UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Martínez Martínez, Gemma. *Avaluar l'empoderament juvenil en el context d'un projecte educatiu d'arts escèniques : Anàlisi del projecte Escena Pilot.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Pedagogia). 87 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336914

under the terms of the CC BY-SA license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

TREBALL DE FI DE GRAU

AVALUAR L'EMPODERAMENT JUVENIL EN EL CONTEXT D'UN PROJECTE EDUCATIU D'ARTS ESCÈNIQUES

Anàlisi del projecte Escena Pilot

Autora: Gemma Martínez Martínez

Grau en Pedagogia

Tutor: Xavier Úcar

Departament: Àrea de Teoria i d'Història de l'Educació

Setembre 2026

Índex

1. Introducció 8

2. Pregunta de recerca i objectius 9

3. Recerca teòrica 9

3.1. Metodologia de la revisió bibliogràfica 9

3.2. Resultats de la recerca teòrica 11

3.2.1. Empoderament juvenil: concepte i operacionalització 11

3.2.2. Arts escèniques com a context d'empoderament juvenil 12

3.2.3. Condicions de disseny associades a l'empoderament juvenil 14

3.3. Conclusions de la recerca teòrica 15

4. Recerca empírica 16

4.1. Marc de la recerca empírica 16

4.2. Context 17

4.3. Consideracions ètiques 17

4.4. Disseny metodològic de la recerca empírica 18

4.4.1. Participants 19

4.4.2. Instruments per a la recollida de dades 20

4.4.3. Procediment 22

4.4.4. Temporització de la recollida de dades 24

4.4.5. Tractament de la informació 25

4.5. Resultats de la recerca empírica 26

4.5.1. Indicis d'empoderament en l'alumnat (objectiu 2) 26

4.5.2. Aspectes de disseny i atribució d'efectes (objectiu 3) 31

4.5.3. Convergències i divergències entre el canvi mesurat i el canvi atribuït 32

4.6. Conclusions de la recerca empírica 33

4.6.1. Discussió dels resultats 34

4.6.2. Discussió metodològica (objectiu 1) 38

4.6.3. Limitacions de la recerca 40

5. Conclusions i orientacions de disseny 42

5.1. Conclusions per objectius 42

5.2. Orientacions de disseny per a altres pràctiques formatives amb joves 43

5.3. Propostes de recerca futura 45

6. Referències bibliogràfiques 46

7. Annexos 49

Annex A. Qüestionaris a l'alumnat (pre i post test) 49

Annex B. Entrevista al professorat 55

Annex C. Pauta d'observació 57

Annex D. Dimensions i indicadors d'empoderament (Rúbrica HEBE) 61

Annex E. Procés de selecció i validació dels aspectes de disseny (AD) 62

Annex F. Recull de dades individuals obtingudes 68

Annex G. Tractament de les dades 73

Annex H. Dades de contrast 75

Annex I. Calendari del projecte Escena Pilot 78

Annex J. Enquestes de l'ICUB 80

Annex K. Guió de la mostra final 85

Agraïments

Vull agrair, en primer lloc, a Xavier Úcar, tutor d'aquest treball, l'acompanyament, l'orientació i el suport al llarg de tot el procés.

A Alícia Gorina, responsable del programa educatiu del Teatre Lliure, per facilitar-me l'accés al projecte i fer possible el desenvolupament de la recerca, i a Júlia Rodón, per les estones compartides i el suport durant aquests mesos.

A l'alumnat participant a Escena Pilot, veritable protagonista d'aquest treball, per la seva disponibilitat i col·laboració, i al professorat, per compartir la seva experiència i la seva mirada sobre el projecte.

I, finalment, a la meva família, per ser-hi sempre.

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.

— Hannah Arendt, The Crisis in Education (1954)

Resum

Aquest treball analitza en quina mesura la participació en Escena Pilot, un projecte educatiu d'arts escèniques impulsat pel Teatre Lliure i l'Institut de Cultura de Barcelona, s'associa a indicis d'empoderament juvenil i quins aspectes del seu disseny hi apareixen vinculats. A partir del model HEBE, s'adapta un sistema d'avaluació centrat especialment en les dimensions d'autoestima i treball en equip, que trasllada a l'alumnat una eina pensada per a l'aplicació per part d'educadors i incorpora els aspectes de disseny com a unitat d'anàlisi pròpia. La recerca segueix un disseny descriptiu i associatiu de mètodes mixtos. L'edició estudiada compta amb 64 alumnes de 3r i 4t d'ESO de cinc instituts públics de Barcelona; la mostra inclou 44 qüestionaris finals, dels quals 38 disposen de pre-test i post-test aparellats i vàlids. Les dades quantitatives es complementen amb entrevistes semiestructurades als cinc docents responsables, observació estructurada i anàlisi documental.

Els resultats mostren un canvi positiu, però no homogeni, en autoestima (Δ = +0,21) i treball en equip (Δ = +0,14), especialment en la seguretat per mostrar-se davant dels altres (Δ = +0,47). L'alumnat sense experiència teatral prèvia és qui presenta els increments més elevats. La creació col·lectiva i la representació final davant de públic són els aspectes del disseny més clarament associats als indicis observats. El grup apareix com a suport davant l'exposició individual, i la fita final com a element que orienta el procés i reforça la implicació. Els resultats permeten formular orientacions transferibles a altres pràctiques formatives amb joves, especialment pel que fa a repartir i graduar l'exposició, treballar cap a una fita real i ajustar l'exigència a l'experiència prèvia dels participants. Les limitacions del disseny impedeixen atribuir causalitat, però l'estudi mostra la viabilitat d'avaluar l'empoderament juvenil combinant indicadors de canvi amb l'anàlisi de les condicions del procés amb què aquests canvis apareixen associats.

Paraules clau: empoderament juvenil, arts escèniques, educació secundària, avaluació educativa, autoestima, treball en equip.

Resumen

Este trabajo analiza en qué medida la participación en Escena Pilot, un proyecto educativo de artes escénicas impulsado por el Teatre Lliure y el Institut de Cultura de Barcelona, se asocia con indicios de empoderamiento juvenil y qué aspectos de su diseño aparecen vinculados a ellos. A partir del modelo HEBE, se adapta un sistema de evaluación centrado especialmente en las dimensiones de autoestima y trabajo en equipo, que traslada al alumnado una herramienta concebida para la aplicación por parte de educadores e incorpora los aspectos de diseño como unidad de análisis propia. La investigación sigue un diseño descriptivo y asociativo de métodos mixtos. La edición estudiada cuenta con 64 estudiantes de 3.º y 4.º de ESO de cinco institutos públicos de Barcelona; la muestra incluye 44 cuestionarios finales, de los cuales 38 disponen de pretest y postest emparejados y válidos. Los datos cuantitativos se complementan con entrevistas semiestructuradas a los cinco docentes responsables, observación estructurada y análisis documental.

Los resultados muestran un cambio positivo, aunque no homogéneo, en autoestima ($\Delta = +0{,}21$) y trabajo en equipo ($\Delta = +0{,}14$), especialmente en la seguridad para mostrarse ante los demás ($\Delta = +0{,}47$). El alumnado sin experiencia teatral previa es el que presenta los mayores incrementos. La creación colectiva y la representación final ante el público son los aspectos del diseño más claramente asociados con los indicios observados. El grupo aparece como apoyo frente a la exposición individual, y la meta final como un elemento que orienta el proceso y refuerza la implicación. Los resultados permiten formular orientaciones transferibles a otras prácticas formativas con jóvenes, especialmente en relación con repartir y graduar la exposición, trabajar hacia una meta real y ajustar el nivel de exigencia a la experiencia previa de los participantes. Las limitaciones del diseño impiden atribuir causalidad, pero el estudio muestra la viabilidad de evaluar el empoderamiento juvenil combinando indicadores de cambio con el análisis de las condiciones del proceso a las que estos cambios aparecen asociados.

Palabras clave: empoderamiento juvenil, artes escénicas, educación secundaria, evaluación educativa, autoestima, trabajo en equipo.

Abstract

This study examines the extent to which participation in Escena Pilot, a performing arts education project promoted by Teatre Lliure and the Institut de Cultura de Barcelona, is associated with indicators of youth empowerment and which aspects of its design appear to be linked to them. Drawing on the HEBE model, an evaluation system focused on the dimensions of self-esteem and teamwork is adapted, transferring to students a tool originally designed for assessment by educators and incorporating design features as a specific unit of analysis. The study follows a descriptive mixed-methods design. The edition analysed involves 64 students in the third and fourth years of compulsory secondary education from five public secondary schools in Barcelona; the sample includes 44 final questionnaires, of which 38 have valid matched pre- and post-test data. Quantitative data are complemented by semi-structured interviews with the five teachers responsible for the project, structured observation and documentary analysis.

The results show positive, though uneven, change in self-esteem ($\Delta = +0.21$) and teamwork ($\Delta = +0.14$), particularly in confidence in presenting oneself and speaking in front of others ($\Delta = +0.47$). Students with no previous theatre experience show the greatest increases. Collective creation and the final public performance are the design features most clearly associated with the observed indicators. The group emerges as a source of support in situations of individual exposure, while the final goal acts as an element that gives direction to the process and strengthens engagement. The results support the formulation of guidelines transferable to other educational practices with young people, particularly in relation to distributing and gradually increasing exposure, working towards a real goal, and adjusting the level of challenge to participants' previous experience. Although the limitations of the design prevent causal attribution, the study demonstrates the feasibility of assessing youth empowerment by combining indicators of change with an analysis of the process conditions associated with these changes.

Keywords: youth empowerment, performing arts, secondary education, educational evaluation, self-esteem, teamwork.

1. Introducció

La meva trajectòria com a actriu, formadora, directora i coordinadora de projectes d'arts escèniques m'ha portat a treballar durant anys amb infants i joves en contextos educatius i comunitaris. En aquests espais he constatat que els processos escènics, quan es plantegen des de la cura i el compromís pedagògic, poden incidir profundament en el desenvolupament personal i relacional: he vist joves guanyar confiança per exposar-se davant dels altres, defensar les seves idees, assumir responsabilitats dins del grup o descobrir capacitats pròpies. Aquest Treball Final de Grau sorgeix de la voluntat de contrastar aquesta convicció professional amb una mirada sistemàtica.

En el context actual, considero especialment rellevant promoure espais que afavoreixin que els joves desenvolupin més capacitat per prendre decisions, participar i situar-se amb autonomia davant del que els envolta. Les arts escèniques, segons la meva experiència, ofereixen un espai especialment interessant per explorar aquesta qüestió, perquè permeten experimentar, en un entorn compartit, processos d'expressió, creació i cooperació.

En aquest sentit, m'interessa entendre què passa quan les arts escèniques entren en un context educatiu i deixen de ser només un espai d'aprenentatge artístic: quins efectes poden tenir en els joves i fins a quin punt aquests poden estar relacionats amb la manera com es dissenya i es desenvolupa el projecte. Escena Pilot ofereix un context especialment adequat per investigar aquestes qüestions, ja que vincula instituts públics de Barcelona amb el Teatre Lliure i situa alumnat de 3r i 4t d'ESO en un procés de creació escènica col·lectiva desenvolupat al llarg d'un curs. Aquest marc permet observar tant els possibles canvis en els participants com els aspectes del projecte que poden estar-hi relacionats.

Aquest treball vol comprendre millor en quines condicions un projecte d'arts escèniques amb joves pot afavorir l'empoderament i aportar criteris útils per a la reflexió i la millora de pràctiques educatives que també hi contribueixen.

2. Pregunta de recerca i objectius

En quina mesura la participació en el projecte d'arts escèniques Escena Pilot s'associa a indicis d'empoderament juvenil i quins aspectes del seu disseny hi apareixen vinculats?

Objectiu general:

Analitzar la relació entre el projecte d'arts escèniques Escena Pilot i l'empoderament juvenil, i formular orientacions de disseny aplicables a altres pràctiques formatives amb joves.

Objectius específics:

1. Adaptar i aplicar un sistema d'avaluació de l'empoderament juvenil en el context d'Escena Pilot, basat en dimensions i indicadors establerts en un marc de referència existent.
2. Analitzar els indicis d'empoderament juvenil en l'alumnat participant d'Escena Pilot.
3. Identificar quins aspectes principals del disseny i de la implementació d'Escena Pilot apareixen associats a indicis d'empoderament juvenil en els participants.
4. Derivar orientacions de disseny aplicables a altres pràctiques formatives amb joves.

3. Recerca teòrica

3.1. Metodologia de la revisió bibliogràfica

El procés de recerca bibliogràfica refina progressivament les paraules clau. Les combinacions finals s'estructuren en tres eixos: empoderament i joventut, orientat al marc conceptual; empoderament, avaluació i indicadors, orientat a la seva operacionalització; i empoderament i teatre, orientat al context específic de la recerca.

La cerca es realitza a les bases de dades Web of Science i ERIC, limitant els resultats a publicacions a partir de 2015. A ERIC s'aplica, a més, el filtre *peer reviewed only*. Les combinacions de termes i els resultats obtinguts es recullen a la Taula 1.

Taula 1

Paraules claus i resultats de la cerca

Combinació de termes buscats (en anglès)	Web of Science	ERIC
"youth empowerment" AND "participation" AND "education"	53	15
"youth empowerment" AND "assessment"	30	5
"empowerment" AND "youth" AND ("theatre" OR "theater")	36	4
TOTAL referències	**119**	**24**

A partir dels resultats identificats, es duu a terme un procés de selecció progressiu dels articles. En una primera fase, es revisen els títols i s'exclouen aquells que no presenten una relació clara amb l'objecte d'estudi, així com els duplicats. En una segona fase, es realitza la lectura dels resums i es descarten els treballs allunyats del context socioeducatiu o teatral o d'edats allunyades a la de l'estudi, així com aquells dels quals no es pot obtenir el text complet dins les condicions materials de la recerca. Finalment, es procedeix a la lectura completa dels textos restants i se seleccionen aquells que aporten evidència empírica rellevant per a l'objecte d'estudi. Aquesta selecció permet acotar la revisió a 35 articles, dels quals s'incorporen a la recerca teòrica les aportacions més directament rellevants per als eixos de l'estudi.

La cerca sistemàtica es complementa amb la revisió de les referències dels articles més rellevants, amb textos fundacionals del camp que queden fora del període establert, com Zimmerman (2000), i amb aportacions en català i castellà pertinents per a l'objecte d'estudi, principalment les aportacions del projecte HEBE, que constitueixen la base conceptual i instrumental del marc analític adoptat.

3.2. Resultats de la recerca teòrica

3.2.1. Empoderament juvenil: concepte i operacionalització

El concepte d'empoderament, de l'anglès *empowerment*[1], s'utilitza àmpliament en la psicologia i la pedagogia social per analitzar processos vinculats al desenvolupament personal i la transformació social. Tanmateix, és un concepte difícil de definir, perquè s'utilitza en àmbits i situacions molt diversos (Corbella et al., 2021). Tal com recullen Eisman et al. (2016), la teoria de l'empoderament s'ha aplicat als nivells d'anàlisi comunitari, organitzacional i individual. Aquesta diversitat d'usos dificulta tant la delimitació teòrica del concepte com la seva concreció analítica.

Entre les diferents formulacions destaca la de Zimmerman (2000), una de les referències principals per a la conceptualització de l'empoderament en l'àmbit individual, sovint anomenat empoderament psicològic. Tal com puntualitzen Eisman et al. (2016), tot i centrar-se en la persona, aquest nivell només s'entén en relació amb el context social i en interacció amb els nivells organitzacional i comunitari. Zimmerman el descompon en tres components que permeten identificar manifestacions diferents de l'empoderament. L'intrapersonal recull el que la persona creu sobre la pròpia capacitat d'influir en allò que l'afecta, i inclou la percepció de control i la confiança en les pròpies competències. L'interaccional es refereix a la capacitat d'analitzar i comprendre l'entorn social i polític per incidir-hi. El conductual, finalment, són les accions orientades a exercir aquest control, com la participació en organitzacions i activitats comunitàries.

Alhora, l'autor distingeix entre els processos que afavoreixen l'empoderament i els resultats que se'n deriven. Els primers fan referència a les experiències i condicions que permeten a les persones "adquirir control, accedir a recursos i comprendre críticament el seu entorn" (Zimmerman, 2000, p. 46). Els segons remeten als efectes observables

[1] En aquest treball s'utilitza l'anglicisme *empoderament* com a traducció de l'anglès *empowerment*, en coherència amb la literatura especialitzada i amb el marc del projecte HEBE que s'ha agafat com a referència. S'opta per aquesta forma i no per *apoderament* perquè, com assenyala Úcar (2012), aquest darrer terme remet a una idea d'apropiació que desplaça el sentit del concepte.

d'aquests processos, que poden expressar-se en termes de “control percebut, habilitats i comportaments proactius” (Zimmerman, 2000, p. 46).

Tal com assenyalen Úcar et al. (2017), aplicat al camp de la joventut el concepte d'empoderament requereix una definició específica. En el seu estudi, identifiquen tres nuclis conceptuals recurrents en l'anàlisi de l'empoderament juvenil —poder, participació i educació— i el vinculen a dimensions com el creixement i el benestar, la relació amb els altres, l'aprenentatge, la participació política, la capacitat transformadora i l'emancipació. En aquest marc, Planas-Lladó i Úcar (2024, p. 89) defineixen l'empoderament juvenil com "un procés i un resultat que augmenta les possibilitats que tenen els joves de decidir i actuar coherentment sobre tot allò que afecta la seva vida" i de participar en processos de presa de decisions dins la comunitat.

Pel que fa a la seva anàlisi empírica, Planas-Lladó i Úcar (2024) assenyalen que una de les limitacions de la recerca sobre empoderament juvenil ha estat la manca d’instruments que en permetin una avaluació sistemàtica, coherent amb la seva naturalesa multidimensional. Per donar resposta a aquesta mancança, el projecte HEBE proposa un sistema d’anàlisi construït a partir de la revisió especialitzada, la validació amb experts i el contrast amb joves, amb l’objectiu de traduir el concepte a dimensions i indicadors observables útils per a la recerca i per a la pràctica socioeducativa (Corbella et al., 2021; Planas-Lladó & Úcar, 2024). El model identifica nou dimensions —autoestima, autonomia, capacitat crítica, eficàcia, identitat comunitària, metaaprenentatge, participació, responsabilitat i treball en equip— desplegades en vint-i-set indicadors, concebudes com una eina que permet valorar en quina mesura una pràctica socioeducativa afavoreix l'empoderament i que, alhora, pot orientar-ne la millora (Projecte HEBE, 2019). En aquest treball, aquest model s’assumeix com la base analítica a partir de la qual s’adapta el sistema d’avaluació i s’interpreten els indicis d’empoderament juvenil en el context del projecte Escena Pilot (*vegeu Annex D i Annex E*).

3.2.2. Arts escèniques com a context d’empoderament juvenil

La literatura ha explorat el potencial de les arts escèniques com a contextos d'aprenentatge que afavoreixen processos d'empoderament juvenil, especialment per

les formes de participació, expressió i relació que articulen. El teatre és un espai en què conflueixen processos de construcció identitària, interacció social i reflexió crítica sobre la pròpia realitat.

La primera d'aquestes línies d'anàlisi, la construcció identitària, remet a la dimensió expressiva de la pràctica teatral. Ferrell et al. (2023) recullen el valor del teatre per a l'exploració de la identitat, ja que permet assajar diferents maneres de ser i de presentar-se en una etapa en què aquesta encara s'està configurant. En el seu estudi amb una companyia de teatre juvenil, associen l'experiència de sentir-se escoltat en un espai segur amb el benestar dels joves i amb la capacitat de formular aspiracions de futur pròpies. Els programes de teatre s'han vinculat també a la construcció d'una identitat positiva (Halverson, 2010; Wernick et al., 2014, citats a Pufahl et al., 2021), i Paget (2014, citat a Forenza, 2017) inclou entre els efectes individuals de la participació artística l'enfortiment de la confiança i l'autoestima, juntament amb una major consciència emocional. El pes d'aquesta dimensió es reflecteix també en el marc HEBE, on l'autoestima és, amb sis indicadors, la dimensió més desglossada de la rúbrica (Projecte HEBE, 2019).

La segona línia se centra en el caràcter relacional de les arts escèniques. El treball teatral implica coordinació, negociació i construcció col·lectiva, i la literatura l'associa amb el desenvolupament d'habilitats socials i amb la consolidació de vincles. En la recerca de Forenza (2017) sobre un programa de teatre d'improvisació, la totalitat dels participants descriu vincles enfortits amb els companys i la sensació de ser valorats i necessaris per al grup. Ferrell et al. (2023) constaten que els joves del seu estudi declaren al teatre una satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques més alta que a casa o a l'escola, i identifiquen la pertinença al grup com un dels mecanismes centrals d'aquesta experiència. Aquesta mateixa relació apareix des de la perspectiva del professorat en Moore (2023), que, a partir d'entrevistes a quinze docents i artistes-educadors de teatre, identifica la pertinença al grup com un element vinculat a l'empoderament juvenil. Aquesta dimensió té també un pes destacat en el marc HEBE, ja que el treball en equip és, amb quatre indicadors, la segona dimensió més desenvolupada (Projecte HEBE, 2019).

