipus de processos que després en la carrera m'han resultat molt útils.

CATERINA. Jo no vaig tenir aquesta opció i vaig cursar les assignatures que tenen tots els centres. En primer lloc, recomane fer *Química*, perquè ara és pràcticament obligatòria en primer i molta gent que no l'havia cursada en segon de batxiller es va trobar amb un problema. No era complicada, però era continuació de la de segon. A banda, vaig cursar *Ciències de la Terra i Mediambientals*, que em va

servir molt per a l'assignatura de *Física de l'atmosfera*, de segon curs del grau. És una matèria que no agrada quasi ningú però a mi em va servir molt. Encara que jo no vaig cursar *Dibuix tècnic*, aquesta és una assignatura recomanable, si no es té molta visió espacial, per a poder encarar bé l'assignatura *Física de l'estat sòlid*, de quart de carrera, per poder imaginar-se millor les estructures que s'hi estudien.

Parlem de la part pràctica de la carrera, dels laboratoris.

CARMEN. Les nostres pràctiques tenen una característica especial respecte de les altres titulacions, perquè són una assignatura a banda. En el grau en Física hi ha, d'una banda, assignatures que tenen teoria i classes pràctiques de resolució de problemes, i, d'una altra, els laboratoris, com ara el de mecànica i el de termodinàmica, que són assignatures, perquè donem molta importància a la formació experimental dels estudiants.

Com organitzeu els grups en aquestes assignatures de laboratori?

CARMEN. Els grups són reduïts, de setze estudiants, perquè atendre l'alumnat al laboratori amb tota la instrumentació, ensenyar-los a mesurar i a calcular és complicat si són grups grans.

Segons les dades de matrícula, el curs passat estudien física a la Universitat de València cent-vint dones i tres-cents cinquanta-sis homes.

CARMEN. Sí, habitualment tenim un percentatge del 25 o del 30 % de dones. Quan jo vaig estudiar hi havia un percentatge semblant i anava pujant, però després va baixar molt. La raó d'aquest descens crec que rau en el fet que la física va deixar de ser obligatòria als instituts. Això va fer que les joves no entraren en contacte amb la física, però ara està recuperant-se el percentatge. També les sèries de televisió, que són les que ens fan propaganda, ens ajuden a arribar a les xiques. No cal oblidar que la base de la física és la curiositat per saber què passa en la natura, per saber com són les coses i jo crec que en aquests camps les xiques tenen molt a dir.

Penseu, doncs, que sèries com *The Bing Bang Theory* motiven la gent a estudiar física? Què opineu dels perfils que apareixen?

CARMEN. Aquesta ha estat la causa primera de l'augment de la demanda dels estudis de física.

ADELAIDA. Està molt bé que acosten la física a la societat, però tal vegada trobem a faltar que la hi acosten amb un perfil femení.

CATERINA. Sí, va eixir Leslie Winkle, però com a personatge secundari. I jo crec que la lluita entre teòrics i experimentadors és real, estan molt assessorats.

CARMEN. Estaria bé que aparegueren més camps de la física, perquè apareix la física teòrica i la física experimental de partícules, però hi ha moltes més físiques.



D'esquerra a dreta: Caterina Peris, Adelaida Huerta i Carmen Martínez.

Quina visió teníeu de la física abans d'entrar a la Facultat?

CATERINA. En el batxillerat no es cobreix pràcticament res del que ve després. S'hi dona pràcticament tot: física clàssica, electromagnetisme i un poc de física quàntica, de física moderna i dues equacions de relativitat. Tota la resta ve de sobte en la carrera.

CARMEN. El que passa és que la major part de professors de batxillerat de física imparteixen física i química, i la major part són químics. Aleshores, a l'hora d'organitzar el programa comencen per la química. I si han de retallar perquè no els dona temps, retallen en la física.