La tercera línia d'anàlisi se centra en la reflexió crítica sobre la pròpia realitat i es refereix a la possibilitat d'abordar, a través de la pràctica artística, experiències i problemàtiques vinculades al context social dels participants. Forenza (2017) observa que les intervencions artístiques ofereixen als joves un espai per elaborar problemàtiques socials que travessen les seves vides, i en el seu estudi tots els participants afirmen que actuar en el programa els havia eixamplat la perspectiva sobre qüestions com el racisme o el sexisme. Aquesta perspectiva es fa especialment visible en el teatre aplicat i en el Teatre de l'oprimit, que planteja l'escena com un espai protegit des d'on explorar possibles respostes a conflictes personals i socials (Boal, 1995, citat a Puvaneyshwaran, 2024). En el seu estudi amb joves atesos per serveis socials, Puvaneyshwaran (2024) constata que la participació en aquests processos s'associa amb una consciència més gran sobre el poder, el privilegi i les situacions viscudes. El mateix estudi, però, observa que la fase d'exhibició davant del públic va generar una experiència negativa per l'asimetria entre actors i audiència, un resultat que indica que una mateixa pràctica pot empoderar o no segons les condicions en què es desenvolupa cada fase del procés.

Aquest potencial depèn, doncs, estretament de les condicions de la pràctica. Moore (2023) situa la seguretat com a condició prèvia de l'aprenentatge i del compromís dels participants, ja que sense un entorn percebut com a segur la implicació i l'expressió queden compromeses. Pufahl et al. (2021) insisteixen també en la necessitat de pràctiques segures i ètiques, amb acords clars entre participants i facilitadors i amb espais centrats en el joc i el desenvolupament d'habilitats. La seva pròpia experiència de programa il·lustra aquest punt, ja que la constatació que alguns joves es desvinculaven de les sessions centrades en narratives personals va portar els facilitadors a reduir aquest contingut i a reforçar el component lúdic.

3.2.3. Condicions de disseny associades a l'empoderament juvenil

Analitzar si un programa afavoreix l'empoderament juvenil requereix mirar més enllà dels canvis observats en els participants. Tal com plantegen Soler et al. (2017), l'empoderament depèn tant de les capacitats que desenvolupa la persona com de les possibilitats que l'entorn li ofereix per exercir-les. El seu model pedagògic analitza aquesta relació a través de tres perspectives complementàries —els espais, els moments i els processos en què es produeix l'empoderament— i observa que un mateix

espai pot afavorir o dificultar l'empoderament segons les condicions en què es desenvolupa.

La recerca ha intentat concretar les característiques dels contextos empoderadors. En l'àmbit juvenil, French (2015) identifica cinc elements recurrents: repartiment de poder entre joves i adults, equilibri entre desenvolupament personal i acció comunitària, un context segur i de suport, afavorir les col·laboracions entre iguals i generar espais de reflexió. Úcar et al. (2017) assenyalen que aquests programes parteixen de les capacitats dels joves i els donen un paper actiu en les decisions que afecten la configuració del programa, des de la seva planificació fins al seu desenvolupament, atorgant-los un paper central. En el camp específic de les arts escèniques, Forenza (2017) constata que gairebé no s'ha investigat quins trets dels programes artístics generen processos d'empoderament en els joves que hi participen, i que encara és més escassa la recerca que ho pregunta directament als joves.

Identificar les condicions de disseny d'un programa, però, no és suficient per comprendre'n l'efecte real. Morrel-Samuels et al. (2018) subratllen la necessitat d'examinar com s'ha portat a la pràctica el programa i fins a quin punt el desplegament correspon al disseny previst, ja que programes teòricament sòlids poden no assolir els resultats esperats quan s'implementen en contextos reals. Aquesta doble atenció, al disseny i a la implementació, orienta la manera com s'aborda l'anàlisi d'Escena Pilot en aquest treball, per tal d'identificar quines són les seves condicions de disseny, com es despleguen en la pràctica i com s'associen amb indicis d'empoderament en l'alumnat. Amb aquest propòsit s'introdueix la noció d'aspectes de disseny (AD), que es desenvolupa en l'apartat metodològic.

3.3. Conclusions de la recerca teòrica

La revisió de la literatura permet identificar tres eixos que configuren el marc teòric d'aquest treball. El primer és la naturalesa multidimensional de l'empoderament, que en l'àmbit individual integra components intrapersonals, interaccionals i conductuals (Zimmerman, 2000) i que, aplicat a la joventut, s'articula al voltant del poder, la participació i l'educació (Úcar et al., 2017). El segon és el potencial de les arts escèniques per afavorir processos d'empoderament per les possibilitats de construcció identitària,

interacció social i reflexió crítica sobre la pròpia realitat que pot articular (Ferrell et al., 2023; Forenza, 2017; Moore, 2023; Puvaneyshwaran, 2024). El tercer és que aquest potencial empoderador depèn necessàriament de com es dissenya i s'implementa cada programa (Delgado i Humm-Delgado, 2017; Morrel-Samuels et al., 2018; Soler et al., 2017; Zimmerman, 2000).

Malgrat els avenços teòrics, la recerca encara presenta limitacions rellevants. D'una banda, tot i que el concepte d'empoderament ha estat àmpliament teoritzat, la recerca empírica sol estudiar els seus components per separat i no com un tot integrat (Eisman et al., 2016). D'altra banda, en el camp específic de les arts escèniques aplicades a joves, tal i com assenyala Forenza (2017), la recerca continua sent fragmentària. A més, Morrel-Samuels et al. (2018) adverteixen que molts programes teòricament sòlids no assoleixen els resultats esperats quan s'implementen en contextos reals, fet que subratlla la necessitat d'analitzar els processos i les condicions d'implementació.

Aquest treball se situa precisament en aquest buit. L'anàlisi del projecte Escena Pilot permet estudiar, en un context real, quines condicions de disseny i d'implementació apareixen associades a indicis d'empoderament en l'alumnat participant, considerats de manera integrada.

4. Recerca empírica

4.1. Marc de la recerca empírica

El projecte analitzat es desenvolupa en horari lectiu en instituts públics de Barcelona. Aquest context situa la recerca en el marc del Decret 175/2022, que orienta l'educació bàsica cap al desenvolupament integral de l'alumnat i cap a un aprenentatge competencial i funcional. Una de les concrecions d'aquesta orientació és la promoció de les anomenades situacions d'aprenentatge, pràctiques basades en contextos del món real que impliquen treball col·laboratiu, producte real i connexió amb l'experiència dels joves, trets que s'alineen plenament amb les característiques del projecte analitzat.

4.2. Context

L'estudi se situa en el marc del projecte Escena Pilot, una iniciativa d'arts escèniques impulsada conjuntament pel Teatre Lliure i l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), nascuda l'any 2019 amb la voluntat de reforçar la vinculació entre educació i cultura i d'afavorir un accés més igualitari al llenguatge teatral. El projecte s'adreça a instituts de secundària de Barcelona i té com a finalitat oferir a l'alumnat adolescent l'oportunitat de viure una experiència teatral significativa en un entorn professional (Teatre Lliure & Institut de Cultura de Barcelona, 2026).

Escena Pilot es desenvolupa al llarg d'un curs escolar i combina el treball setmanal als centres educatius amb trobades conjuntes i amb una presentació final a l'Espai Lliure del Teatre Lliure de Montjuïc. Sota una direcció escènica professional, el professorat i l'alumnat dels centres participants generen conjuntament un espectacle que es representa al final del procés.

El projecte es planteja dotar el professorat de recursos per incorporar progressivament el teatre com a eina educativa transversal i oferir a l'alumnat una experiència artística i cultural completa en contacte amb un entorn professional. Alhora, estableix objectius vinculats a la cohesió del grup, el treball en equip i l'assumpció compartida de responsabilitats en el desenvolupament d'un procés de creació col·lectiva.

En l'edició que constitueix el context immediat d'aquesta recerca, la setena del programa (curs 2025-2026), Escena Pilot compta amb cinc instituts participants, 64 alumnes de 3r i 4t d'ESO i 13 docents, i es desenvolupa sota la direcció escènica de la companyia Íntims Produccions.

4.3. Consideracions ètiques

La recerca s'ha dut a terme respectant els principis bàsics d'ètica aplicada a la investigació educativa. L'estudi ha comptat amb l'autorització del Teatre Lliure, com a entitat impulsora del projecte, i del professorat responsable de cada centre participant. La participació de l'alumnat ha estat voluntària i d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre.

S'ha garantit la confidencialitat i l'anonimització de la informació obtinguda en qüestionaris, entrevistes i observacions, de manera que no sigui possible identificar individualment els participants. En el tractament i l'anàlisi de la informació, cada participant s'identifica mitjançant un codi alfanumèric. El procés de recollida de dades s'ha inserit en el desenvolupament ordinari de les activitats del projecte i s'ha dissenyat per minimitzar la càrrega de resposta i interferir el mínim possible en el desenvolupament de les activitats.

En l'elaboració d'aquest treball s'han utilitzat eines d'intel·ligència artificial com a suport tècnic. Claude, d'Anthropic, s'ha emprat en la construcció del full de càlcul utilitzat per al tractament i la visualització de les dades, que han estat verificades manualment per l'autora. ChatGPT, d'OpenAI, s'ha utilitzat com a suport en la revisió d'estil del text.

4.4. Disseny metodològic de la recerca empírica

El disseny metodològic parteix del marc HEBE com a sistema de referència, però n'adapta l'aplicació al context concret d'Escena Pilot. Es combina una mirada general sobre diversos indicadors amb una focalització específica en dues dimensions, autoestima i treball en equip. Aquesta focalització respon, d'una banda, al fet que són dues de les tres dimensions que la recerca teòrica associa més clarament a la pràctica teatral i les que s'adiuen millor amb el tipus de treball que proposa Escena Pilot. La tercera, la capacitat crítica, té una correspondència menys directa amb el tipus de procés que planteja el projecte. De l'altra, són les dues dimensions amb més indicadors de la rúbrica HEBE —sis i quatre, respectivament—, fet que en facilita la mesura agregada a partir de diversos ítems (Projecte HEBE, 2019). L'autoestima s'hi recull sencera, mentre que del treball en equip en queda fora el lideratge, ja que el projecte no atribueix funcions de conducció del grup a tot l'alumnat. La resta de dimensions s'incorpora mitjançant indicadors puntuals que mantenen una lectura més àmplia del procés. Aquesta acotació permet també mantenir l'instrument breu i minimitzar la càrrega de resposta.

A partir d'aquesta adaptació, la recerca es desenvolupa en dues línies: l'anàlisi dels indicis d'empoderament en l'alumnat (objectiu 2), amb un disseny pre-post que estableix una línia de base i n'analitza les variacions, contrastades amb el canvi autopercebut

recollit al post-test; i la identificació dels aspectes de disseny associats a aquests indicis (objectiu 3), mitjançant un disseny seqüencial en dues fases —identificació dels aspectes de disseny (AD) i anàlisi de la seva associació amb els indicis d'empoderament recollits.

4.4.1. Participants

El projecte Escena Pilot compta, en l'edició analitzada, amb 64 joves de 3r i 4t d'ESO de cinc instituts públics de Barcelona, organitzats en grups per centre que desenvolupen el procés de creació amb l'acompanyament del professorat i de la direcció artística. Per preservar l'anonimat, els centres s'identifiquen amb els codis INS1 a INS5; tres participen amb alumnat de 4t d'ESO i dos amb alumnat de 3r.

La mostra de l'estudi la formen els 44 alumnes amb qüestionari final (7 casos d'INS1, 13 d'INS2, 10 d'INS3, 8 d'INS4 i 6 d'INS5). D'aquests, 39 tenen també qüestionari inicial i constitueixen la submostra sobre la qual es calculen les dades de context, atès que és el qüestionari inicial qui recull el gènere i l'experiència prèvia. Les figures 1 i 2 recullen la composició d'aquesta submostra.

La distància entre els 64 participants i els 44 casos de la mostra respon a dues situacions diferents. La primera és l'abandonament del projecte al llarg del curs, que les entrevistes al professorat atribueixen a causes alienes a l'activitat: canvis de domicili, problemes de salut, abandonament de l'institut per part d'alumnat major de setze anys, absentisme escolar previ, situacions familiars sobrevingudes i, en un cas, una mesura disciplinària del centre derivada de fets ocorreguts fora del projecte. La segona són els qüestionaris que no es poden aparellar per manca del pre-test o del post-test corresponent, per absència puntual. Cap dels cinc centres identifica el desenvolupament del projecte com a motiu de baixa.

Participen també com a informants els cinc docents responsables del projecte a cada centre, amb qui es realitza una entrevista semiestructurada.

Figura 1

Distribució de la submostra amb qüestionari inicial per gènere (n = 39).

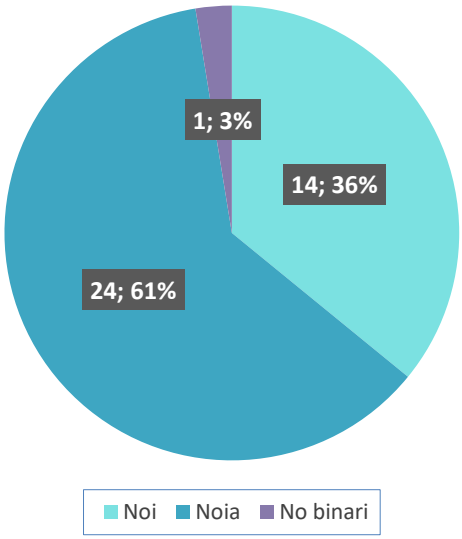
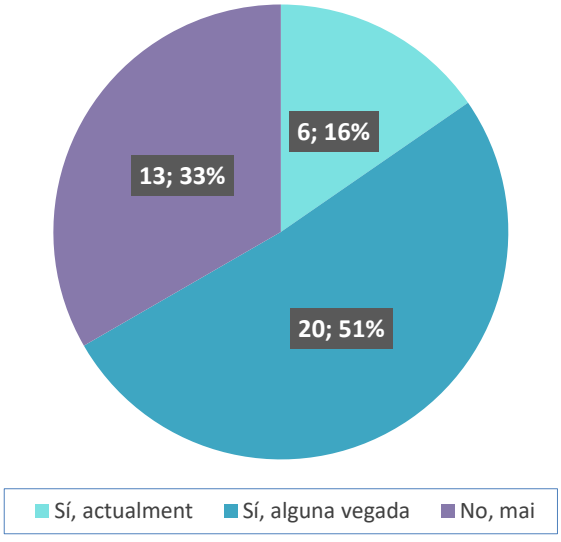


Figura 2

Experiència prèvia en arts escèniques de la submostra amb qüestionari inicial (n = 39).



4.4.2. Instruments per a la recollida de dades

Per donar resposta als objectius de la recerca, s'empren instruments quantitatius i qualitatius. Els qüestionaris han estat sotmesos a un procés de validació per experts (vegeu Annex A).

- Qüestionari a l'alumnat (pre-test). 14 ítems en escala Likert de cinc punts (1-5), corresponents a 13 indicadors agrupats en sis dimensions del marc HEBE; l'indicador de comunicació es desglossa en dos ítems, un d'expressió i un d'escolta arran del judici d'experts, que el va considerar poc precís. Recull també preguntes de context (institut, gènere, curs i experiència prèvia en teatre). La seva funció és establir la situació inicial dels participants per poder interpretar les variacions posteriors (vegeu Figura A1 dins l'Annex A).

- Qüestionari a l'alumnat (post-test). Un primer bloc (bloc A) repeteix els mateixos 14 ítems del pre-test per fer possible la comparació. Un bloc addicional (bloc B) analitza la relació entre les condicions de disseny i els indicis d'empoderament percebuts: al B1, cada participant selecciona fins a dos aspectes del projecte, d'una llista de sis, que considera que més l'han ajudat, amb una opció de resposta negativa; al B2, associa els aspectes seleccionats amb una llista d'onze efectes formulats en correspondència amb els indicadors de l'instrument, més una opció oberta (vegeu Figura A2 dins l'Annex A).

- Entrevistes al professorat. Semiestructurades, adreçades als cinc docents responsables de cada centre, orientades a caracteritzar com s'hi han implementat els aspectes de disseny i a contextualitzar els resultats del qüestionari. Es duen a terme un cop analitzades les dades quantitatives, de manera que els patrons emergents n'orienten el guió (vegeu Annex B).

- Observació estructurada. Funció complementària i contextualitzadora, a partir d'una pauta d'observació (vegeu Annex C), que inclou sessions conjuntes, sessions d'aula a cada institut i la formació del professorat. Documenta, sense pretensió d'exhaustivitat, com els aspectes seleccionats es fan operatius en la pràctica i en quines situacions apareixen associats a indicis d'empoderament.

- Anàlisi documental. A partir dels documents descriptius del projecte, principalment el dossier d'Escena Pilot (Teatre Lliure & ICUB, 2026), amb un doble objectiu: contextualitzar la recerca i elaborar la llista inicial d'aspectes de disseny.

S'hi afegeixen les enquestes de valoració que l'equip de l'ICUB passa a l'alumnat i al professorat en acabar el procés, amb puntuacions agregades per als cinc centres i comentaris oberts (vegeu Annex J).

4.4.3. Procediment

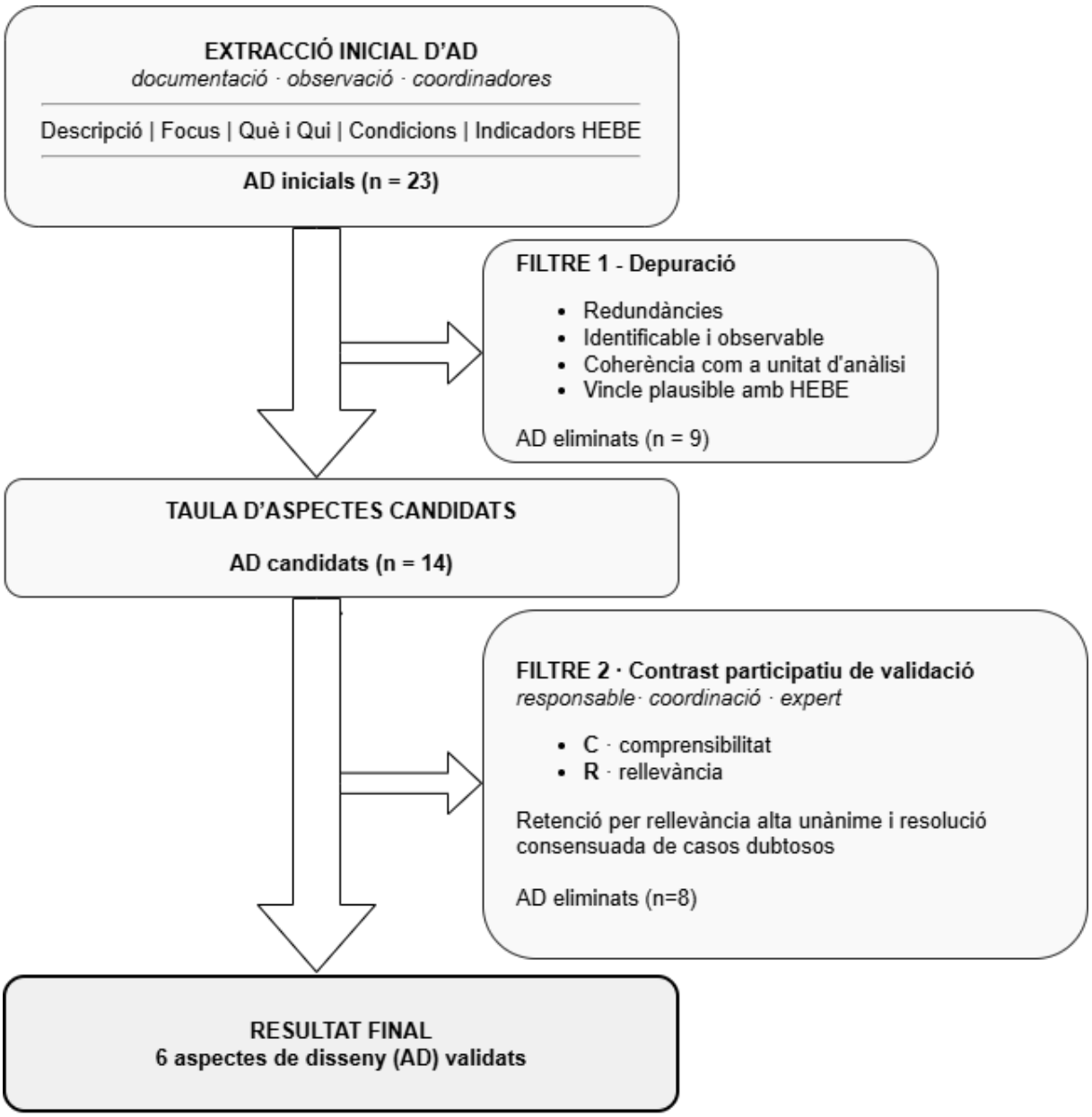
La recollida de dades es programa de manera seqüencial, en coherència amb els dos objectius específics.