ADELAIDA. Jo vaig tenir sort, perquè el meu professor de segon de batxillerat era físic i sí es va preocupar per donar tot el programa, fins i tot amb classes extra.

És imprescindible que a qui vulga estudiar física li agraden les matemàtiques?

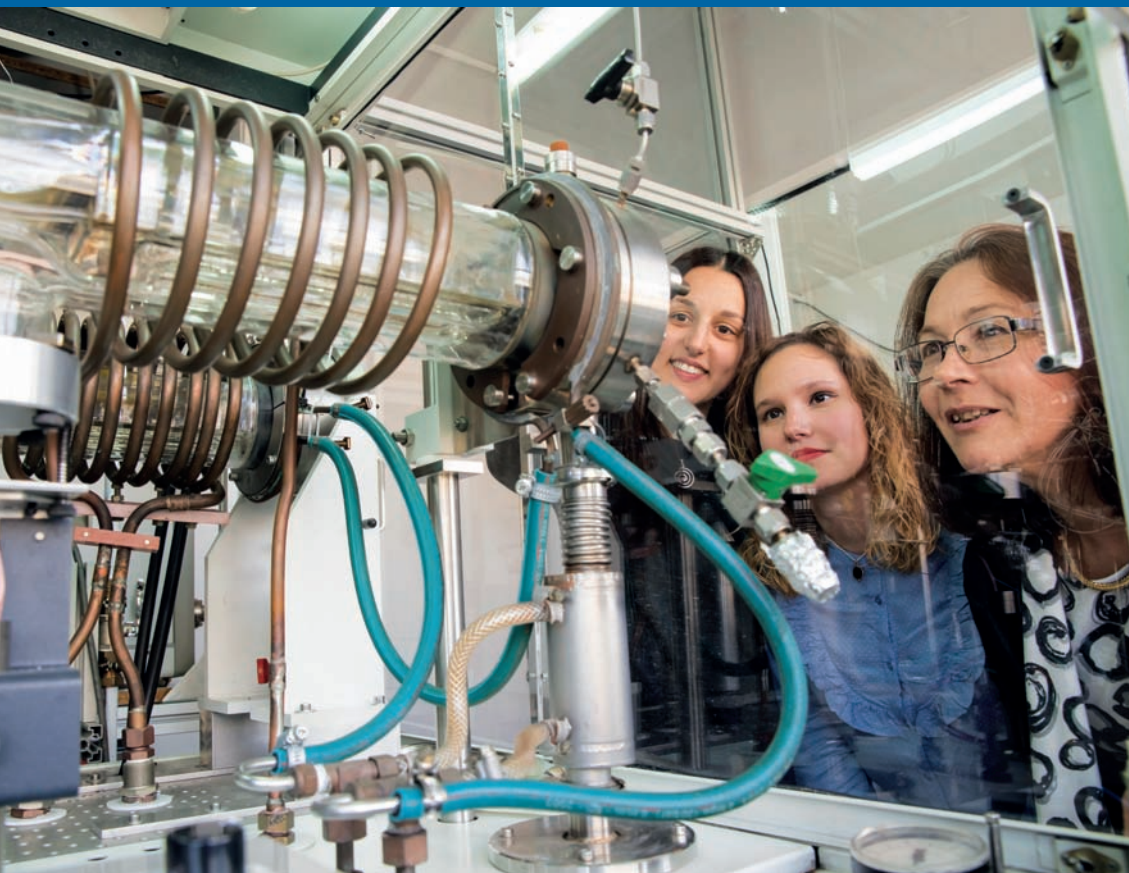
CARMEN. Sí, és una eina, és el llenguatge de la física i, en general, de la ciència.

CATERINA. A mi, realment, no m'han agradat mai, però no m'han tirat enrere, perquè el que m'agradava era la física. Les matemàtiques se'm donaven bé, però no han estat una passió.

Què us agradava de la física per a decidir-vos a cursar la carrera?