En relació amb l'objectiu 2, s'administra un qüestionari pre-test per establir la línia de base i, un cop finalitzat el procés, un post-test amb els mateixos ítems i un bloc addicional de canvi autopercebut que permet contrastar els resultats. Els qüestionaris s'administren en paper, excepte el pre-test de l'INS3, que, a petició de la docent, es respon en línia; en aquest centre, per tant, la modalitat d'administració difereix entre el pre-test i el post-test.

Pel que fa a l'objectiu 3, el procediment es fonamenta en un procés de concreció progressiva del camp d'estudi, orientat a fer operativa l'anàlisi d'un fenomen complex com és la relació entre pràctiques educatives i processos d'empoderament. La recerca focalitza l'anàlisi en un conjunt acotat d'unitats intermèdies —els aspectes de disseny (AD)—, definits com qualsevol element del disseny del projecte identificable en la implementació i generador d'una experiència en l'alumnat, pensats com a unitats de nivell intermedi per evitar una fragmentació excessiva del fenomen. La seva selecció s'inspira en la lògica metodològica del projecte HEBE (Corbella et al., 2021) i es desenvolupa en tres fases (vegeu Figura 3).

Figura 3

Procés de selecció i validació dels aspectes de disseny (AD)



La llista inicial prové d'una extracció sistemàtica dels documents descriptius del projecte, contrastada amb les coordinadores, amb cada aspecte caracteritzat per la descripció, el focus i els indicadors HEBE associats (vegeu Annex E). Un primer filtre verifica la identificabilitat, l'observabilitat i la relació plausible de cada aspecte amb el marc HEBE, i els candidats resultants se sotmeten a un contrast participatiu en què tres agents que combinen el coneixement intern del dispositiu amb una mirada pedagògica externa —la responsable del projecte, la coordinadora i un expert en pedagogia— valoren

cada aspecte segons la comprensibilitat i la rellevància, els dos criteris de validació de la rúbrica HEBE aplicables als AD. La retenció es fonamenta en la rellevància, i la comprensibilitat orienta la reformulació dels enunciats abans d'incorporar-los al qüestionari. El resultat és el conjunt de sis AD que constitueixen les unitats d'anàlisi de l'estudi (vegeu Taula 2).

Taula 2

Aspectes de disseny (AD) validats

Codi	Aspecte de disseny
A	Treballar en equip en un procés de creació col·lectiva
B	Compartir el procés de creació amb alumnat d'altres instituts
C	Treballar a partir de temes, idees o experiències properes
D	Treballar el cos i la veu per expressar-se escènicament
E	Mostrar-se davant dels companys i del professorat durant el procés
F	Participar en la representació final davant d'un públic

L'associació entre els AD i els indicis d'empoderament es fonamenta principalment en l'atribució que fa el mateix alumnat al bloc B del post-test, contrastada amb les entrevistes al professorat i amb l'observació de sessions.

4.4.4. Temporització de la recollida de dades

El treball de camp es desenvolupa entre el novembre de 2025 i el juliol de 2026, en paral·lel al calendari del projecte. El professorat participa en un cicle de vuit sessions de formació al llarg del curs, dues de les quals s'observen, mentre que l'alumnat s'hi incorpora majoritàriament entre desembre i gener. Dues trobades conjuntes de tot l'alumnat (19 de gener i 27 de març de 2026) i diverses trobades bilaterals entre centres (maig de 2026) marquen el procés de creació col·lectiva, complementades amb visites periòdiques de la direcció escènica i sessions d'aula observades a cada centre. El pre-test s'administra al febrer, a l'inici del procés de creació, i el post-test l'11 de juny, coincidint amb la darrera funció al Teatre Lliure, després del muntatge (8 de juny) i l'estrena (10 de juny). Les entrevistes al professorat es realitzen al juliol, un cop tancada la recollida quantitativa, en coherència amb el disseny seqüencial descrit. El calendari

complet de totes les actuacions i el detall de les sessions observades es recullen a l'Annex I (Taula I1).

4.4.5. Tractament de la informació

El tractament de la informació s'inicia amb la digitalització de les respostes en paper en una taula de dades, en què cada participant s'identifica mitjançant un codi anònim que permet aparellar el qüestionari pre-test amb el post-test. Els pre-test sense post-test corresponent no s'incorporen a la matriu, atès que no poden contribuir a cap de les anàlisis previstes.

Abans de l'anàlisi, les dades es depuren aplicant dos criteris d'exclusió parcial. Al bloc A, s'exclou un participant el pre-test del qual presenta tots els ítems al valor màxim mentre que el post-test mostra un perfil clarament diferenciat; aquesta contradicció indica que el pre-test no constitueix una línia de base creïble. Es manté, en canvi, un segon cas amb el pre-test igualment al màxim però coherent amb el post-test, la lectura del qual queda limitada per l'efecte sostre (vegeu limitacions). Al bloc B2, s'exclouen nou participants amb un patró de resposta no selectiu —vuit que van interpretar que totes les condicions eren d'emplenament obligatori i un que va fer la selecció sense condició assignada (vegeu la discussió metodològica)—; la seva selecció de condicions (bloc B1) es manté, ja que és correcta.

Pel que fa als valors absents en algun ítem del bloc A, cada ítem es calcula únicament sobre els casos que el tenen respost en tots dos moments; quan un participant deixa un ítem en blanc en un dels dos, el mateix ítem s'exclou també de l'altre. Les puntuacions de dimensió es calculen com la mitjana dels ítems respostos en tots dos moments per aquell participant.

Com a resultat d'aquests criteris, cada anàlisi treballa amb la base que li correspon: les anàlisis d'evolució dels indicadors (bloc A) es fan sobre els casos amb pre-post aparellat i vàlid (n = 38); la selecció de condicions (bloc B1) inclou tots els casos amb qüestionari final (n = 44); i l'atribució d'efectes (bloc B2) inclou els casos amb resposta d'atribució vàlida (n = 35).

Per a l'objectiu 2, l'anàlisi se centra en dos nivells complementaris. El primer calcula, per a cada dimensió focal, les puntuacions mitjanes pre i post, la diferència entre ambdues i la distribució de casos que milloren, es mantenen o empitjoren, que permet detectar si darrere del canvi mitjà hi conviuen trajectòries oposades. El segon analitza els ítems un a un, inclosos els que representen la resta de dimensions del marc HEBE. Totes dues anàlisis es repliquen per centre i per experiència prèvia en arts escèniques, amb la cautela que exigeix la mida dels subgrups. El gènere es recull com a variable descriptiva, però no s'utilitza com a contrast, atesa la distribució desigual dels subgrups i el risc de reidentificació que comportaria desagregar-lo.

Per a l'objectiu 3, el bloc B del qüestionari post-test es tracta mitjançant recomptes de freqüència. En primer lloc, s'analitza quins aspectes de disseny són seleccionats amb més freqüència per l'alumnat com a significatius (bloc B1). En segon lloc, s'analitzen els efectes que els participants hi associen (bloc B2). Finalment, la relació entre aspectes i efectes es descriu mitjançant una matriu de freqüències condició per efecte, que permet identificar els patrons d'associació percebuda més recurrents. Atès que els efectes del bloc B estan formulats en correspondència amb els indicadors del bloc A, l'anàlisi incorpora també el contrast entre el canvi mesurat en cada indicador i la freqüència amb què l'alumnat atribueix al projecte l'efecte corresponent, per identificar convergències i divergències entre ambdues fonts.

El tractament de les dades es planteja en termes descriptius i associatius i els resultats del qüestionari es complementen amb les entrevistes al professorat i amb l'observació.

4.5. Resultats de la recerca empírica

Aquest apartat presenta els resultats dels dos blocs d'anàlisi. Les bases de cada anàlisi són les descrites al tractament de la informació (vegeu també la Taula F1). Totes les figures i taules són d'elaboració pròpia, llevat que s'indiqui una altra font.

4.5.1. Indicis d'empoderament en l'alumnat (objectiu 2)

Com mostra la Figura 4, les dues dimensions focals evolucionen en positiu. L'autoestima mostra un increment de 0,21 punts i el treball en equip, que parteix d'un nivell inicial més alt, de 0,14. La distribució individual ho matisa (Figura 5), ja que aproximadament la

meitat de l'alumnat millora en cada dimensió i entre una quarta part i un terç retrocedeix. Els retrocessos tenen un caràcter diferent en cada dimensió. En autoestima són mínims, perquè onze dels tretze casos equivalen al pas més petit que permet l'escala. En treball en equip, en canvi, els deu casos que retrocedeixen partien de puntuacions altes, nou de 4 o més i cinc del valor màxim (vegeu els annexos F i H).

Figura 4

Evolució de les dimensions focals (Bloc A, n=38)

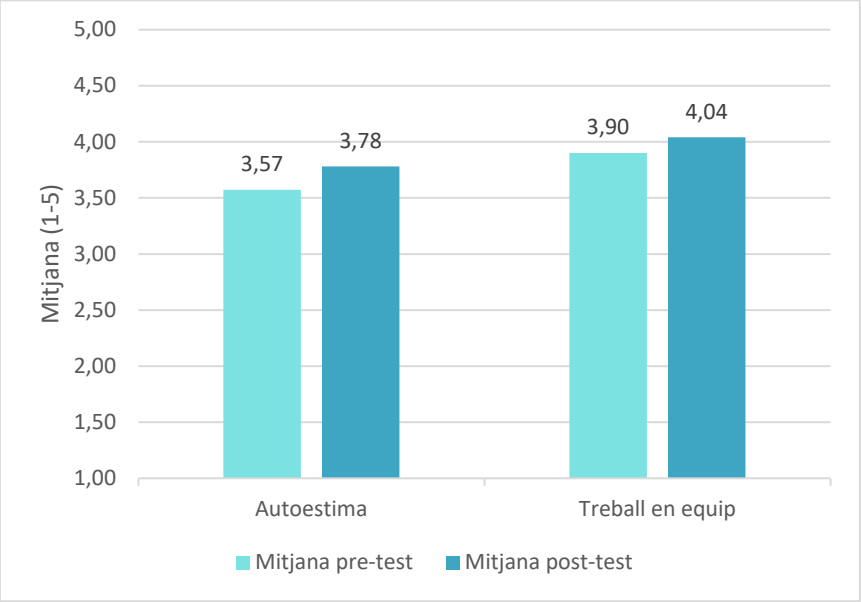
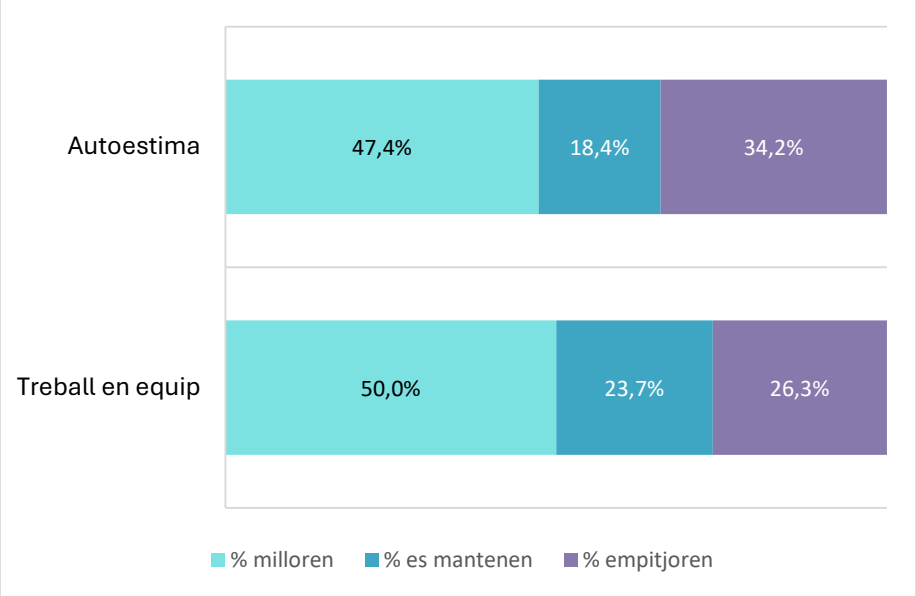


Figura 5

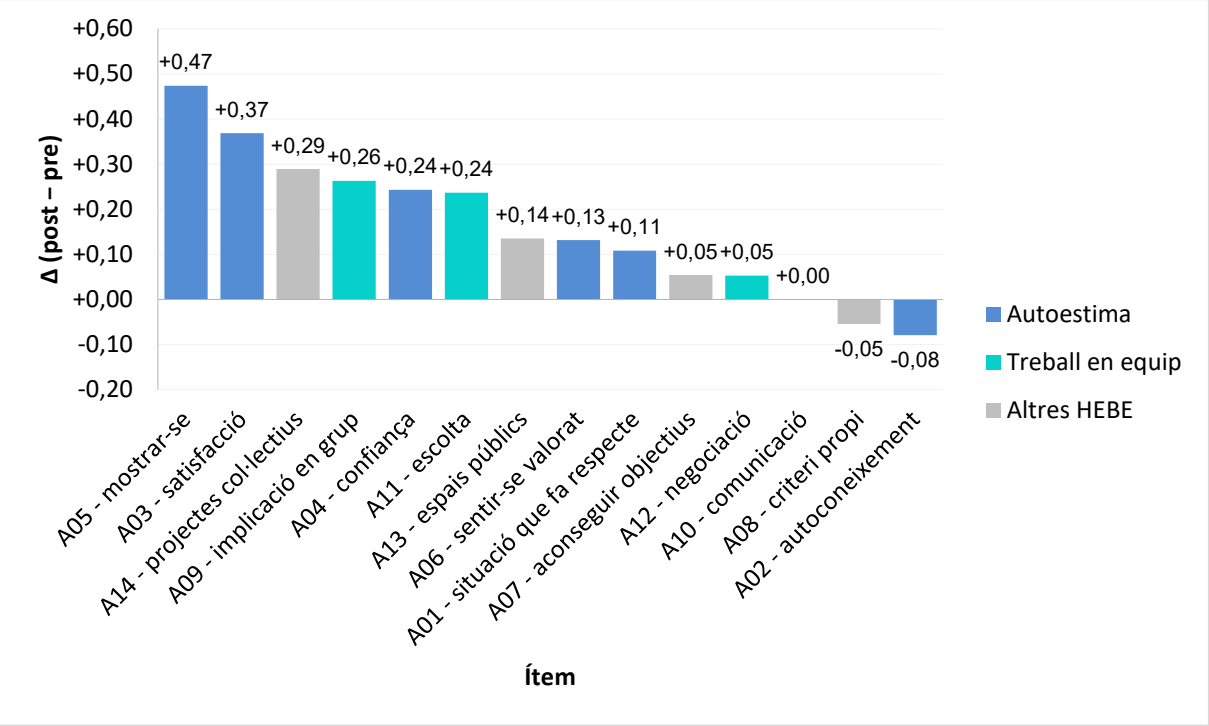
Evolució individual en % d'alumnes (Bloc A, n=38)



L'anàlisi per ítem (Figura 6) permet identificar on es concentra el canvi. La variació més gran del conjunt de l'instrument correspon a l'ítem de seguretat en mostrar-se o parlar davant dels altres, seguit de la satisfacció amb un mateix i de la participació en projectes col·lectius. Dins del treball en equip destaquen la implicació en el grup i l'escolta, mentre que la comunicació d'idees i la negociació es mantenen aturades. Els únics retrocessos, mínims, corresponen a l'autoconeixement i al criteri propi, que parteixen de més de 4 (vegeu Annex G).

Figura 6

Variació per ítem (Δ post – pre, Bloc A, n=38)



El contrast per experiència prèvia (figures 7 i 8) mostra un patró destacable en autoestima: el grup que no havia fet mai teatre és el que més millora (Δ = +0,33), per sobre del que n'havia fet alguna vegada (+0,23) i, sobretot, del que en fa actualment, l'únic amb variació lleugerament negativa (−0,09). En treball en equip el patró es repeteix, ja que el grup sense cap experiència prèvia és l'únic que millora de manera apreciable (+0,29), mentre que els altres dos, que parteixen d'una mitjana més alta, es mantenen pràcticament estables.

Figura 7

Contrast per experiència prèvia dimensió d'autoestima (Bloc A, n=38)

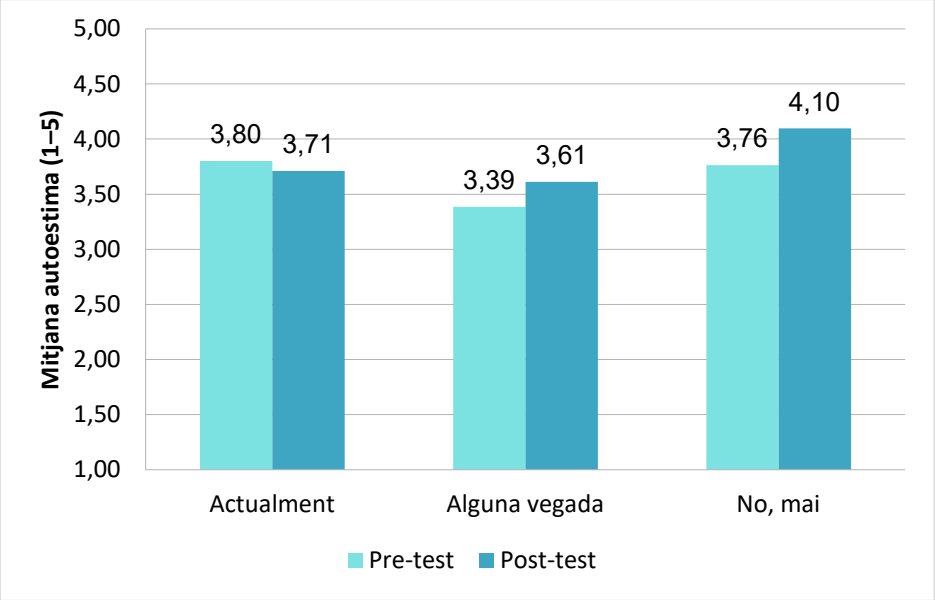
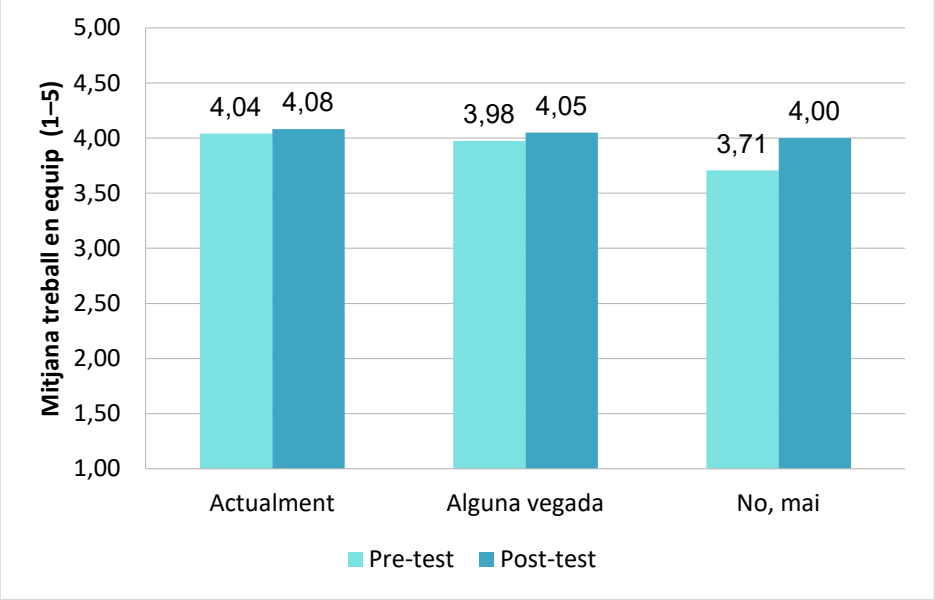


Figura 8

Contrast per experiència prèvia dimensió de treball en equip (Bloc A, n=38)



La composició dels centres segons l'experiència escènica prèvia és desigual. A l'INS1 i l'INS4 predomina l'alumnat que no havia fet mai teatre (57% i 75%, respectivament); a l'INS2 i l'INS3, el que n'havia fet alguna vegada (82% i 71%); i a l'INS5, el que en fa actualment (67%) (vegeu Annex H).