CATERINA. Veia que era una aplicació real, no abstracta de la natura.

CARMEN. El físic és curiós, sobretot. Vol saber com funcionen les coses. I una vegada que sap com funcionen utilitza aquests coneixements per a fer previsions i altres experiments i per a construir instruments.



Grau en Física

- ▶ S'imparteix a la Facultat de Física, al campus de Burjassot-Paterna de la Universitat de València.
- ▶ Pertany a la branca de Ciències.
- ▶ 240 crèdits.
- ▶ 4 cursos.
- ▶ 36 crèdits de pràctiques externes.
- ▶ 80 places per a primer curs.
- ▶ La nota de tall del curs 2017-2018 va ser de 12,61 en la quota general.

Veieu el vostre itinerari professional dedicat a la docència i a la investigació o heu pensat en altres opcions professionals?

CATERINA. La carrera acadèmica està un poc complicada actualment. Jo, de moment, no ho tinc clar. I fins que no acabe el doctorat no ho decidiré. Hi ha companys que estan preparant l'oposició de ràdiofísic intern resident (RFIR). Diuen que són oposicions molt senzilles d'aprovar.

ADELAIDA. De tota manera aquest és el problema dels qui estem en investigació, però hi ha molta gent que ha fet el màster de secundària i es dedica a la docència i una altra gent que treballa en empreses.

CARMEN. L'avantatge dels físics, en general, és que com han rebut una formació àmplia, això els obre moltes portes. Tenim estudiants que treballen en camps diversos.

En quin sentit dona versatilitat la carrera de física?

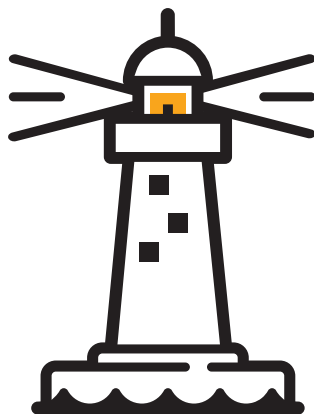
CARMEN. L'avantatge de les carreres generalistes, com és el cas del grau en Física, és que et proporcionen més probabilitats de trobar treball. Els titulats en Física ens hem format per abordar un problema, estructurar-lo, veure'n l'esquema i les vies de solució, independentment de si es planteja en el camp de la física, en el de l'electricitat, en el de la teledetecció o en el de les finances.

CATERINA. Hi ha graduats que es dediquen a la programació en molts diversos aspectes (empresa, banca...). Un company meu de carrera ha tret les oposicions d'inspector d'hisenda. És molt sorprenent, però la gent que fa física té molts recursos.

ADELAIDA. Jo crec que la carrera t'ajuda a desenvolupar una sèrie d'habilitats que després et serveixen en l'àmbit laboral.

Teniu pensat proposar una doble titulació amb física?

CARMEN. Bé, el Deganat ha intentat implantar la doble titulació en Física i Matemàtiques, però al final no ho ha aconseguit. És molt complicat coordinar horaris i excloure algunes matèries, perquè les matemàtiques que s'estudien ací són molt abstractes, poc aplicades. I, per exemple, la física té una part experimental important. Per aquestes raons no s'ha arribat a un acord. Hi ha altres dobles titulacions que podrien ser possibles, com física i química, per exemple. ■



LA FORMACIÓ INICIAL EN LA PROFESSIÓ DOCENT

José Ignacio Madalena

Professor d'ensenyament secundari.

Xosé Manuel Souto

Director del Màster en professorat d'educació secundària.
Universitat de València

Una de les preocupacions bàsiques en el moment de formar persones per a desenvolupar una professió és la implicació de la formació teòrica amb la pràctica. D'una banda, hi ha el prejudici de considerar poc útil la reflexió teòrica, quan és imprescindible per al «saber fer». D'una altra, cal disposar de professionals que vulguen i sàpiguen ensenyar a altres persones sobre la seua professió.