El contrast per centre mostra també una evolució heterogènia (figures 9 i 10). En autoestima, quatre centres milloren, amb variacions similars a l'INS1 (+0,33), l'INS2 (+0,32) i l'INS4 (+0,29), i més reduïda a l'INS5 (+0,16); només l'INS3 retrocedeix (−0,12). En treball en equip, l'INS4 presenta la millora més gran (+0,50), seguit de l'INS1 (+0,25) i l'INS2 (+0,11); l'INS5 es manté estable i l'INS3 torna a retrocedir (−0,18) (vegeu Annex F per a les respostes individuals).

Figura 9

Contrast per centre dimensió d'autoestima (Bloc A, n=38)

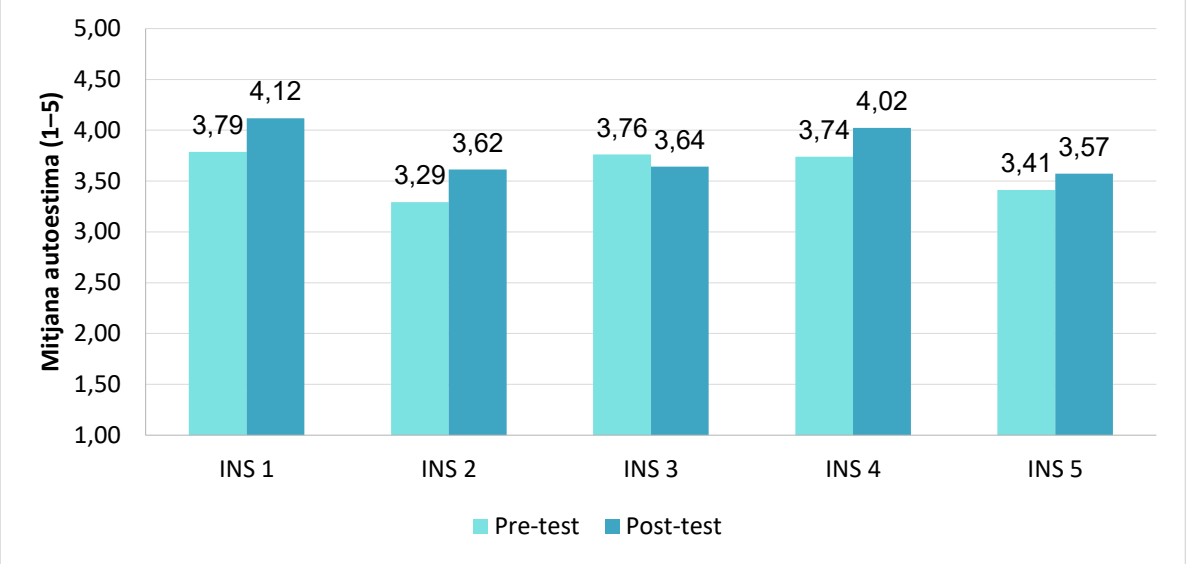
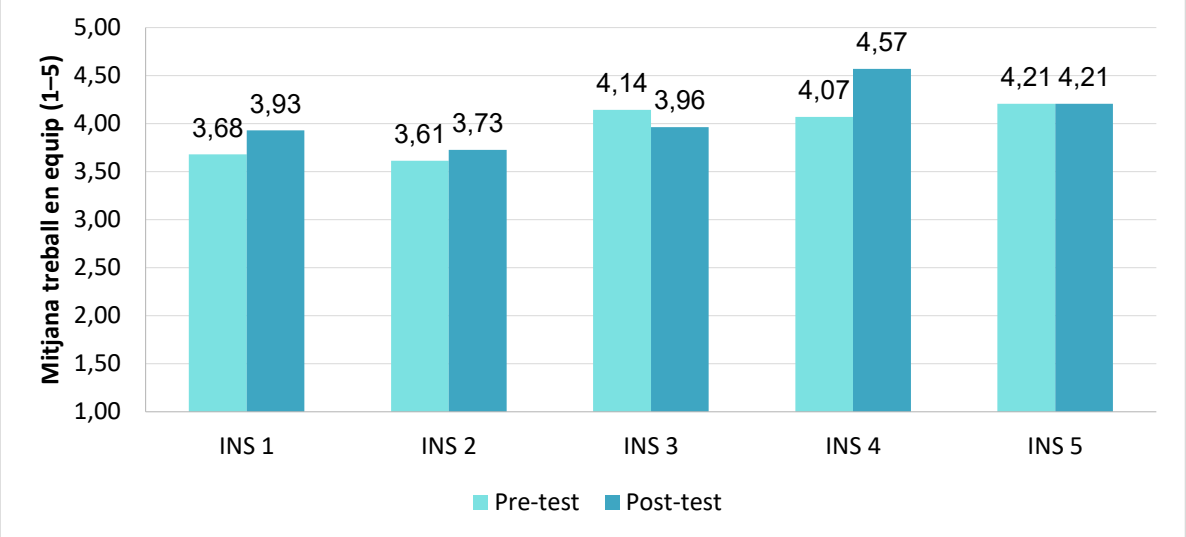


Figura 10

Contrast per centre dimensió de treball en equip (Bloc A, n=38)



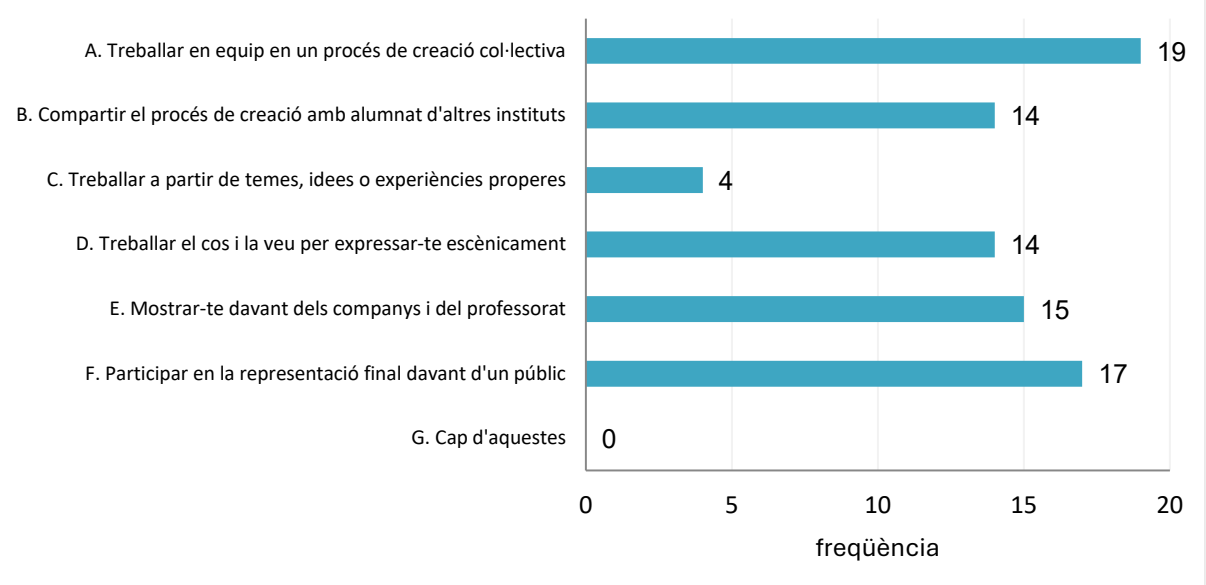
Pel que fa a la resta de dimensions del marc HEBE analitzades, representades per un únic indicador (Figura 6), la participació en projecte col·lectius és la que més avança (+0,29), seguida de l'ús dels espais públics (+0,14). L'assoliment d'objectius i el criteri propi es mantenen pràcticament estables.

4.5.2. Aspectes de disseny i atribució d'efectes (objectiu 3)

Com mostra la Figura 11, en la selecció de condicions (bloc B1), l'alumnat identifica com a aspectes que més l'han ajudat, en primer lloc, el treball en equip en una creació col·lectiva (escollit pel 43% dels alumnes) i la participació en la representació final davant de públic (39%), seguits de mostrar-se davant dels companys i del professorat durant el procés (34%). En l'altre extrem, el treball a partir de temes propers (C) rep només 4 seleccions, i cap alumne no marca l'opció "cap d'aquestes" (G).

Figura 11

Freqüència de condicions triades (n=44)



Quant als efectes que l'alumnat atribueix a les condicions seleccionades del bloc B2 (Taula 3), els més freqüents són sentir-se més segur d'un mateix i mostrar-se o parlar davant dels altres amb més seguretat.

Taula 3

Matriu d'atribució d'efectes per aspecte de disseny (Bloc B2, n = 35)

Efecte / Condició	A	B	C	D	E	F	G	Total[2]
Ef01 · Sentir-me més segur/a de mi mateix/a	8	8	2	8	9	13	0	**48**
Ef02 · Mostrar-me o parlar davant dels altres amb més seguretat	7	7	1	8	7	12	0	**42**
Ef03 · Afrontar situacions que em fan respecte	4	6	2	5	7	7	0	**31**
Ef04 · Conèixer millor què se'm dona bé i què em costa més	10	7	1	6	3	6	0	**33**
Ef05 · Sentir que les altres persones valoren el que faig	7	4	0	1	2	8	0	**22**
Ef06 · Sentir que soc capaç d'aconseguir els objectius	4	6	0	1	3	11	0	**25**
Ef07 · Implicar-me més en el treball en grup	7	8	0	4	6	8	0	**33**
Ef08 · Comunicar-me millor amb els altres	8	3	0	7	8	7	0	**33**
Ef09 · Negociar i arribar a acords	7	3	0	3	5	5	0	**23**
Ef10 · Tenir criteri propi i justificar el que penso	7	5	1	7	3	4	0	**27**
Ef11 · Tenir més ganes de participar en projectes col·lectius	8	6	1	3	5	10	0	**33**
Ef12 · Altres	0	1	0	0	0	0	0	**1**
Total	**77**	**64**	**8**	**53**	**58**	**91**	**0**	**351**

La matriu condició per efecte (Taula 3) mostra que les atribucions es concentren en la representació final (F) i la creació col·lectiva (A). Les associacions més intenses vinculen la representació final amb la confiança en un mateix (13 casos) i amb parlar davant dels altres amb seguretat (12), i la creació col·lectiva amb l'autoconeixement (10). La condició C presenta atribucions residuals, coherents amb la seva baixa selecció. Dues respostes obertes hi afegeixen una dimensió relacional no prevista a la llista d'efectes, de les quals només una queda vinculada a una condició concreta ("conèixer gent guai"). (Vegeu taules F5 i F6 per a les respostes individuals).

4.5.3. Convergències i divergències entre el canvi mesurat i el canvi atribuït

La formulació dels efectes del bloc B en correspondència amb els indicadors de l'instrument permet contrastar, per a cada indicador, el canvi mesurat entre pre-test i

[2] Cada participant pot atribuir un mateix efecte a les dues condicions triades, de manera que el total d'atribucions (351) supera el nombre de casos. Ef12 recull l'única de les dues respostes obertes que queda vinculada a una condició concreta.

post-test amb la proporció d'alumnat que atribueix al projecte l'efecte corresponent (Taula 4).

Taula 4

Contrast entre el canvi mesurat (Bloc A, n = 38) i l'atribució d'efectes (Bloc B2, n = 35)

Indicador (ítem)	Δ mesurat	Efecte corresponent	Casos que l'atribueixen	% casos[3] B2
A04 · Confiança en si	+0,24	Ef01 · Sentir-me més segur/a de mi mateix/a	32	91%
A05 · Seguretat mostrar-se	+0,47	Ef02 · Mostrar-me o parlar davant dels altres amb més seguretat	31	89%
A01 · Afrontar situacions	+0,11	Ef03 · Afrontar situacions que em fan respecte	23	66%
A02 · Autoconeixement	-0,08	Ef04 · Conèixer millor què se'm dona bé i què em costa més	27	77%
A06 · Reconeixement extern	+0,13	Ef05 · Sentir que les altres persones valoren el que faig	19	54%
A07 · Assolir objectius	+0,05	Ef06 · Sentir que soc capaç d'aconseguir els objectius	22	63%
A09 · Implicació en grup	+0,26	Ef07 · Implicar-me més en el treball en grup	24	69%
A10 · Comunicar idees	0,00	Ef08 · Comunicar-me millor amb els altres	25	71%
A12 · Negociació	+0,05	Ef09 · Negociar i arribar a acords	18	51%
A08 · Criteri propi	-0,05	Ef10 · Tenir criteri propi i justificar el que penso	20	57%
A14 · Participació col·lectiva	+0,29	Ef11 · Tenir més ganes de participar en projectes col·lectius	22	63%

El contrast dibuixa dos patrons. Hi ha convergència plena especialment en la seguretat de mostrar-se davant dels altres i en la confiança en un mateix, que combinen les variacions mesurades més grans amb les atribucions més esteses. En canvi hi ha divergència a l'autoconeixement i la comunicació, on l'alumnat atribueix majoritàriament l'efecte al projecte tot i que l'escala no en registra canvi. Tres ítems de l'instrument, la satisfacció personal, l'escolta i l'ús dels espais públics, no disposen d'efecte anàleg al bloc B i queden fora del contrast.

4.6. Conclusions de la recerca empírica

Els resultats es discuteixen a la llum de les entrevistes al professorat i la recerca teòrica i en clau associativa. A continuació es fa una valoració de la metodologia del treball, seguit de les limitacions que acoten l'abast de les conclusions.

[3] El percentatge d'atribució de cada efecte es calcula sobre el nombre de participants (n = 35) que hi atribueixen l'efecte a través d'almenys una de les seves dues condicions triades. Cada participant computa una única vegada per efecte, encara que hagi marcat l'efecte a les dues condicions.

4.6.1. Discussió dels resultats

El canvi més destacat del conjunt de l'instrument es concentra en l'autoestima i, especialment, en la seguretat per mostrar-se davant dels altres. Al seu voltant avancen també la satisfacció i la confiança en un mateix. És, per tant, en la capacitat d'exposar-se on els resultats situen l'indici d'empoderament més clar del projecte. L'atribució de l'alumnat hi convergeix: mostrar-se o parlar davant dels altres amb més seguretat i sentir-se més segur d'un mateix són també els efectes més àmpliament atribuïts a Escena Pilot.

El treball col·lectiu i el suport del grup apareixen com una de les principals condicions associades a aquest canvi. Treballar en equip en un procés de creació col·lectiva és l'aspecte de disseny més seleccionat per l'alumnat: el 43% l'identifica com un dels que més l'han ajudat durant el procés. A més, les entrevistes ajuden a completar aquestes dades. En els relats del professorat, el grup apareix sobretot com un espai de suport que redueix el pes de l'exposició individual. A l'INS1, quan algun jove se sentia insegur a l'hora de dir una frase, "un altre company s'oferia a dir-la". A l'INS2, "quan algun tenia dificultats per exposar-se, el grup el protegia perquè moltes de les escenes eren col·lectives" i "ningú estava completament sol a l'escenari". El professorat de l'INS4 ho formula com un principi del projecte: "tothom és igual d'important" i "tothom participa en igualtat de condicions", de manera que "encara que només tinguis una frase, formes part del conjunt". El grup sembla afavorir, així, la seguretat i la confiança perquè no elimina l'exposició, però la reparteix i permet afrontar-la des del suport col·lectiu. Aquesta lectura concorda amb la importància que la literatura atribueix a la pertinença al grup i al suport entre iguals en les experiències teatrals amb joves (Ferrell et al., 2023; Forenza, 2017).

El mateix patró ajuda a entendre per què la dimensió de treball en equip no avança de manera homogènia. Milloren la implicació en el grup i l'escolta, mentre que comunicar les pròpies idees i negociar i arribar a acords es mantenen pràcticament aturats, tot i disposar de més marge de millora; la negociació és, a més, l'efecte menys atribuït al projecte per l'alumnat. El treball col·lectiu d'Escena Pilot sembla funcionar, per tant, més com un context de suport, implicació i seguretat que com un espai de deliberació o presa compartida de decisions.

El cas de l'INS2 permet precisar encara més aquest mecanisme. La docent recorda escenes en què "cada alumne era una peça més d'una figura col·lectiva" i explica que això feia "que la sensació d'exposició individual fos molt menor" i que aquesta manera de treballar "redueix molt la por de fer el ridícul i facilita que els alumnes s'atreveixin a participar". És significatiu que aquesta mateixa por a fer el ridícul fos també un dels temes de l'obra i que, segons la docent, es treballés durant el procés. El contingut aborda, així, el mateix obstacle que l'estructura escènica contribueix a reduir (vegeu Annex K). Aquest treball temàtic, però, gairebé no apareix en l'atribució de l'alumnat als aspectes de disseny, ja que la condició corresponent només rep quatre seleccions.

Un segon resultat especialment rellevant és el pes de la representació final davant de públic. És el segon aspecte de disseny més seleccionat al bloc B1, pel 39% de l'alumnat, però és el que concentra més associacions amb els efectes percebuts al bloc B2. Aquestes atribucions es vinculen especialment amb sentir-se més segur d'un mateix i mostrar-se o parlar davant dels altres amb més seguretat, fet que connecta la representació final amb el principal canvi observat en els indicadors d'empoderament.

Les entrevistes mostren, a més, que la fita final sembla incidir en la implicació durant el procés perquè converteix la participació individual en una responsabilitat envers el conjunt. El professorat de l'INS2 explica que "el compromís individual afecta tot el grup" perquè "si una persona falla, està perjudicant la resta de l'equip" i "l'èxit de la representació final depenia de tots"; a l'INS3, "no podia fallar ningú, i es reparteixen la feina quan algú falla". A l'INS1, la implicació va ser "molt elevada durant l'assaig general i les representacions, molt més elevada que durant el transcurs del curs". La representació pública no és, doncs, només el moment de culminació del projecte: actua com un horitzó compartit que reforça el compromís individual amb el resultat col·lectiu.

Si la representació final actua com un horitzó compartit, les trobades amb alumnat d'altres instituts semblen contribuir a fer-lo tangible durant el procés. Tot i ocupar una posició intermèdia entre els aspectes de disseny seleccionats per l'alumnat, el professorat les descriu com un moment de canvi. A l'INS3, la trobada és "una catapulta"

i “un abans i un després”; a l’INS4, “un autèntic punt d’inflexió”. La docent d’aquest centre explica que, fins aleshores, tot el que s’explicava sobre la representació final “els queda molt lluny” i “encara no ho veuen real”. Després de la trobada, en canvi, “els van entrar moltes més ganes de preparar-se millor el paper, de projectar més la veu, de gesticular més”. Les trobades funcionen, així, com una fita intermèdia que aproxima la representació final, permet a l’alumnat visualitzar allò cap a què treballa i reforça la implicació en el procés.

Que la representació final sigui una fita mobilitzadora no elimina, però, l’exigència que comporta exposar-se davant d’un públic. Aquesta exposició no comença, tanmateix, en el moment de la representació: mostrar-se davant dels companys i del professorat durant el procés és el tercer aspecte de disseny més seleccionat per l’alumnat, amb 15 seleccions, i rep el mateix nombre d’atribucions que la representació final en relació amb l’efecte d’afrontar situacions que fan respecte. La combinació d’aquesta dada amb les entrevistes suggereix que l’exposició es fa més assumible quan es construeix de manera gradual i respectant els límits individuals. A l’INS2, el primer trimestre incorpora treball preparatori de consciència corporal i desinhibició, fins al punt de treballar “amb titelles darrere d’una tela perquè no haguessin d’exposar directament el seu cos”. A l’INS4, un alumne decideix després de tot el procés no dir una de les frases que havia assajat i el professorat destaca que “respectàvem completament aquesta decisió”, mentre que la resta de les intervencions les fa “amb molta naturalitat i seguretat”. A aquesta gradació s’hi afegeix la qualitat relacional de l’acompanyament, un element no inclòs explícitament entre els aspectes de disseny del bloc B1 i que el professorat destaca espontàniament: “sempre amb paciència i amb molt bon tracte i entenent les inseguretats dels joves”. La seguretat del context és precisament una de les condicions que la literatura assenyala per afavorir la participació en experiències teatrals amb joves (Moore, 2023; Pufahl et al., 2021).

Aquesta manera de preparar i sostenir l’exposició ajuda a interpretar que la representació pública pugui ser valorada positivament malgrat el risc que comporta. Puvaneyshwaran (2024) documenta que actuar davant d’un públic pot generar una experiència negativa per l’asimetria entre actors i audiència. En Escena Pilot, en canvi, la

representació apareix entre els aspectes més valorats i culmina un procés en què l'exposició es reparteix dins del grup, es construeix gradualment i, almenys en alguns casos, permet preservar els límits individuals. Les dades no permeten establir una relació causal, però sí plantejar aquestes condicions com a elements associats al principal canvi observat: l'augment de la seguretat per mostrar-se davant dels altres.

Més enllà de les condicions del procés, les dades mostren que la magnitud del canvi varia clarament segons l'experiència escènica prèvia de l'alumnat. En les dues dimensions analitzades, qui no havia fet mai teatre és qui més millora; qui n'havia fet alguna vegada presenta un recorregut menor, i qui en fa actualment és el grup que menys varia. El patró és especialment clar en autoestima, amb una progressió de +0,33, +0,23 i −0,09, respectivament; en treball en equip, l'alumnat sense experiència és també l'únic que presenta una millora apreciable (+0,29). Aquesta gradació suggereix que el marge de canvi és més gran com més nova és l'experiència que proposa Escena Pilot.

La comparació entre centres reforça, en termes generals, aquesta lectura. L'INS1 i l'INS4, on l'alumnat sense experiència representa el 57% i el 75%, respectivament, es troben entre els centres que més avancen. En canvi, l'INS5, on el 67% de l'alumnat practica arts escèniques actualment i no hi ha cap participant sense experiència, presenta una millora limitada en autoestima i cap canvi en treball en equip. L'INS2 matisa el patró: tot i que el 82% havia fet teatre anteriorment, presenta una millora reduïda en treball en equip però notable en autoestima. L'experiència prèvia sembla, doncs, modular el marge i també la forma del canvi, però no determinar-los per si sola.

En el cas de l'INS3, malgrat que no s'aparta del patró pel que fa a l'experiència prèvia, la variació negativa que presenta en les dues dimensions s'ha d'interpretar amb cautela. És l'únic centre on el qüestionari es va administrar en formats diferents entre el pre-test i el post-test i el mateix professorat atribueix a aquest canvi de modalitat la discrepància dels seus resultats respecte dels altres centres. La valoració que en fa el professorat tampoc no mostra un retrocés equivalent: assenyala, per exemple, que dos alumnes decideixen cursar el Batxillerat escènic després del projecte. Les enquestes de valoració recullen, alhora, l'única referència explícitament negativa del corpus sobre les relacions

entre alumnes —"moltes faltes de respecte entre alumnes"—, aïllada entre valoracions positives del formulari (vegeu la Figura J4). Els indicis de signe diferent, i el fet que la referència negativa sigui única i aïllada, impedeixen llegir la variació quantitativa d'aquest centre com un retrocés homogeni atribuïble al projecte.

Les mitjanes positives no impliquen que tots els participants avancin. En autoestima millora el 47,4% de l'alumnat, un 18,4% es manté estable i un 34,2% retrocedeix; en treball en equip, millora el 50%, un 23,7% es manté i un 26,3% retrocedeix. La magnitud d'aquests retrocessos, però, en matisa la lectura. En autoestima són majoritàriament molt reduïts: onze dels tretze casos corresponen al pas mínim que permet l'escala i el retrocés mitjà és de −0,19. En treball en equip, els descensos són més acusats, però en aquest cas sí que apareix un punt de partida clarament elevat: nou dels deu participants que retrocedeixen partien de puntuacions iguals o superiors a 4 i cinc ho feien del valor màxim, fet que apunta a un efecte sostre. Les dues dimensions mostren, per tant, una heterogeneïtat individual de naturalesa diferent: en autoestima, una part de l'alumnat no avança o presenta retrocessos molt petits; en treball en equip, els descensos més amplis es concentren principalment entre qui ja partia de nivells alts.

En conjunt, els resultats situen el principal indici d'empoderament en l'augment de la seguretat per mostrar-se davant dels altres i permeten associar-lo amb diverses condicions del procés: el suport del grup, una representació final que dona sentit al treball, unes trobades que fan tangible aquesta fita i una exposició construïda de manera gradual i respectuosa amb els límits individuals. La magnitud d'aquest canvi varia sobretot segons l'experiència escènica prèvia de l'alumnat, un patró que apareix en les dues dimensions analitzades i es reprodueix en bona part en la comparació entre centres. Les diferències d'implementació introdueixen matisos i poden contribuir a explicar algunes desviacions d'aquest patró general.

4.6.2. Discussió metodològica (objectiu 1)

L'adaptació principal desplaça el marc HEBE, pensat per a l'aplicació per part d'educadors (Corbella et al., 2021), cap a un qüestionari adreçat a l'alumnat. El guany és

que la veu del participant esdevé la font primària; el cost, que l'instrument mesura bé el que el jove percep de si mateix i malament el que fa sense percebre-ho. En són un exemple els indicadors que no es mouen malgrat que l'alumnat atribueixi al projecte l'efecte corresponent.

El bloc B1 permet valorar si els aspectes de disseny estaven formulats al nivell adequat. Cap participant no va marcar l'opció “cap d'aquestes”, de manera que els sis cobrien l'experiència de tothom, i alhora les seleccions es reparteixen de manera molt desigual, entre les 19 de la creació col·lectiva i les 4 del treball a partir de temes propers. Una llista massa abstracta hauria deixat alumnat fora i una de massa genèrica hauria repartit les seleccions uniformement; no s'observa cap dels dos casos, cosa que apunta que la unitat intermèdia és operativa per a alumnat d'aquesta edat.

Un 20 % de l'alumnat va respondre el bloc B2 sense discriminar, i el format de la pregunta hi va tenir part de responsabilitat. La tasca era exigent, perquè demanava atribuir onze efectes a les dues condicions triades, i per contenir-ne la càrrega es van maquetar les dues condicions en columnes adjacents, de manera que ocupés una sola pàgina. Aquesta disposició es va poder llegir com una graella d'emplenament obligatori. Sis participants hi van marcar una casella per fila, com si haguessin de triar entre les dues condicions per a cada efecte, dos la van omplir sencera i un la va omplir sense condició assignada. Repetir la pregunta per a cada condició de manera successiva hauria estat més clar, però hauria allargat considerablement el formulari. El post-test, a més, es va administrar als cinc centres en el mateix moment, cosa que va limitar l'acompanyament individual. En format digital l'atribució es podria automatitzar i mostrar de manera progressiva; en paper, exigeix pilotatge previ o més temps d'explicació. La viabilitat d'aquest bloc depèn, doncs, del suport de format i de context que se li pugui donar, i el cost de no tenir-lo va recaure sobre el bloc que sustenta el tercer objectiu.

L’anàlisi confirma la necessitat de combinar instruments. Algunes de les relacions més rellevants identificades en la recerca no apareixen directament al qüestionari, sinó que emergeixen de l’observació i, sobretot, de les entrevistes. És el cas de la funció del grup com a suport davant l’exposició individual o de la decisió de dos alumnes de continuar la formació escènica, un canvi que l’escala utilitzada no permet recollir. El qüestionari,

per si sol, hauria ofert una lectura més parcial dels resultats, especialment en casos com l'INS3, on les variacions negatives només poden interpretar-se amb cautela quan es contrasten amb la informació qualitativa i amb les particularitats de l'administració.

Una sola resposta que canviï un punt ja desplaça la puntuació de tota la dimensió. Amb dimensions de quatre i sis ítems, el pas mínim és de 0,25 i 0,17 punts, de manera que aquest únic canvi situa el cas entre els que milloren o entre els que empitjoren. Els percentatges de millora i de retrocés no són, doncs, interpretables per si sols, i han requerit comprovar la magnitud de cada variació i el moviment dels ítems que la componen (vegeu l'Annex H). Una rèplica hauria de preveure aquesta comprovació des del principi o ampliar el nombre d'ítems per dimensió.

Prioritzar dues dimensions focals deixa la resta amb un sol indicador cadascuna, cosa que fa ininterpretable un índex global i limita el que se'n pot dir. Els ajustos per a futures aplicacions en deriven directament. Caldria pilotar el format del bloc B2, equilibrar els ítems per dimensió i incorporar els factors que van emergir de les entrevistes sense estar previstos, com l'acompanyament professional.

4.6.3. Limitacions de la recerca

El disseny és de grup únic amb mesures pre-post, sense grup de control, i la mostra és petita i de conveniència. Això impedeix atribuir causalitat i generalitzar els resultats, que es llegeixen com a variacions associades al període de participació i es descriuen únicament en termes de magnitud i direcció. La categoria no binària (n = 1) no s'interpreta per separat, perquè a més quedaria identificable en qualsevol desagregació, i el grup amb pràctica escènica actual —l'únic sense guany mesurable, i el que sosté la lectura sobre el pes de l'experiència prèvia— es limita a sis casos.

L'instrument es basa en el marc HEBE i ha estat revisat per experts pel que fa a la comprensibilitat i la rellevància dels ítems, però no se n'ha comprovat estadísticament la fiabilitat ni la validesa com a instrument de mesura. Tampoc s'ha analitzat fins a quin punt els ítems agrupats en una mateixa dimensió mesuren un mateix constructe. Les puntuacions agregades per dimensions s'interpreten, doncs, amb cautela.

Diversos ítems parteixen de mitjanes superiors a 4 sobre 5 i disposen de poc marge de millora. Aquest efecte sostre limita la capacitat del disseny pre-post per registrar canvi als nivells alts de l'escala (Wang et al., 2008), condiciona la lectura de l'autoconeixement i del criteri propi i explica una part dels retrocessos en treball en equip (vegeu l'Annex H). És també el motiu de l'exclusió d'un participant amb el pre-test invariant al màxim contradit per un post-test diferenciat; en un segon cas, que es conserva, l'absència de variació no es pot interpretar com a absència de canvi.

El bloc B només recull associacions positives, perquè pregunta en què ha ajudat el projecte i no preveu recollir experiències adverses. Les vivències negatives que puguin haver existit només poden emergir per l'observació, les entrevistes o les enquestes de valoració del projecte.

La finestra de mesura presenta dos desajustos. El pre-test s'administra al febrer, quan el procés ja ha començat, de manera que la línia de base no recull les primeres setmanes i tendeix a infraestimar el canvi. El post-test és immediatament posterior a la representació final, i la proximitat d'una experiència intensa pot influir en les respostes, especialment en l'atribució d'efectes. No hi ha mesura de seguiment que permeti valorar la persistència dels canvis.

Tres circumstàncies afecten la comparació entre centres. La mostra combina alumnat de 3r i de 4t d'ESO segons el centre, amb les diferències de maduresa que això pot comportar. A l'INS3, únic cas, el pre-test es va respondre en línia i el post-test en paper, un canvi de modalitat que es confon amb el pas del temps i al qual el mateix professorat atribueix la diferència amb la resta de centres. L'observació estructurada tampoc no es va poder realitzar amb la mateixa intensitat a tot arreu, de manera que la fidelitat d'implementació no queda documentada de manera sistemàtica a cada centre, tot i que la manera com es desplega un programa condiciona els resultats que se n'obtenen (Morrel-Samuels et al., 2018).

5. Conclusions i orientacions de disseny

Els resultats permeten donar resposta als tres primers objectius específics. A partir d'aquestes conclusions es formulen les orientacions corresponents al quart objectiu i, finalment, les propostes de recerca futura.

5.1. Conclusions per objectius

El primer objectiu es concreta en l'adaptació i aplicació d'un sistema que trasllada el model HEBE, pensat per a l'aplicació per part d'educadors (Corbella et al., 2021), a un dispositiu que pregunta directament a l'alumnat i combina qüestionari, observació, entrevistes i anàlisi documental. Els aspectes de disseny, com a unitat d'anàlisi pròpia d'aquest treball, es mostren operatius per a alumnat d'aquesta edat. La combinació d'instruments resulta especialment rellevant perquè algunes de les relacions entre els canvis observats i les condicions del procés no emergeixen directament del qüestionari i només es poden interpretar amb el material qualitatiu. L'aplicació mostra també un límit concret: el bloc B2 presenta dificultats de resposta en format paper, fet que en redueix la base d'anàlisi i indica la necessitat de revisar-ne el format o les condicions d'administració.

El segon objectiu identifica un patró de canvi positiu, però no homogeni, en les dues dimensions focals, més marcat en autoestima (Δ = +0,21) que en treball en equip (Δ = +0,14) i concentrat especialment en la seguretat per mostrar-se davant dels altres (A05, +0,47). Dins del treball en equip avancen la implicació i l'escolta, mentre que la comunicació de les pròpies idees i la negociació es mantenen pràcticament estables. La troballa més consistent, però, és l'associació entre la magnitud del canvi i l'experiència escènica prèvia de l'alumnat: qui no havia fet mai teatre és qui més millora en les dues dimensions, mentre que qui ja hi tenia experiència presenta menys recorregut. Aquest patró es reprodueix en bona part en la comparació entre centres segons la seva composició per experiència prèvia, tot i que no de manera exacta i amb la cautela específica de l'INS3 pel canvi de modalitat d'administració.

El tercer objectiu identifica el treball col·lectiu i la representació final davant de públic com les condicions més clarament associades als indicis d'empoderament observats. El treball en equip dins d'una creació col·lectiva és l'aspecte de disseny més seleccionat

per l'alumnat (43%) i sembla afavorir especialment la seguretat i la confiança, perquè el grup reparteix l'exposició individual i ofereix suport per afrontar-la. La representació final, seleccionada pel 39% de l'alumnat, és alhora la condició que concentra més associacions amb els efectes percebuts, especialment amb sentir-se més segur d'un mateix i mostrar-se davant dels altres amb més seguretat. Segons el professorat, aquesta fita orienta també el procés i reforça el compromís individual amb el resultat col·lectiu. L'exposició davant dels companys i del professorat durant el procés apareix igualment com una condició rellevant i, combinada amb les dades qualitatives, permet interpretar que l'exposició pública es construeix de manera progressiva i respectant els límits individuals. Les trobades amb alumnat d'altres instituts contribueixen, alhora, a fer tangible la fita final i a reforçar la implicació. Finalment, la qualitat relacional de l'acompanyament emergeix com una condició rellevant que no havia estat prevista inicialment en el sistema d'avaluació.

5.2. Orientacions de disseny per a altres pràctiques formatives amb joves

Les orientacions següents es formulen com a condicions i no com a activitats, perquè aquesta recerca descriu amb quines circumstàncies el moviment dels indicadors apareix associat i no demostra que cap activitat concreta el produeixi. Cap d'elles és exclusiva de les arts escèniques, i totes exigeixen una traducció al context on s'apliquin.

Repartir la visibilitat perquè ningú no s'exposi sol. Els resultats suggereixen que la seguretat per mostrar-se pot afavorir-se quan l'exposició individual se sosté des del grup. En Escena Pilot, la creació col·lectiva permet que els participants s'exposin sense haver d'assumir sols tot el pes de la situació. Traslladat a altres contextos, això implica dissenyar presentacions, intervencions o altres situacions de visibilitat de manera que el grup pugui actuar com a suport. La condició no és evitar l'exposició, sinó fer-la assumible compartint-ne el risc.

Treballar cap a una fita real i fer-la creïble aviat. La representació final emergeix com una de les condicions més associades als efectes percebuts i, segons el professorat, reforça la implicació i la responsabilitat envers el grup. Les trobades amb altres instituts mostren, alhora, la utilitat de disposar de fites intermèdies que permetin visualitzar amb antelació allò cap a què es treballa. En altres pràctiques formatives, això es pot traduir

en un producte, una presentació o una acció final amb destinataris reals, acompanyada de moments previs que en facin visible i creïble el propòsit.

Construir l'exposició progressivament i respectar els límits individuals. La representació pública no és empoderadora per si mateixa: el seu potencial depèn de les condicions amb què s'hi arriba. Els resultats d'Escena Pilot apunten que les situacions de més exposició convé que vagin precedides d'un procés preparatori que permeti augmentar gradualment la visibilitat i preservar els límits individuals. Es tracta de construir un context prou segur perquè cada participant pugui afrontar l'exigència sense quedar exclòs del conjunt.

Ajustar la proposta a l'experiència prèvia del grup. L'experiència prèvia és la variable més consistentment associada a la magnitud del canvi en aquest estudi: l'alumnat sense experiència escènica és qui presenta més recorregut, mentre que el canvi disminueix entre qui ja hi està familiaritzat. Una mateixa proposta no ofereix, per tant, necessàriament les mateixes oportunitats de desenvolupament a tots els participants. El disseny ha de tenir en compte el punt de partida del grup i introduir nous reptes quan les experiències o capacitats que es volen treballar ja formen part del seu repertori.

Dues consideracions addicionals. Dos elements que l'alumnat gairebé no assenyala apareixen amb força al material qualitatiu. El primer és la qualitat relacional de qui condueix el procés. Que un participant pugui fer-se enrere, o saber que no cal fer-ho perfecte, no depèn de l'estructura de l'activitat sinó de qui l'acompanya, i és el que converteix la gradació de l'exposició en una possibilitat real i no en una declaració d'intencions. Això implica exigències de perfil i de formació per a qui condueix aquestes propostes, més enllà del domini tècnic del llenguatge que s'hi treballi (Moore, 2023; Pufahl et al., 2021). El segon és el treball a partir de continguts propers als participants, que en aquest cas actuava sobre el mateix obstacle que l'estructura col·lectiva contribueix a reduir. Convé precisar-ne la forma, perquè el contingut operava dins de la ficció compartida i no a través de l'exposició de vivències personals, via que altres experiències han hagut de reduir en constatar que els joves se'n desvinculaven (Pufahl et al., 2021). Cap de les dues condicions no es va poder documentar amb el mateix

suport que les anteriors, i s'enuncien com a observacions que mereixerien una comprovació específica.

5.3. Propostes de recerca futura

Les línies de recerca futura deriven directament dels resultats i de les qüestions que aquest treball no ha pogut resoldre.

La primera és el disseny de propostes específiques per a participants amb experiència escènica prèvia. Els resultats mostren menys recorregut de canvi en aquest perfil, però no permeten determinar quin tipus de proposta podria ampliar-lo. Comparar programes amb nivells d'exigència diferents permetria aprofundir-hi.

La segona és l'anàlisi de dues condicions que emergeixen de les dades sense que s'hagin pogut estudiar de manera específica: la qualitat relacional de l'acompanyament i el treball a partir de continguts propers. Estudiar-ne el paper requeriria instruments dissenyats expressament per a aquesta finalitat.

La tercera és l'ampliació del que es considera evidència d'empoderament. Alguns indicis d'ordre conductual recollits a les entrevistes queden fora del que pot captar una escala d'autopercepció, i incorporar-los requeriria un disseny longitudinal amb mesures posteriors al tancament del projecte.

Finalment, replicar el sistema d'avaluació permetria comprovar-ne la fiabilitat i la validesa com a instrument de mesura i valorar si la metodologia d'anàlisi emprada es manté operativa en noves aplicacions.

6. **Referències bibliogràfiques**

Corbella, L., Trull Oliva, C., Rodrigo Moriche, M. P., & Úcar Martínez, X. (2021). Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil. *Revista Española de Pedagogía, 79*(280), 537–555. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-05

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *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

Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). Las artes escénicas y el empoderamiento de jóvenes discapacitados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 111–126. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.08

Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P., & Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology, 58*(3–4), 410–421. https://doi.org/10.1002/ajcp.12094

Erikson, E. H. (1988). *El ciclo vital completado*. Editorial Paidós. (Obra original publicada el 1982)

Ferrell, A., Levstek, M., & Banerjee, R. (2023). "We have a voice. We exist.": Value of basic needs satisfaction for well-being and goal development in inclusive theater spaces for young people. *The Journal of Creative Behavior, 57*(4), 674–689. https://doi.org/10.1002/jocb.608

Forenza, B. (2017). Empowering processes of a countywide arts intervention for high school youth. *Journal of Youth Development, 12*(2), 21–40. https://doi.org/10.5195/jyd.2017.35

French, K. (2015). *Youth empowerment as demonstrated by the Jóvenes en Acción program* [Master's capstone paper, SIT Graduate Institute]. SIT Digital Collections. https://digitalcollections.sit.edu/capstones/2771

Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de desembre de 2018. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Moore, M. K. (2023). *Breathing empowerment and belonging into the lives of at-risk adolescents: A narrative inquiry into theatre education in Hawai'i* [Tesi doctoral, University of Hawai'i at Mānoa].

Morrel-Samuels, S., Rupp, L. A., Eisman, A. B., Miller, A. L., Stoddard, S. A., Franzen, S. P., Hutchison, P., & Zimmerman, M. A. (2018). Measuring the implementation of Youth Empowerment Solutions. *Health Promotion Practice, 19*(4), 581–589. https://doi.org/10.1177/1524839917736511

Planas-Lladó, A., & Úcar, X. (2024). Evaluating youth empowerment: The construction and validation of an inventory of dimensions and indicators. *American Journal of Evaluation, 45*(1), 86–109. https://doi.org/10.1177/10982140211055643

Projecte HEBE. (2019). *Rúbrica per a l'avaluació d'accions i projectes socioeducatius d'empoderament juvenil*. https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/17643

Pufahl, J., Reina-Munoz, C., & Bayne, H. (2021). Theatre Connect: Key strategies for facilitating LGBTQQ youth theatre programs. *Health Promotion Practice, 22*(1_suppl), 31S–34S. https://doi.org/10.1177/1524839921996290

Puvaneyshwaran, D. (2024). Empowering the marginalised: Exploring the potential of Theatre of the Oppressed as an intervention for youth offenders in social work practice. *Journal of Social Work, 24*(3), 375–396. https://doi.org/10.1177/14680173231222614

Serra i Jubany, À. (2006). La construcció narrativa de la identitat en l'adolescència. *Revista Catalana de Pedagogia*, (5), 113–130. https://doi.org/10.2436/20.3007.01.8

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 19–34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

Teatre Lliure, & Institut de Cultura de Barcelona. (2026). *Escena Pilot. Curs 2025-2026* [Dossier del projecte].