I aquesta tasca és complexa. En el cas de la professió docent, les dificultats augmenten, atesa la diversitat de situacions, cosa que fa difícil generalitzar resultats de recerques.

En el curs 2017/18 hem programat dos seminaris de formació per a la tutorització de les pràctiques de l'alumnat del Màster de formació del professorat de secundària. En un cas, la formació per als tutors externs (els professors dels instituts que acullen els alumnes del màster) i, en l'altre, la formació de tutors acadèmics de la Universitat de València. Són iniciatives exemplars en la formació inicial i creiem que cal valorar la seua incidència en el desenvolupament posterior.

En el primer cas, amb l'ajuda del Servei de Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esports de la Generalitat valenciana s'ha programat un seminari semipresencial en què s'aborden els plantejaments teòrics sobre el *Pràcticum* i, sobretot, l'anàlisi de la pràctica escolar en el cas de centres seleccionats. Com que és un seminari amb el suport d'una plataforma en línia, la participació ha donat lloc a nombroses intervencions, en les

quals s'ha debatut sobre les característiques del professorat de secundària i sobre la manera de formar-se com a tal¹. En el segon cas s'ha organitzat la formació amb la col·laboració del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, amb l'ajuda de membres de la comunitat escolar de secundària, que han explicat l'organització dels centres i la influència de la diversitat a les aules². I sobre aquests resultats realitzarem alguns comentaris per a ressaltar la importància d'analitzar la praxi, entesa com la reflexió conscient de la pràctica quotidiana.

Aquestes dues accions ens hauran de permetre conèixer amb més precisió la cultura professional que es projecta sobre l'alumnat i valorar com influeixen els resultats de les recerques en les propostes d'innovació, a més de conèixer millor les expectati-

ves de cadascuna d'aquestes respecte a la formació inicial. No obstant això, malgrat la voluntat de millorar l'ambient professional, persisteixen els problemes institucionals que es converteixen en obstacles per a la tasca de tutorització

«és clau el reconeixement de la figura del tutor del Pràcticum com a factor de la qualitat de la formació del futur professorat d'educació secundària»

ves de cadascuna d'aquestes respecte a la formació inicial. No obstant això, malgrat la voluntat de millorar l'ambient professional, persisteixen els problemes institucionals que es converteixen en obstacles per a la tasca de tutorització

¹ Aquest seminari va començar el dia 25 d'octubre de 2017 i s'ha desenvolupat fins al 24 de gener de 2018 amb 20 hores en línia i 10 de presencials. Per a aquest seminari, s'han seleccionat 30 persones que havien de disposar d'experiència en la tasca de tutorització.

² El curs s'ha programat per als dies 16, 18, 23, 25 i 29 de gener de 2018. Els temes proposats han abordat l'organització del centre, tutoria i orientació pedagògica, els programes específics d'innovació i les relacions amb les famílies.

de l'alumnat en pràctiques; així l'escàs reconeixement de la labor de tutors del *Pràcticum* en el concurs de trasllats o la falta de compensació d'aquest temps dins del sistema escolar³. Totes aquestes circumstàncies influeixen, sens dubte, en el moment d'afrontar les tasques encomanades respecte a la formació inicial de l'alumnat en pràctiques.

Aquest curs pioner, dirigit a la formació del professorat que serà tutor de l'alumnat del *Pràcticum*, ens ha proporcionat informació, a través de la plataforma virtual, sobre el que pensen que són les competències professionals dels docents, com s'adquireixen i, en relació amb això, com es pot contribuir des d'aquesta acció tutorial a la formació de l'alumnat durant el *Pràcticum*.

L'avaluació realitzada pel professorat participant també ens ha donat informació sobre aquest curs. En aquest sentit, es valora la combinació de sessions presencials i a distància, l'aportació tant dels ponents externs, com dels companys participants, els recursos oferts i, sobretot, l'acompanyament rebut, un factor essencial per a l'èxit d'aquesta modalitat formativa.