Úcar, X. (2012). La comunidad como elección: Teoría y práctica de la acción comunitaria. En A. Zambrano & H. Berroeta (Eds.), *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria* (pp. 37–73). Ril Editores.

Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla Bernet, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(4), 405–418. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120

Wang, L., Zhang, Z., McArdle, J. J., & Salthouse, T. A. (2008). Investigating ceiling effects in longitudinal data analysis. *Multivariate Behavioral Research, 43*(3), 476–496. https://doi.org/10.1080/00273170802285941

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

7. **Annexos**

Annex A. Qüestionaris a l'alumnat (pre i post test)

Taula A1

Ítems de la primera versió del qüestionari a l'alumnat, sotmesos al judici d'experts

Núm.	Redactat de l'ítem	Num. final
1	Em veig capaç d'afrontar una situació difícil quan apareix.	A01
2	Sé quines coses se'm donen bé i quines em costen més.	A02
3	Em sento satisfet/a amb mi mateix/a.	A03
4	Confio en mi quan he de fer alguna cosa nova o que em fa respecte.	A04
5	Em sento segur/a quan m'he de mostrar o parlar davant dels altres.	A05
6	Sento que les altres persones valoren el que faig o aporto.	A06
7	Normalment soc capaç d'aconseguir els objectius que em proposo.	A07
8	Tinc criteri propi i puc justificar el que penso.	A08
9	M'implico en el treball en equip.	A09
10	Explico les meves idees de manera clara i escolto les dels altres.	A10 / A11
11	Puc negociar i arribar a acords quan hi ha opinions diferents.	A12
12	Sento que els espais públics (carrer, places, equipaments) també són meus i els faig servir amb confiança.	A13
13	Quan fem projectes col·lectius, m'hi implico activament.	A14

Nota. La numeració de la primera columna és la que fan servir els experts en la valoració (vegeu la Taula A2). La tercera columna en dona la correspondència amb l'instrument definitiu. L'ítem 10 es desdobla en dos arran del judici d'experts, cosa que fa passar l'instrument de 13 a 14 ítems.

Taula A2

Resultats de la validació per judici d'experts del qüestionari a l'alumnat

Ítem	Univocitat		Pertinència		Importància		Observacions/ propostes de millora
	n (sí)	≥3/4	n (sí)	≥3/4	Mitjana	≥3,5	
1	3		4		4,5		
2	4		4		4,5		
3	3		4		4,75		
4	4		4		4,75		
5	4		4		4,5		
6	4		4		4		
7	4		4		4,25		
8	4		4		4,75		
9	4		4		4,25		
10	2		4		4,5		Ítem doble (expressió + escolta). Recomanable separar-lo en dos per garantir univocitat.
11	4		4		5		
12	3		4		4		
13	4		4		4,25		

Nota. Quatre experts valoren cadascun dels 13 ítems de la versió inicial del qüestionari segons tres criteris: univocitat i pertinència, en resposta dicotòmica, i importància, en una escala d'1 a 5. Les columnes d'univocitat i pertinència recullen el nombre d'experts que responen afirmativament; la d'importància, la mitjana de les quatre valoracions. Es fixen com a llindars de retenció 3 de 4 respostes afirmatives i una mitjana d'importància de 3,5. Tots els ítems superen els tres llindars llevat de l'ítem 10, que obté 2 de 4 en univocitat. Arran d'aquesta valoració es desdobla en dos ítems, un d'expressió i un d'escolta, i l'instrument definitiu passa a tenir-ne 14.

Figura A1

Qüestionari inicial Escena Pilot

QÜESTIONARI INICIAL ESCENA PILOT

Les respostes d'aquest formulari són per a un estudi universitari en el qual totes les dades seran tractades de forma anònima. El nom se us demana únicament per poder fer-ne un seguiment. Si us plau, respon totes les preguntes.

Nom i cognom _____

* Protecció de dades i confidencialitat: Contestant aquest qüestionari accepto que les dades introduïdes siguin utilitzades exclusivament per al desenvolupament de l'esmentada investigació/avaluació, d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals (LOPDGDD), i entenc l'ús de les dades que se'n puguin derivar, amb respecte a la privacitat, la confidencialitat i l'ètica de la recerca.

Institut:

- ❑ INS 1
- ❑ INS 2
- ❑ INS 3
- ❑ INS 4
- ❑ INS 5

Curs:

_____

Gènere:

- ❑ Noi
- ❑ Noia
- ❑ No binari
- ❑ Prefereixo no respondre

Experiència prèvia: has fet teatre abans d'aquest projecte?

- ❑ Sí, en faig actualment (extraescolar o fora de l'institut)
- ❑ Sí, n'he fet alguna vegada (però no actualment)
- ❑ No, mai

A **Per a cada frase, marca l'opció que s'hi ajusta més.**

	Gens d'acord	Poc d'acord	Ni sí ni no	D'acord	Molt d'acord
1. Em veig capaç d'afrontar una situació que em fa respecte.	◯	◯	◯	◯	◯
2. Sé quines coses se'm donen bé i quines em costen més.	◯	◯	◯	◯	◯
3. En general, em sento satisfet/a amb mi mateix/a.	◯	◯	◯	◯	◯
4. Confio en mi quan he de fer alguna cosa nova.	◯	◯	◯	◯	◯
5. Em sento segur/a quan m'he de mostrar o parlar davant dels altres.	◯	◯	◯	◯	◯
6. Sento que les altres persones valoren el que faig o aporto.	◯	◯	◯	◯	◯
7. Normalment soc capaç d'aconseguir els objectius que em proposo.	◯	◯	◯	◯	◯
8. Tinc criteri propi i puc justificar el que penso.	◯	◯	◯	◯	◯
9. M'implico en el treball en grup.	◯	◯	◯	◯	◯
10. Soc capaç d'explicar les meves idees de manera clara.	◯	◯	◯	◯	◯
11. Normalment escolto les idees dels altres amb atenció.	◯	◯	◯	◯	◯
12. Puc negociar i arribar a acords quan hi ha opinions diferents.	◯	◯	◯	◯	◯
13. Sento que els espais públics (carrer, places, equipaments) també són meus i els faig servir amb confiança.	◯	◯	◯	◯	◯
14. Quan tinc l'oportunitat, m'apunto i participo en projectes col·lectius.	◯	◯	◯	◯	◯

Figura A2

Qüestionari final Escena Pilot

Qüestionari Final Escena Pilot

Les respostes d'aquest formulari són per a un estudi universitari en el qual totes les dades seran tractades de forma anònima. El nom se us demana únicament per poder fer-ne un seguiment. Si us plau, respon totes les preguntes.

Nom i cognom _____

* Protecció de dades i confidencialitat: Contestant aquest qüestionari accepto que les dades introduïdes siguin utilitzades exclusivament per al desenvolupament de l'esmentada investigació/avaluació, d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals (LOPDGDD), i entenc l'ús de les dades que se'n puguin derivar, amb respecte a la privacitat, la confidencialitat i l'ètica de la recerca.

A **Per a cada frase, marca l'opció que s'hi ajusta més.**

	Gens d'acord	Poc d'acord	Ni sí ni no	D'acord	Molt d'acord
1. Em veig capaç d'afrontar una situació que em fa respecte.	○	○	○	○	○
2. Sé quines coses se'm donen bé i quines em costen més.	○	○	○	○	○
3. En general, em sento satisfet/a amb mi mateix/a.	○	○	○	○	○
4. Confio en mi quan he de fer alguna cosa nova.	○	○	○	○	○
5. Em sento segur/a quan m'he de mostrar o parlar davant dels altres.	○	○	○	○	○
6. Sento que les altres persones valoren el que faig o aporto.	○	○	○	○	○
7. Normalment soc capaç d'aconseguir els objectius que em proposo.	○	○	○	○	○
8. Tinc criteri propi i puc justificar el que penso.	○	○	○	○	○
9. M'implico en el treball en grup.	○	○	○	○	○
10. Soc capaç d'explicar les meves idees de manera clara.	○	○	○	○	○
11. Normalment escolto les idees dels altres amb atenció.	○	○	○	○	○
12. Puc negociar i arribar a acords quan hi ha opinions diferents.	○	○	○	○	○
13. Sento que els espais públics (carrer, places, equipaments) també són meus i els faig servir amb confiança.	○	○	○	○	○
14. Quan tinc l'oportunitat, m'apunto i participo en projectes col·lectius.	○	○	○	○	○

B Què t'ha ajudat més?

Durant Escena Pilot has viscut diferents activitats i situacions. **Marca les que, d'alguna manera, t'han ajudat més (màxim dues):**

- **A** Treballar en equip en un procés de creació col·lectiva.
- **B** Compartir el procés de creació amb alumnat d'altres instituts.
- **C** Treballar a partir de temes, idees o experiències properes a tu.
- **D** Treballar el cos i la veu per expressar-te escènicament.
- **E** Practicar de mostrar-te davant dels companys i del professorat durant el procés de treball.
- **F** Participar en la representació final davant d'un públic.
- **G** Cap d'aquestes.

Per a cada opció que has triat, indica en què t'ha ajudat:

M'ha ajudat sobretot a...	◯ opció triada	◯ opció triada
Sentir-me més segur/a de mi mateix/a	◯	◯
Mostrar-me o parlar davant dels altres amb més seguretat	◯	◯
Afrontar situacions que em fan respecte	◯	◯
Conèixer millor què se'm dona bé i què em costa més	◯	◯
Sentir que les altres persones valoren el que faig o aporto	◯	◯
Sentir que soc capaç d'aconseguir els objectius que em proposo	◯	◯
Implicar-me més en el treball en grup	◯	◯
Comunicar-me millor amb els altres	◯	◯
Negociar i arribar a acords quan hi ha opinions diferents	◯	◯
Tenir criteri propi i justificar el que penso	◯	◯
Tenir més ganes de participar en projectes col·lectius	◯	◯
Altres: _____	◯	◯

Annex B. Entrevista al professorat

Figura B1.

Guió orientatiu de l'entrevista semi-estructurada al professorat

1. Fluïdesa i continuïtat del procés

Heu pogut desenvolupar la proposta amb continuïtat al llarg del curs? Hi ha hagut moltes absències o interrupcions?

Opcions:

- Sí, gairebé sempre
- Amb algunes interrupcions
- Amb moltes interrupcions
- No

Quines han estat, si n'hi ha hagut, les principals dificultats?

Tinc "x"[4] qüestionaris pre-test que no tenen el seu post-test corresponent, son baixes? A què son degudes?

2. Implicació de l'alumnat

S'ha implicat activament el grup en el projecte?

Opcions:

- Tot el grup
- La majoria
- Uns quants
- Pocs

3. Cohesió i treball en equip

Com ha evolucionat la cohesió del grup i la manera de treballar en equip al llarg del procés?

Opcions:

- Ha millorat clarament

[4] X indica el nombre de qüestionaris pre-test de cada institut sense el post-test corresponent.

- Ha millorat una mica
- S'ha mantingut igual
- Ha empitjorat

Diries que el projecte els ha servit per millorar habilitats de treball en grup?

4. Confiança i capacitat de mostrar-se

Has observat canvis en l'alumnat pel que fa a la confiança, la seguretat personal o la capacitat de mostrar-se davant dels altres?

Opcions:

- Sí, en molts alumnes
- Sí, en alguns alumnes
- En pocs alumnes
- No he observat canvis

Pots posar-ne un exemple?

5. Factor explicatiu principal

Quines activitats o elements del projecte creus que han contribuït més als canvis observats en l'alumnat?

☐ Treballar en equip en una creació col·lectiva.
☐ Compartir el procés amb alumnat d'altres instituts.
☐ Treballar a partir d'experiències, idees o temes propers a l'alumnat.
☐ Realitzar activitats d'expressió corporal i vocal.
☐ Mostrar-se davant dels altres durant el procés.
☐ Participar en la representació final davant de públic.
☐ Altres: _____

Per què creus que aquestes activitats han estat especialment importants?

Annex C. Pauta d'observació

Figura C1.

Pauta breu d'observació de les sessions de treball amb l'alumnat

Dades de la sessió

Data: _

Centre/grup: _

Sessió observada:

Tipus de sessió:

□ Treball de creació
□ Treball corporal i vocal
□ Posada en comú / mostra interna
□ Trobada intercentres
□ Assaig o preparació de la representació
□ Altres: _____

Aspecte observat	0	1	2	3	Evidències breus
L'alumnat participa en un procés de creació col·lectiva i pren decisions amb el grup.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat comparteix el procés amb altres grups, centres o persones externes al grup habitual.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat treballa a partir de temes, idees o experiències properes.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat utilitza el cos i la veu com a eines d'expressió.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat es mostra davant dels companys i/o del professorat durant el procés.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat orienta el treball cap a una representació final davant d'un públic extern.	☐	☐	☐	☐	

Indicis d'empoderament observats

Indici observable	0	1	2	3	Evidències breus
Implicació en el treball de grup.	☐	☐	☐	☐	
Comunicació d'idees i escolta dels altres.	☐	☐	☐	☐	
Negociació i arribada a acords.	☐	☐	☐	☐	
Expressió de criteri propi o posicionament personal.	☐	☐	☐	☐	
Reconeixement de capacitats, dificultats o límits propis.	☐	☐	☐	☐	
Seguretat progressiva en la participació i l'expressió.	☐	☐	☐	☐	
Capacitat de mostrar-se davant dels altres.	☐	☐	☐	☐	
Afrontament de situacions que generen respecte o incomoditat.	☐	☐	☐	☐	
Reconeixement entre iguals o per part del professorat/ equip artístic.	☐	☐	☐	☐	
Percepció d'avenç cap a un objectiu compartit.	☐	☐	☐	☐	

Síntesi de la sessió

Aspectes del projecte més presents en aquesta sessió:

□ Creació col·lectiva
□ Intercentres
□ Materials propis o propers
□ Cos i veu
□ Mostrar-se durant el procés
□ Preparació de la representació final

Indicis d'empoderament més destacats:
□ Treball en equip

□ Comunicació
□ Negociació
□ Criteri propi
□ Autoconeixement
□ Seguretat
□ Mostrar-se davant dels altres
□ Afrontar situacions que fan respecte
□ Reconeixement
□ Assoliment d'un objectiu compartit
Observacions finals de la sessió:

Figura C2.
Pauta breu d'observació de la mostra final

Dades de la mostra

Data:

Tipus de públic:

□ Famílies
□ Professorat
□ Alumnat d'altres centres
□ Professionals del teatre
□ Públic general
□ Altres: _____

Aspecte observat en la mostra final	0	1	2	3	Evidències breus
L'alumnat participa en la representació final davant d'un públic extern.	☐	☐	☐	☐	
Es fa visible el treball col·lectiu del grup.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat sosté la presència escènica davant del públic.	☐	☐	☐	☐	
L'alumnat utilitza el cos i la veu com a eines d'expressió.	☐	☐	☐	☐	

Es percep seguretat o capacitat d'afrontar l'exposició pública.	☐	☐	☐	☐
Es fa visible l'assoliment d'un objectiu compartit.	☐	☐	☐	☐
Hi ha reconeixement del públic cap a l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
L'alumnat rep o mostra signes de reconeixement, satisfacció o pertinença al projecte.	☐	☐	☐	☐

Síntesi de la mostra final

Indicis més destacats durant la mostra:

□ Mostrar-se davant dels altres
□ Seguretat davant l'exposició pública
□ Reconeixement dels altres
□ Treball col·lectiu
□ Comunicació escènica
□ Assoliment d'un objectiu compartit

Observacions finals sobre la mostra:

Annex D. Dimensions i indicadors d'empoderament (Rúbrica HEBE)

Taula D1

Dimensions i indicadors d'empoderament (Font: Projecte Hebe, 2019)

1. Participació	1.1. Implicar-se en accions o projectes col·lectius 1.2. Ser capaç d'influenciar el propi entorn
2. Responsabilitat	2.1. Assumir compromisos i tasques de forma voluntària i realista 2.2. Assumir les conseqüències de les pròpies decisions i actes
3. Capacitat crítica	3.1. Ser capaç d'analitzar problemàtiques o situacions 3.2. Tenir un criteri propi en relació amb problemàtiques o situacions
4. Autoestima	4.1. Ser capaç d'afrontar situacions difícils o adverses 4.2. Conèixer les pròpies capacitats i reconèixer els propis límits 4.3. Estar satisfet amb un mateix 4.4. Sentir-se segur d'un mateix 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres 4.6. Sentir-se reconegut pels altres
5. Metaaprenentatges	5.1. Tenir consciència d'haver adquirit o millorat els propis coneixements i capacitats 5.2. Haver desenvolupat la capacitat d'aprendre a aprendre 5.3. Tenir consciència del poder adquirit per actuar
6. Eficàcia	6.1. Ser capaç de prendre decisions per aconseguir els objectius 6.2. Ser metòdic i constant en la realització de les tasques 6.3. Aconseguir els objectius plantejats
7. Autonomia	7.1. Tenir iniciativa 7.2. Capacitat d'escollir i actuar seguint les pròpies conviccions
8. Identitat comunitària	8.1. Compartir el patrimoni social i cultural de la comunitat 8.2. Identificar-se activament amb els processos cívics i associatius que es donen a la comunitat 8.3. Identificar com a propi l'espai públic i fer-ne ús
9. Treball en equip	9.1. Implicar-se en el treball en equip 9.2. Ser capaç d'exercir funcions de lideratge en el treball en equip 9.3. Ser capaç de comunicar-se 9.4. Ser capaç de negociar i consensuar

Annex E. Procés de selecció i validació dels aspectes de disseny (AD)

Fase 1. Extracció sistemàtica

L'extracció es fa a partir de l'anàlisi dels documents descriptius del projecte, el coneixement directe del dispositiu i el contrast amb les coordinadores. Cada un dels 23 aspectes identificats es descriu sistemàticament a partir de sis elements: a) una descripció breu; b) el focus, en forma de paraules clau; c) la identificació de què passa i qui ho fa; d) el tipus d'experiència que pot generar en l'alumnat; e) els indicadors HEBE amb què es pot vincular de manera plausible; f) les dimensions HEBE corresponents (vegeu Taula E1).

Taula E1

Aspectes de disseny, primera llista

Categoria	ID	Descripció de l'aspecte	Focus	Indicadors HEBE plausibles	Dimensions HEBE
Procés i organització del treball	AD01	Treballar a partir d'un procés de creació col·lectiva	treball col·laboratiu	1.1. Implicar-se en accions o projectes col·lectius; 2.1. Assumir compromisos i tasques de forma voluntària i realista; 9.1. Implicar-se en el treball en equip	Participació; Responsabilitat; Treball en equip
	AD02	Participar activament en la presa de decisions del procés creatiu	presa de decisions /responsabilitat	7.1. Tenir iniciativa; 9.3. Ser capaç de comunicar-se ; 9.4. Ser capaç de negociar i consensuar	Autonomia; Treball en equip
	AD03	Desenvolupar el projecte al llarg d'un procés sostingut en el temps	procés llarg	2.1. Assumir compromisos i tasques de forma voluntària i realista; 6.2. Ser metòdic i constant en la realització de les tasques	Responsabilitat; Eficàcia
	AD04	Treballar de manera regular en sessions dins l'horari lectiu	regularitat	2.1. Assumir compromisos i tasques de forma voluntària i realista; 6.2. Ser metòdic i constant en la realització de les tasques	Responsabilitat; Eficàcia

	AD05	Compartir el procés amb alumnat d'altres instituts	intercentres	4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres; 8.1. Compartir el patrimoni social i cultural de la comunitat	Autoestima; Identitat comunitària
	AD06	Participar en trobades puntuals intensives fora de la rutina habitual	ruptura rutina	1.2. Ser capaç d'influenciar el propi entorn; 8.1. Compartir el patrimoni social i cultural de la comunitat	Participació; Identitat comunitària
	AD07	Treballar en un projecte que implica desplaçament fora del centre educatiu	sortida del centre	8.1. Compartir el patrimoni social i cultural de la comunitat	Identitat comunitària
	AD08	Acompanyament del professorat responsable del grup al llarg del procés	mediació docent	4.4. Sentir-se segur d'un mateix ; 5.2. Haver desenvolupat la capacitat d'aprendre a aprendre	Autoestima; Metaaprenentatges
	AD09	Rebre aportacions puntuals d'una direcció escènica externa	intervenció externa	4.1. Ser capaç d'afrontar situacions difícils o adverses ; 5.1. Tenir consciència d'haver adquirit o millorat els propis coneixements i capacitats	Autoestima; Metaaprenentatges
Construcció del material i obertura del procés creatiu	AD10	Construir el material escènic a partir de continguts propis o propers	material autèntic i proper	3.2. Tenir un criteri propi en relació amb problemàtiques o situacions; 7.2. Capacitat d'escollir i actuar seguint les pròpies conviccions ; 9.3. Ser capaç de comunicar-se	Capacitat crítica; Autonomia; Treball en equip
	AD11	Transformar vivències o materials propis en material escènic	transformació artística	4.4. Sentir-se segur d'un mateix ; 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres	Autoestima
	AD12	Generar material escènic a partir de propostes obertes no completament definides	producte obert	7.1. Tenir iniciativa ; 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres	Autonomia; Autoestima
Pràctiques pròpies del	AD13	Realitzar assajos orientats a la millora del resultat escènic	repetició	4.2. Conèixer les pròpies capacitats i reconèixer els propis límits; 5.3. Tenir consciència del poder adquirit per actuar	Autoestima; Metaaprenentatges

treball escènic	AD14	Treballar el cos i la veu com a eines d'expressió escènica	llenguatge expressiu	4.1. Ser capaç d'afrontar situacions difícils o adverses; 4.4. Sentir-se segur d'un mateix ; 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres	Autoestima
	AD15	Mostrar-se davant d'un públic durant el procés de treball	exposició	4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres ; 4.4. Sentir-se segur d'un mateix	Autoestima
	AD16	Generar material escènic a partir d'improvisacions	improvisació	7.1. Tenir iniciativa ; 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres	Autonomia; Autoestima
	AD17	Treballar en un procés amb retorn i revisió del que es fa	feedback i revisió	4.2. Conèixer les pròpies capacitats i reconèixer els propis límits; 5.1. Tenir consciència d'haver adquirit o millorat els propis coneixements i capacitats	Autoestima; Metaaprenentatges
	AD18	Transformar experiències en produccions expressives	transformació creativa	4.4. Sentir-se segur d'un mateix ; 4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres	Autoestima
	AD19	Construir accions escèniques pensades per ser vistes i enteses per altres	comunicació escènica	1.2. Ser capaç d'influenciar el propi entorn ; 2.2. Assumir les conseqüències de les pròpies decisions i actes; 3.2. Tenir un criteri propi en relació amb problemàtiques o situacions	Participació; Responsabilitat; Capacitat crítica
Producte final i relació amb el públic i el món professional	AD20	Desenvolupar part del procés en un teatre professional	entorn professional	8.3. Identificar com a propi l'espai públic i fer-ne ús	Identitat comunitària
	AD21	Participar en una representació final davant d'un públic real	exhibició pública	4.5. Ser capaç de mostrar-se davant dels altres; 4.6. Sentir-se reconegut pels altres; 6.3. Aconseguir els objectius plantejats	Autoestima; Eficàcia
	AD22	Treballar en processos orientats a un producte final compartit i públic	producte real	2.1. Assumir compromisos i tasques de forma voluntària i realista: 6.3. Aconseguir els objectius plantejats ; 8.2. Identificar-se activament amb els processos cívics i associatius que es donen a la comunitat	Responsabilitat; Eficàcia; Identitat comunitària

	AD23	Entrar en contacte amb professionals de les arts escèniques	camp professional	5.1. Tenir consciència d'haver adquirit o millorat els propis coneixements i capacitats; 4.2. Conèixer les pròpies capacitats i reconèixer els propis límits	Metaaprenentatges; Autoestima

Fase 2. Depuració tècnica

La llista de 23 aspectes es depura aplicant els criteris tècnics d'inclusió següents: eliminació o síntesi de redundàncies entre aspectes; verificació que cada aspecte sigui identificable en la implementació; verificació que cada aspecte sigui observable amb els instruments previstos (qüestionari, entrevistes, observació); verificació que cada aspecte constitueixi una unitat d'anàlisi coherent, ni massa específica ni massa genèrica; i verificació d'una relació plausible amb els indicadors del marc HEBE. Aquesta depuració descarta 9 aspectes i dona lloc a la taula de 14 candidats.

Taula E2

Valoració dels 14 aspectes de disseny candidats pels tres agents (contrast participatiu de validació)

ID	Descripció de l'aspecte	Focus	C	R	C	R	C	R	Mitjana C	Mitjana R	Mitjana global
C01	Treballar a partir d'un procés de creació col·lectiva	treball col·laboratiu	Mitjana	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	2,67	3,00	2,83
C02	Desenvolupar el projecte al llarg d'un procés sostingut en el temps	procés llarg	Mitjana	Alta	Alta	Mitjana	Alta	Alta	2,67	2,67	2,67
C03	Compartir el procés amb alumnat d'altres instituts	intercentres	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	3,00	3,00
C04	Participar en trobades puntuals intensives fora de la rutina habitual	ruptura rutina	Alta	Alta	Alta	Mitjana	Alta	Alta	3,00	2,67	2,83
C05	Rebre aportacions puntuals d'una direcció escènica externa	intervenció externa	Mitjana	Mitjana	Alta	Mitjana	Alta	Alta	2,67	2,33	2,50
C06	Construir el material escènic a partir de continguts propis o propers	material autèntic i proper	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	3,00	3,00

C07	Transformar vivències o materials propis en material escènic	transformació artística	Alta	Mitjana	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	2,67	2,83
C08	Generar material escènic a partir de propostes obertes no completament definides	producte obert	Mitjana	Mitjana	Alta	Alta	Alta	Alta	2,67	2,67	2,67
C09	Treballar el cos i la veu com a eines d'expressió escènica	llenguatge expressiu	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	3,00	3,00
C10	Mostrar-se davant d'un públic durant el procés de treball	exposició	Mitjana	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	2,67	3,00	2,83
C11	Generar material escènic a partir d'improvisacions	improvisació	Alta	Mitjana	Alta	Mitjana	Alta	Alta	3,00	2,33	2,67
C12	Participar en una representació final davant d'un públic real	exhibició pública	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	3,00	3,00
C13	Treballar en processos orientats a un producte final compartit i públic	producte real	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	3,00	3,00	3,00
C14	Entrar en contacte amb professionals de les arts escèniques	camp professional	Alta	Alta	Alta	Mitjana	Alta	Alta	3,00	2,67	2,83

Nota. Cada agent valora cada aspecte segons la comprensibilitat (C) i la rellevància (R) en una escala de tres nivells. Per al càlcul de mitjanes s'apliquen els valors Alta = 3, Mitjana = 2 i Baixa = 1. Cap agent no assigna el nivell “Baixa”. Les files ombrejades corresponen als sis aspectes retinguts.

Fase 3. Contrast participatiu de validació

Els 14 AD candidats se sotmeten a la valoració de tres agents —la responsable del projecte Escena Pilot, la coordinadora del projecte i un expert en pedagogia—, que combinen el coneixement intern del dispositiu amb una mirada pedagògica externa. Cada agent valora cada aspecte en una escala de tres nivells (alta, mitjana, baixa) segons dos criteris:

- **Comprensibilitat (C)**: si l'aspecte està formulat de manera clara, unívoca i entenedora.

- **Rellevància (R)**: si és pertinent per analitzar l'empoderament juvenil, per la seva incidència plausible en experiències relacionades amb les dimensions seleccionades.

Aquests dos criteris provenen del procés de validació del marc HEBE, en què els indicadors de la rúbrica es valoren segons comprensibilitat, rellevància i progressió (Corbella et al., 2021). Es conserven els dos primers criteris; es prescindeix de la progressió, que valora la capacitat d'un indicador d'expressar-se en nivells d'assoliment i és, per tant, pertinent per a una rúbrica, però no per als AD, que operen com a unitats d'anàlisi i no com a variables mesurables en graus. L'observabilitat dels aspectes, condició igualment necessària, no requereix judici extern perquè ja queda garantida en la fase de depuració prèvia.

Cap dels tres agents no assigna el nivell “Baixa” a cap aspecte, de manera que les valoracions es concentren als dos nivells superiors. La retenció es fonamenta en la rellevància, que és el criteri que informa de la pertinença de l'aspecte per analitzar l'empoderament juvenil. Set aspectes obtenen la valoració màxima de manera unànime en aquest criteri (Taula E2), dels quals se'n descarta un per solapament amb un altre de retingut. Els sis restants constitueixen les unitats d'anàlisi de l'estudi. Dos d'aquests sis reben alguna valoració intermèdia en comprensibilitat i se'n reformula l'enunciat abans d'incorporar-los al qüestionari (Taula 2).

Annex F. Recull de dades individuals obtingudes

Taula F1

Mostra i bases d'anàlisi

Base	n	Definició
Mostra de l'estudi	44	Alumnat amb qüestionari final
Bloc A (evolució d'indicadors)	38	Pre-post aparellat i vàlid
Bloc B1 (selecció de condicions)	44	Tots els casos amb qüestionari final
Bloc B2 (atribució d'efectes)	35	Resposta d'atribució vàlida

Taula F2

Respostes individuals al Bloc A dels instituts INS 1 i INS 5

	INS1																INS5									
	ID1D2		ID1D7		ID1J3		ID1M1		ID1M6		ID1R4		ID1Y5		ID5A6		ID5L4		ID5M1		ID5N2		ID5P7		ID5V3	
Ítem	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
1	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	3		4	4	4	4	2	4	4	4	3	4
2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	3	2	4	5	4	3
3	5	5	5	5	5	5	1	2	5	4	5	5	4	5	3	4	5	5	5	5	1	1	5	4	1	4
4	5	4	3	5	4	4	2	2	4	4	4	4	5	5	2	2	4	4	4	5	2	2	4	5	1	3
5	4	4	2	4	2	3	3	2	3	4	2	4	5	5	1	1	5	5	4	4	3	3	5	4	1	2
6	4	4	4	5	3	3	1	2	3	4	4	4	4	5	3	2	4	4	5	4	3	4	4	3	2	3
7	4	4	3	4	2	3	3	3	5	4	2	4	4	5	3	4	5	4	5	5	4	3	4	4	3	3
8	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	5	3	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4
9	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	4	3	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5
10	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4
11	5	5	4	5	2	2	4	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5
12	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4
13	3	4	4	5	4	3	4	2	4	4	3	5	4	5	1	3	5	4	5	5	3	3	5	5	3	3
14	3	3	3	3	4	4	3	1	4	4	4	4	5	5	2	2	5	5	4	5	2	3	3	5	3	4

Taula F3

Respostes individuals al Bloc A de l'institut INS 2

	INS2																					
	ID2A10		ID2A4		ID2A6		ID2A7		ID2G3		ID2J11		ID2J2		ID2M1		ID2N5		ID2S8		ID2S9	
Ítem	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
1	4	3	4	4	4	2	2	4	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	4	2	3
2	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5	4	4	4	4
3	4	4	3	2	1	1	2	4	4	4	4	5	4	5	3	4	5	4	2	3	2	2
4	3	3	4	4	1	2	3	4	4	3	5	4		2	3	4	5	5	3	3	2	2
5	3	4	3	3	1	1	1	3	3	4	5	4	2	4	5	5	2	4	3	3	3	3
6	4	3	4	4	3	3	2	4	1	3	2	4	3	5	4	4	3	2	2	2	3	3
7	4	4	4	4	3	3	1	2	5	5	4	4	2		4	4	5	5	3	2	4	4
8	5	5	5	3	4	3	3		4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	2	2	4	5
9	5	5	4	4	3	4	3	4	2	3	5	5	3	3	4	4	5	5	3	3	4	4
10	5	4	3	3	4	4	1	2	3	3	5	5	4	3	3	3	5	5	2	3	4	5
11	5	5	3	4	5	5	2	4	3	3	5	4	2	4	3	4	5	4	3	3	4	4
12	5	4	3	3	3	3	1	1	3	3	5	4	2	5	5	4	5	3	3	2	4	4
13	2	4	4	5	2	1		2	3	3	5	3	3	5	4	2	4	2	1	2	3	3
14	3	4	2	2	1	1	5	3	3	3	5	5	4	5	2	2	4	3	1	4	3	3

Taula F4

Respostes individuals al Bloc A dels instituts INS 3 i INS 4

	INS3																											
	ID3A1		ID3A5		ID3E6		ID3J2		ID3L7		ID3L8**		ID3O3		ID4A7		ID4C4		ID4D5		ID4I2		ID4R3*		ID4S1		ID4T6		ID4Y8	
Ítem	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
1	3	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5
2	4	4	5	3	5	5	3	3	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	2	3	5	5	4	4
3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	2	3	3	4	5	5	3	4	5	4	2	5	4	4	4	4
4	4	2	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	4	5	5	3	4	5	4	3	4	5	5	3	4
5	3	3	3	3	5	5	3	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	5	5	2	3	5	4	1	5	4	4	3	3
6	2	4	3	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	5	4	3	3	5	3	5	3	4	5	3	4
7	3	2	4	3	4	4	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	5	5	3	5
8	3	4	3	3	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	3	5	4	3	3	5	5	3	5
9	3	4	4	5	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	4	5	4	2	5	5	5	5	4
10	3	3	4	2	5	5	5	5	2	1	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	2	3	5	4	4	2	5	5	3	4
11	5	5	5	3	5	4	3	3	3	3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	5	5	4	5
12	4	5	3	3	5	5	4	4	3	2	5	4	5	4	4	5	3	4	5	5	2	4	5	4	2	4	5	5	5	5
13	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	1	3	5	4	4	4	3	3	5	5	2	3	5	4	3	4	5	4	3	4
14	2	3	4	5	3	4	5	5	4	5	2	4	5	4	4	5	3	4	5	5	3	4	5	4	5	5	5	4	3	2

* Cas exclòs de les anàlisis pre-post (vegeu tractament de la informació).

** Cas exclòs de les anàlisis d'atribució B2; la selecció de condicions (B1) es manté.

Taula F5

Respostes individuals al Bloc B dels instituts INS 1 i INS 2

	INS1													INS2						
Efecte	**ID1D2**	**ID1D7****	**ID1J3**	**ID1M1**	**ID1M6****	**ID1R4**	**ID1Y5****	**ID2A10**	**ID2A4**	**ID2A6**	**ID2A7**	**ID2G3**	**ID2J11**	**ID2J2**	**ID2M1****	**ID2N5**	**ID2S8**	**ID2S9**	**ID2S14**	**ID2B12**
Triades	**B**	**A C**	**A B**	**A C**	**B E**	**B A**	**A**	**E B**	**E F**	**D E**	**B D**	**F**	**A F**	**A**	**A E**	**A B**	**D C**	**E F**	**E F**	**D F**
Ef01	B	A C	A B	C	B E	B	A	E	E F	D	B D	F			E	B	D C	E F	E F	D F
Ef02	B	A C		A	B E	A	A	E	E F	E	B D		F	A	E	B	D C	E F	E F	D
Ef03	B	A C	A B	C	B E	B	A		E F	E	D			A	A		D			F
Ef04	B	A C	A B	A	B E	B	A			D	B			A	E	A				D
Ef05	B	A C			B E	A	A	E			D	F	A	A	A	A			F	
Ef06	B	A C			B E	B					B	F			A	B		F		D F
Ef07	B	A C	A B		B E	B A	A		E F	E	B	F		A	A	A		E F	E	D
Ef08		A C	A B		B E	A		E		E	D	F		A	E	A		E	E F	D
Ef09		A C			B E	B A		E			B			A	E	A				
Ef10	B	A C			B E	B					D				E	A	D C			D
Ef11		A C			B E	B A			E F		B				A	A	D C	F	E F	F

** Cas exclòs de les anàlisis d'atribució B2 (resposta exhaustiva o inconsistent); la selecció de condicions (fila “Triades”) es manté.

Taula F6

Respostes individuals al Bloc B dels instituts INS 3, INS 4 i INS 5

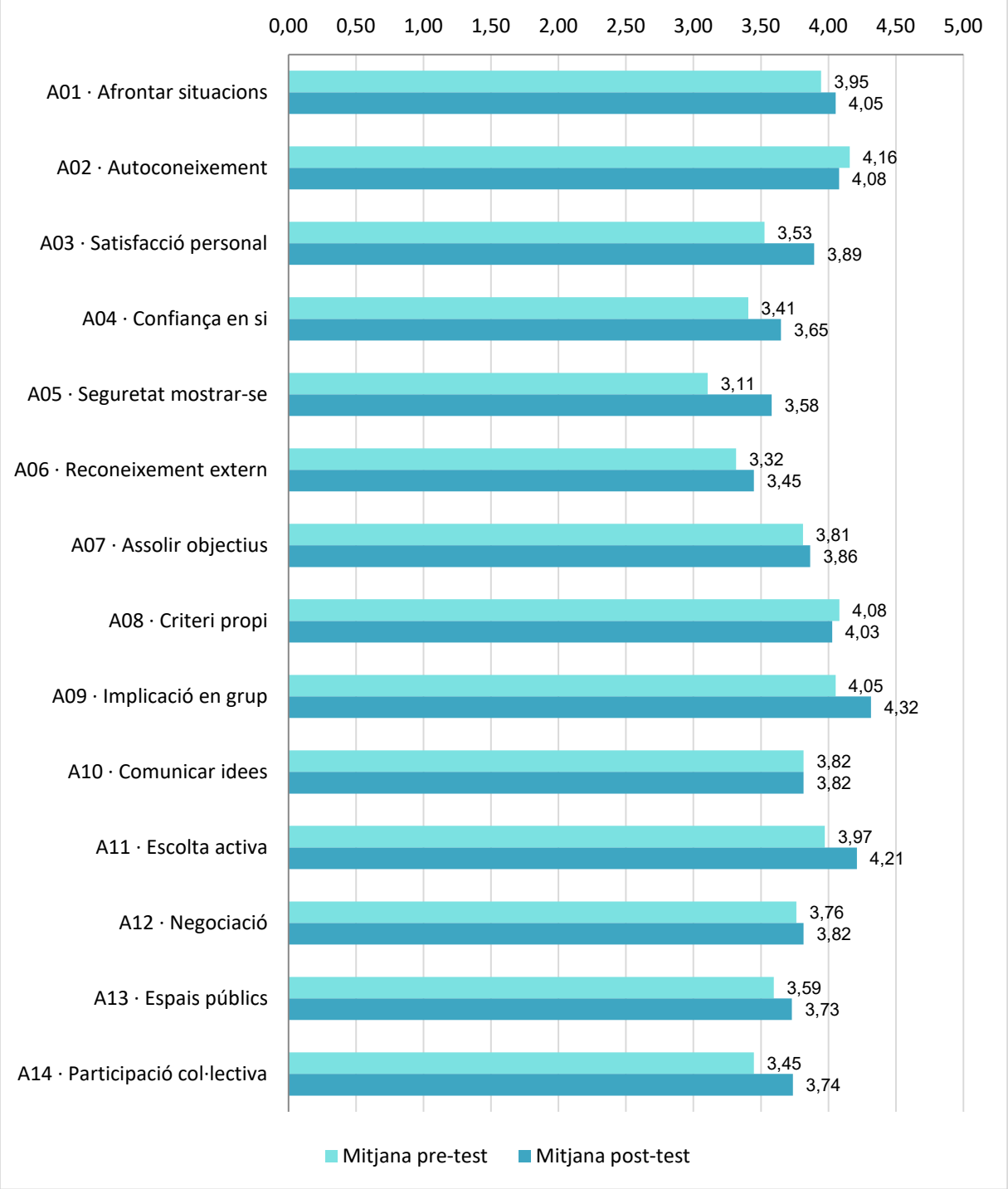
	INS3																INS4			INS5					
Efecte	**ID3A1**	**ID3A5**	**ID3E6**	**ID3J2****	**ID3L7**	**ID3L8****	**ID3O3**	**ID3A10**	**ID3B11**	**ID3A9**	**ID4A7**	**ID4C4**	**ID4D5**	**ID4I2**	**ID4R3**	**ID4S1****	**ID4T6**	**ID4Y8**	**ID5A6**	**ID5L4**	**ID5M1**	**ID5N2**	**ID5P7****	**ID5V3****
Triades	**D F**	**D E**	**C F**	**A F**	**A B**	**B D**	**D F**	**B E**	**D E**	**A E**	**A**	**A B**	**A B**	**A E**	**A B**	**F D**	**F A**	**E F**	**F D**	**F D**	**D F**	**B F**	**D E**	**A E**
Ef01	D F		F	A	A B	D	F	E	D E	E	A	A B	A	A E	A B	D	F A	E F	D	F	D F	F	E	E
Ef02	F	D	F	F	B	D	D F	B	D E	A	A	A B	A			F	F	E F	D	F	D F	B F	D	E
Ef03	D		C F	F	B	B	F	B E	D E	E	A	B		A E		F		E F			D F	F	E	E
Ef04	F	D	C	A	A B	D	D F	B E	D	E	A	A	A		A B	D	A	E F	F	D	F	F	D	E
Ef05	F		F	F	A B	B				A		A B		E		D			F	F	F	B F	E	A
Ef06	F	E	F	F	B	B	F		E	A	A		A B		A	F		E F	F	F	F	F	E	E
Ef07	D F			A	A B	D	F	B E		E		A	B	A		F			D	F	D F	B F	D	A
Ef08	D	D		A	A	D	F		E	E		A B		A E		D	F A	E F	D	D	D F	B F	E	A
Ef09	D F	E		A	A	B			E	E	A	A B	A			D	F	E F		D	D F	F	E	A
Ef10	D F			A	A B	B		B E	E	A	A	A B	A	E	A	F			F D	D	D F	F	D	A
Ef11	F			F	A B	D	F		D E	E	A	A B	A	A E	A B	F			F	F	D F	B F	E	A

** Cas exclòs de les anàlisis d'atribució B2 (resposta exhaustiva o inconsistent); la selecció de condicions (fila “Triades”) es manté.