D'altra banda, l'avaluació qualitativa ha revelat alguns elements de la seua cultura professional. Així, un dels aspectes que destaquen és haver-se conscienciat de la importància de la reflexió sobre la pràctica com un mitjà necessari per a la millora professional i, fins i tot, com un component de la seua identitat docent, tan necessària per a obtenir el reconeixement com a tutor/a. També s'ha valorat la creació d'un context en el qual ha estat possible intercanviar perspectives sobre el que és la tasca docent, com aprenen els docents i com dissenyar activitats d'aprenentatge per al període de pràctiques professionals.

Així mateix, s'han apuntat algunes limitacions o aspectes que han de ser millorats en altres edicions del curs, com ara l'especificitat de la tutoria en àmbits com la formació professional, la necessitat d'aprofundir en els mètodes didàctics que poden utilitzar els tutors per a millorar la seua eficàcia. Els participants han manifestat, a més, la conveniència d'accedir a les experiències d'altres tutors sobre les activitats que duen a terme, com també l'interès per estar assabentats del que s'aborda en la part presencial del màster, fet que ajudaria a articular millor el *Pràcticum* amb la resta de matèries. Finalment, s'ha trobat oportú tenir orientacions més clares sobre el contingut i desenvolupament del període de pràctiques. Aquestes manques s'han fet evidents quan s'ha abordat la qüestió de què i com avaluar els estudiants.

En definitiva, l'avaluació, ha servit per identificar els següents factors de millora: treballar conjuntament en l'elaboració de

procediments i criteris d'avaluació, disposar tant de tutors experimentats com d'alumnes que hagen realitzat el *Pràcticum*, establir espais i temps per a coordinar-se amb els tutors acadèmics i tenir accés a materials i protocols que faciliten el disseny d'activitats i la seua avaluació.

Per concloure, pensem que el curs ha respost a les expectatives del professorat que reclama aquest tipus de suport per desenvolupar no solament la seua tasca com a tutors, sinó també com un marc de desenvolupament professional de caràcter formatiu. Per això, és clau el reconeixement de la figura dels tutors del *Pràcticum* com a factor de la qualitat de la formació del futur professorat d'educació secundària. Una reivindicació que és assumida com a tal en la Conferència de Degans d'Educació de les universitats públiques. ■



³ Així s'ha fet constar pel professorat assistent a aquests cursos; per exemple, que només es puntuava com a 0,10 punts la tasca de 150 hores de tutorització i, en canvi, amb 2,5 punts les publicacions; l'absència de pagament per la seua tasca com a tutors de les universitats públiques i sí en el cas de les privades, la impossibilitat de comptabilitzar aquestes hores com a activitats complementàries en l'horari del centre, etc.



COM MILLORAR L'ESCRITURA ACADÈMICA

Miquel Nicolás

Departament de Filologia Catalana.
Universitat de València

És un lloc comú referir-se a l'escassa competència redactora amb què accedeixen a la universitat una bona part dels estudiants. No és tant que ara s'escriga menys i pitjor que abans, sinó que en part han canviat les necessitats comunicatives. I aquestes ja no es resolen únicament pels canals d'escriptura que podríem anomenar canònics. Ara bé, quan es tracta de produir textos formals acadèmics, resulten indefugibles els requisits d'adequació al context comunicatiu, claredat i precisió expositives i plena correcció normativa. En la majoria de les titulacions, un altíssim percentatge del fracàs acadèmic es deu a l'incompliment d'aquestes exigències inherents a la bona escriptura acadèmica.

Les causes d'aquesta mancança són complexes. Hi conflueixen factors diversos, que tenen a veure sobretot amb els canvis culturals i tecnològics.