Annex G. Tractament de les dades

Figura G1

Variació per ítem en el Bloc A (n=38)



Taula G1

Evolució pre-post: dimensions focals i ítems (Bloc A, n = 38)

Dimensió / ítem	n	Pre	Post	Δ
Autoestima	38	3,57	3,78	0,21
Treball en equip	38	3,90	4,04	0,14
A01 · Afrontar situacions	37	3,95	4,05	0,11
A02 · Autoconeixement	38	4,16	4,08	-0,08
A03 · Satisfacció personal	38	3,53	3,89	0,37
A04 · Confiança en si	37	3,41	3,65	0,24
A05 · Seguretat mostrar-se	38	3,11	3,58	0,47
A06 · Reconeixement extern	38	3,32	3,45	0,13
A07 · Assolir objectius	37	3,81	3,86	0,05
A08 · Criteri propi	37	4,08	4,03	-0,05
A09 · Implicació en grup	38	4,05	4,32	0,26
A10 · Comunicar idees	38	3,82	3,82	0,00
A11 · Escolta activa	38	3,97	4,21	0,24
A12 · Negociació	38	3,76	3,82	0,05
A13 · Espais públics	37	3,59	3,73	0,14
A14 · Participació col·lectiva	38	3,45	3,74	0,29

Annex H. Dades de contrast

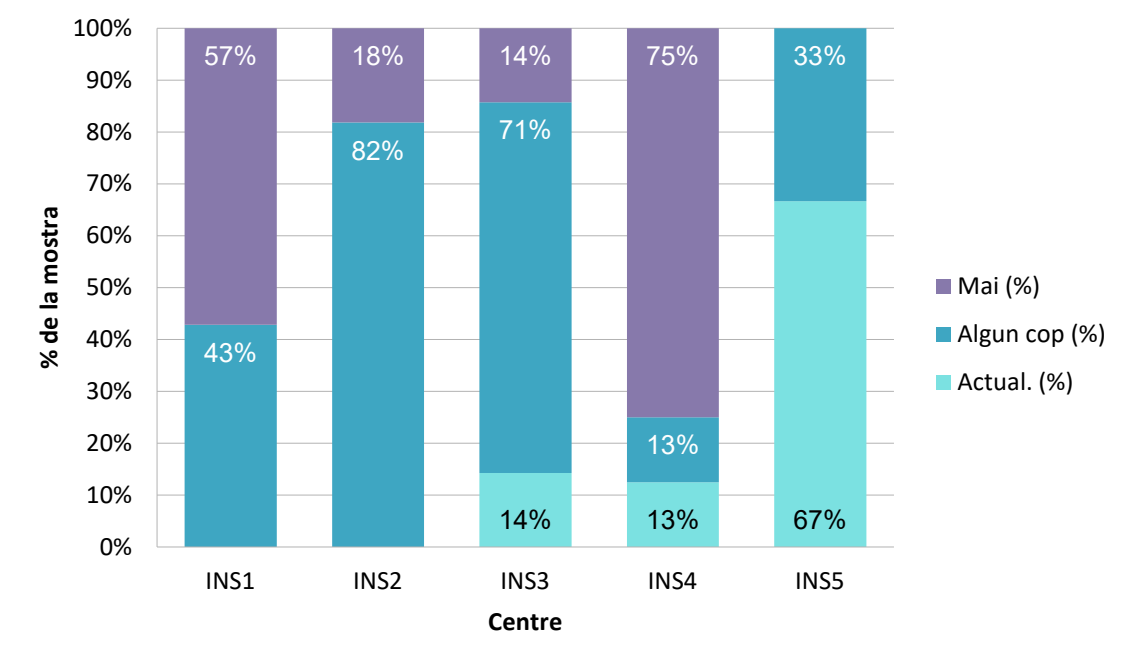
Taula H1

Experiència prèvia en arts escèniques per centre

INS	n[5]	Actual. (n)	Actual. (%)	Algun cop (n)	Algun cop (%)	Mai (n)	Mai (%)	Δ Autoestima	Δ Treball equip
INS1	7	0	0%	3	43%	4	57%	+0,33	+0,25
INS2	11	0	0%	9	82%	2	18%	+0,32	+0,11
INS3	7	1	14%	5	71%	1	14%	-0,12	-0,18
INS4	8	1	13%	1	13%	6	75%	+0,29	+0,50
INS5	6	4	67%	2	33%	0	0%	+0,16	+0,00
Global	39	6	15%	20	51%	13	33%		

Figura H1

Experiència prèvia per centre



[5] La n correspon a la submostra amb qüestionari inicial. Les variacions es calculen sobre el bloc A, que a l'INS4 exclou un cas (n = 7).

Taula H2

Puntuació pre-test dels casos que milloren, es mantenen i empitjoren en Autoestima. Base: Bloc A (n = 38). Escala 1–5. Dinàmic.

Autoestima (ítems 01–06)						
Direcció del canvi	*n*	*Pre mitjà*	*Pre mínim*	*Pre màxim*	*Pre ≥ 4 (n)*	*Pre = 5 (n)*
Milloren	18	3,34	2,00	4,50	3	0
Es mantenen	7	3,86	2,50	4,50	4	0
Empitjoren	13	3,74	2,33	5,00	5	1
Global	38	3,57	2,00	5,00	12	1

Taula H3

Puntuació pre-test dels casos que milloren, es mantenen i empitjoren en Treball en equip. Base: Bloc A (n = 38). Escala 1–5. Dinàmic.

Treball en equip (ítems 09–12)						
Direcció del canvi	*n*	*Pre mitjà*	*Pre mínim*	*Pre màxim*	*Pre ≥ 4 (n)*	*Pre = 5 (n)*
Milloren	19	3,51	1,75	4,25	7	0
Es mantenen	9	4,08	2,75	5,00	6	2
Empitjoren	10	4,48	3,00	5,00	9	5
Global	38	3,90	1,75	5,00	22	7

Taula H4

Magnitud dels retrocessos[6]

Dimensió	Empitjoren (n)	Retrocés mitjà	Retrocés màxim
Autoestima	13	-0,19	-0,33
Treball en equip	10	-0,43	-0,75

[6] Pas mínim de la puntuació de dimensió: 0,17 en autoestima (mitjana de 6 ítems; 0,20 si un ítem s'exclou per valor absent) i 0,25 en treball en equip (mitjana de 4 ítems).

Taula H5

Ítems que es mouen en els casos que retrocedeixen[7]

Dimensió	Empitjoren (n)	Es mou un únic ítem (n)	Es mouen diversos ítems (n)	Amb algun ítem a l'alça (n)
Autoestima	13	5	8	8
Treball en equip	10	4	6	3

[7] Nombre d'ítems amb variació entre pre-test i post-test dins de cada cas amb Δ negatiu. Els ítems sense resposta en un dels dos tests s'exclouen del recompte en tots dos.

Annex I. Calendari del projecte Escena Pilot

Taula I1

Calendari del projecte Escena Pilot i del treball de camp (curs 2025-2026). Font: Elaboració pròpia a partir del calendari intern del projecte i del registre de camp. Les files ombrejades corresponen a actuacions amb recollida de dades de la recerca.

Període	Actuació	Recollida de dades
6 de novembre de 2025	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (en línia)	—
17 de novembre de 2025	1a sessió de formació del professorat: presentació del projecte (Teatre Lliure de Montjuïc)	Observació
15 de desembre de 2025	2a sessió de formació del professorat (Antiga Massana)	—
18 de desembre de 2025	Visita de la Direcció Escènica a INS5	—
19 des. – 7 gen.	Vacances de Nadal	—
9 de gener de 2026	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (en línia)	—
12 de gener de 2026	3a sessió de formació del professorat (Antiga Massana)	—
13, 15 i 16 de gener de 2026	Visites de la Direcció Escènica als centres educatius	Observació (15 de gener, sessió d'aula a INS5)
19 de gener de 2026	Primera trobada conjunta de tot l'alumnat (Teatre Lliure de Montjuïc)	Observació
2 de febrer de 2026	4a sessió de formació del professorat (Teatre Lliure de Montjuïc)	—
6 de febrer de 2026	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (en línia)	—
10, 26 i 27 de febrer de 2026	Visites de la Direcció Escènica als centres educatius	—
Febrer de 2026	Administració del qüestionari pre-test, centre per centre	Qüestionari (pre)
2 de març de 2026	5a sessió de formació del professorat (Teatre Lliure de Montjuïc)	Observació
5 de març de 2026	Sessió d'aula a INS5	Observació
12 de març de 2026	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (en línia)	—

Període	Actuació	Recollida de dades
13 de març de 2026	Sessió d'aula a INS1	Observació
17, 19 i 20 de març de 2026	Visites de la Direcció Escènica als centres educatius	—
27 de març de 2026	Segona trobada conjunta de tot l'alumnat (Teatre Lliure de Montjuïc)	—
29 març – 6 abril	Vacances de Setmana Santa	—
14, 16 i 24 d'abril de 2026	Visites de la Direcció Escènica als centres educatius	—
20 d'abril de 2026	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (presencial); presentació de l'escaleta	—
27 d'abril de 2026	6a sessió de formació del professorat (Teatre Lliure de Montjuïc)	—
Abril de 2026	Sessió d'aula a INS2	Observació
5, 7 i 8 de maig de 2026	Visites de la Direcció Escènica als centres educatius	—
11 de maig de 2026	7a sessió de formació del professorat (Teatre Lliure de Montjuïc)	—
15 de maig de 2026	Reunió de les institucions amb la Direcció Escènica (en línia)	—
20 de maig de 2026	Trobada bilateral entre INS1 i INS3	Observació
28 de maig de 2026	Trobada bilateral entre INS5, INS2 i INS3	Observació
1 de juny de 2026	8a sessió de formació del professorat (Teatre Lliure de Montjuïc)	—
8 de juny de 2026	Muntatge al Teatre Lliure de Montjuïc	—
9 de juny de 2026	Assaig general (Teatre Lliure de Montjuïc)	
10 de juny de 2026	Estrena d'Escena Pilot: dues funcions (13 h i 17 h)	Observació
11 de juny de 2026	Darrera funció (13 h) i comiat del projecte	Qüestionari (post) i observació
17–19 de juny de 2026	Sessió de valoració final amb el professorat (Antiga Massana)	—
25 de juny de 2026	Sessió de valoració final amb la Direcció Escènica (Antiga Massana)	—
Juliol de 2026	Entrevistes al professorat responsable de cada centre (n = 5)	Entrevistes

Annex J. Enquestes de l'ICUB

Figura J1

Qüestionari per a l'alumnat (pre i post)

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE L'ALUMNAT

Encercla el número de l'1 al 5

1. T'ha agradat participar al projecte "ESCENA PILOT"? (1 és POC i 5 és MOLT)

1 2 3 4 5

2. Estàs satisfet/a amb el procés (creació col·lectiva, sessions a l'institut, assajos conjunts, etc.)? (1 és POC i 5 és MOLT)

1 2 3 4 5

3. Estàs satisfet/a amb el resultat final (espectacle conjunt)? (1 és POC i 5 és MOLT)

1 2 3 4 5

4. Com valores la direcció escènica d'Íntims Produccions?

(1 és MALAMENT i 5 és MOLT BÉ)

1 2 3 4 5

5. Fes els teus comentaris, si vols:

.....

.....

ESCENA PILOT 2026

Figura J2

Qüestionari per al professorat

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

NOM DE L'INSTITUT.....

Encercla de l'1 al 5:

1. Grau de satisfacció amb el treball realitzat amb la direcció escènica (Íntims produccions) i amb la seva manera de treballar, explicar i relacionar-se amb nosaltres:

1 2 3 4 5

2. En termes generals, quin és el nivell de satisfacció de l'alumnat participant en el projecte:

1 2 3 4 5

3. A nivell global, estic satisfet/a d'haver participat en aquest projecte

1 2 3 4 5

4. L'organització del projecte ha estat l'adequada (comunicacions, calendari, horaris, gestió de grups, mostra final, etc):

1 2 3 4 5

5. Quin és el meu nivell de satisfacció amb el resultat final (espectacle presentat al Teatre Lliure)?

1 2 3 4 5

6. Algun comentari que no hagi quedat reflectit en el qüestionari:
.....
.....
.....
.....
.....

Figura J3

Buidatge de les enquestes de valoració del professorat

MEITAT DEL PROCÉS

Nivell de satisfacció del professorat: (sobre 5)

1- En relació a la participació al projecte 4'88

2- En relació a la direcció escènica 5

3- En relació a l'organització 4,77

4- En relació a la satisfacció de l'alumnat 4,22

COMENTARIS

- INS2: Més visites dels actors en els pròxims anys.
- INS2: Estic aprenent molt, gràcies!
- INS4: Consensuar millor les dates de les trobades conjuntes que no coincideixin amb entregues de notes.

FINAL DEL PROCÉS

Nivell de satisfacció del professorat:

(sobre 5)

1- En relació a la direcció escènica 5

2- En relació a la satisfacció de l'alumnat 4'5

3- En relació a la participació al projecte 4'8

4- En relació a l'organització 5

5- En relació al resultat final 5

COMENTARIS

- Tot i que la formació al professorat ha estat pesada pel que fa a hores, un cop allí he sortit amb la sensació d'haver aprofitat el temps i amb bona energía. (INS5)
- Enhorabona per la feina (INS3)
- Ens heu fet gaudir moltíssim. GRÀCIES!! (INS3)
- M'ha semblat ESPECTACULAR! FELICITATS! Destacaria el bon tracte i la cura que tothom ha tingut amb totes les persones participants. (INS1)

- Estaria molt bé poder fer la formació en horari escolar. (INS4)
- Necessito més eines pel treball que desenvolupo a l'aula. (INS2)

Figura J4

Buidatge de les enquestes de valoració de l'alumnat

(FINAL DEL PROCÉS)

Nivell de satisfacció de l'alumnat:

(sobre 5)

1- En relació a la participació al projecte 4'52

2- En relació al procés 4'19

3- En relació al resultat final 4'63

COMENTARIS 4- En relació a la direcció escènica 4'39

- Ha estat bastant bé, me l'esperava així, però, tot i això, m'ha sorprès i m'ha agradat. No obstant això, penso que tots ens hauríem d'haver implicat una mica més, però ha estat bé que ampliessin l'escena del grup que volia. En general, un projecte molt xulo que m'ha ajudat a conèixer i a relacionar-me amb altra gent. (INS5)
- Para la pròxima treballar una escena/obra més estil teatral com Romeu i Julieta. (INS5)
- En el procés hi ha hagut moltes faltes de respecte entre alumnes. Hem de treballar això, per tal de mantenir un bon ambient i convivència entre tots. (INS3)
- Super xulo i orgullosa d'haver participat. (INS3)
- Us estimem Íntims produccions! (INS3)
- Muy buena organización e increïble trabajo. (INS3)
- Íntims ha fet una feina excel·lent, m'ha encantat el projecte, sobretot perquè he conegut gent xulíssima! Els regidors m'han estressat una mica en certs moments, però suposo que deu ser la seva feina. (INS3)
- Me gustó conocer a más persones y aprender más coses nuevas. (INS1)
- M'ha agradat molt, tornaria a fer-ho. (INS4)

- M’ha agradat moltíssim i em vaig sentir molt acollida. (INS4)
- M’ha agradat molt treballar en equip i el resultat tan bonic de l’obra final. (INS4)
- No sé, ha estat bé, ha sigut divertit encara que també difícil. (INS2)
- M’ha semblat molt interessant perquè he après molt. (INS2)
- Escalfaments estranys. (INS2)
- Tinc poca paciència i no em relaciono molt íntimament, pel que no puc posar un 5 a tot. (INS2)

Annex K. Guió de la mostra final

Figura K1

Estructura dramatúrgica de la representació final d'Escena Pilot 25-26

Acte I

Escena I – Les Corts
El professorat de l'INS Les Corts inicia la presentació del projecte Escena Pilot, però s'entrebanca i no sap com continuar. Demana ajuda a l'alumnat, que surt a escena i ho intenta, però també s'entrebanca. Progressivament, s'hi van incorporant més nois i noies fins que tot el grup és a escena. La situació dona peu a una conversa sobre el ridícul i sobre el caràcter ridícul del que està passant.

Escena II – Tots els centres
Amb tot l'alumnat a escena, es genera una imatge coral. Cada participant treu una samarreta amb la frase «Jo no soc el Marc», substituint «Marc» pel seu propi nom. El gest de posar-se les samarretes dona lloc a una breu composició coreogràfica.

Escena III – El Joncar
Després de la imatge coral, només queda a escena l'alumnat d'El Joncar. Un dels participants afirma que el que més l'inquieta del futur és fer-se adult, perquè considera que ser adult és el més ridícul de tot. A partir d'aquí, l'alumnat segueix el professorat per l'espai i li pregunta insistentment si ser adult és ser ridícul, mentre els docents intenten camuflar-se entre les ombres del teatre.

Escena IV – El Joncar i la resta de centres
La imatge de l'alumnat perseguint el professorat i fent-li preguntes sobre què significa ser adult desemboca en un «banc de peixos», al qual s'incorpora gradualment l'alumnat de la resta de centres.

Escena V – Tots els centres
Un cop tot l'alumnat forma part del banc de peixos, els participants es distribueixen per l'espai i executen conjuntament la partitura de moviment treballada prèviament. La seqüència es repeteix quatre o cinc vegades.

Escena VI – Mundet
Durant l'última repetició de la partitura conjunta, l'alumnat de l'INS Gironella de Mundet ocupa diferents posicions entre els seients, la grada i els passadissos d'accés. Des d'aquests espais realitza un «elogi del ridícul», construït com un text coral en què participa tot el grup. La direcció proporciona una base inicial a partir de la qual l'alumnat desenvolupa algunes de les idees.

Acte II

Escena VII – Mundet

En acabar l'elogi del ridícul, es produeix un canvi escenogràfic: l'espai buit passa a estar ocupat per grans pedres negres. L'alumnat entra progressivament a escena i configura una composició inspirada en *El caminant sobre el mar de boira*, amb fum baix, llum suau i música etèria.

Escena VIII – Tots els centres

A partir d'aquest paisatge escènic, els diferents centres entren successivament i presenten dues o tres composicions sorgides de l'exercici «El futur és...». En el trànsit entre les diferents imatges es preveu incorporar altres llenguatges i recursos escènics, com ara instruments musicals o intervencions de dansa.

Escena IX – Tots els centres

L'última composició reuneix l'alumnat de tots els centres. Amb l'entrada de la música, la imatge evoluciona progressivament cap a un moment festiu en què es proclama que el futur encara no existeix, però que es pot imaginar. L'escena es planteja com una celebració de l'existència d'allò que encara no existeix.

Acte III

Escena X – Tots els centres i Vázquez Montalbán

S'obre la porta del fons de la sala, que comunica directament amb el carrer. La música s'atura sobtadament i la llum canvia. Es produeix una ruptura amb l'atmosfera anterior. Progressivament, l'alumnat s'activa i surt de la sala, excepte el grup de l'INS Manuel Vázquez Montalbán, que hi roman per interpretar un text sobre la incertesa i la por. Al final, els participants agafen forces, surten també a l'exterior i condueixen el públic fora de la sala.

Escena XI – Tots els centres i El Molí

A l'exterior, el públic es troba amb un entarimat que remet a la plataforma d'un míting polític. L'alumnat de l'IE El Molí ocupa la tarima i interpreta un míting articulat al voltant de la idea de les «10 exigències a la vida».

Escena XII – Tots els centres

En acabar el míting, l'alumnat comença a marxar i es dispersa per la plaça Margarida Xirgu. Comença a sonar pirotècnia i els participants es distribueixen per l'espai d'una manera aparentment casual. En un moment determinat, tots executen conjuntament, per última vegada, la partitura de moviment.