Fet i fet, hem d'anar al fons del fenomen, avaluar-ne els efectes i mirar de buscar solucions assequibles. I hem de renunciar a trobar-ne «responsables». Perquè no és just, i no serveix de res, culpar d'aquest estat de coses l'auto-

ritat educativa, les famílies o els professors dels diferents nivells. Aquests últims solen carregar amb la part més dolenta en l'atribució de culpabilitat, d'acord amb un principi jeràrquic absurd.

Seguint un recurs tan fàcil com fal·laç, sovint el professor universitari atribueix el problema als docents de batxillerat i secundària, que «no entrenen prou bé els alumnes en l'expressió escrita preuniversitària». I aquests professors es justifiquen adduint que ja no es pot corregir el que no han sabut redreçar els mestres als nivells inferiors. No té sentit desviar l'atenció i mirar cap a una altra banda. Hem d'assumir de manera solidària i compartida que l'educació, inclosa l'educació escriptora, és un *continuum* que

ens involucra a tots. S'inicia en l'alfabetització primera i adquireix consciència plena en l'educació superior. Totes les etapes són igualment meritòries i resulten interdependents quant a la didàctica de l'escriptura. Hauria d'existir una relació molt més fluida entre els docents respectius. Al capdavall tots aprenem dels altres i tots ens beneficiem examinant problemes comuns i difonent experiències compartides.

En realitat, en la vida universitària no acaba o culmina la capacitat d'escriure textos formals. L'estudiant d'un grau o un postgrau universitari no fa sinó adaptar l'expressió escrita a les necessitats de la comunicació acadèmica, sabent que no s'acaba mai d'aprendre a escriure. Sempre podem ampliar el repertori de documents escrits que som capaços de produir. Sempre podem guanyar en eficiència comunicativa, aprofundir en claredat i precisió expositives i millorar l'expressivitat i l'elegància formal dels textos que haurem de produir en els estudis a cursar.

En tot cas, com es podria millorar en educació primària i secundària

«quan es tracta de produir textos formals acadèmics, resulten indefugibles els requisits d'adequació al context comunicatiu, claredat i precisió expositives i plena correcció normativa»

la competència escriptora dels alumnes que arribaran a la universitat? Dues recomanacions elementals. En primer lloc, inculcar el principi que l'escriptura és molt més que la simple redacció o enllaç de paraules i oracions per a crear textos. És un procés cognitiu integral que comença amb la planificació i acaba amb la correcció. Cal, doncs, repartir el temps d'execució entre aquestes tres fases. En segon lloc, convé mostrar a poc a poc la diversitat de gèneres discursius. En concret, convé ajudar a entendre, per mitjà d'estratègies diverses, com ara els projectes educatius transversals, la diferència conceptual entre l'escriptura vinculada a l'estudi (repetició, transmissió) i la lligada a la recerca (novetat, ampliació del coneixement). ■

sedi

Servei d'Informació
i Dinamització

Campus de Blasco Ibáñez

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

Campus de Burjassot-Paterna

Edifici de la Biblioteca, baix
C. Dr. Moliner, 50
46100 Burjassot
Tel. 963 544 060

Campus dels Tarongers

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

sedi@uv.es

www.uv.es/sedi

  @sediUV

- Ajudes a associacions i col·lectius
- Ajudes a la cooperació
- Ajudes a la mobilitat
- Art públic / universitat pública
- Assessories Jurídica, Psicoeducativa, Psicològica i Sexològica
- Aula oberta d'escriptura creativa
- Borsa d'habitatge
- Borses de viatge
- Conèixer la Universitat
- Espai de formació La Nau dels Estudiants
- Festival de Benvinguda
- Formació de representants
- Informació sobre estudis, cursos, beques, etc.
- Lliga de debat de secundària
- Lliga de debat universitària
- Mentoria d'estudiants Entreiguals
- Premis d'escriptura de creació
- Programa diversitats
- Voluntariat

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



www.uv.es/revistafutura

FUTURA

VNIVERSITAT
D VALÈNCIA