

L'objectiu d'aquest estudi és fer visibles els problemes i mancances que hi ha actualment a les aules d'educació secundària obligatòria, detectar-ne l'origen, i veure en quina mesura la formació inicial del professorat pot contribuir a millorar la situació. Tot plegat, a partir de l'experiència del professorat en exercici, del punt de vista dels docents universitaris que imparteixen el Màster en Formació del Professorat i de l'opinió d'aquests alumnes aspirants a entrar en el món de l'ensenyament.

# Reptes de la formació del professorat de secundària

UNA MIRADA DES DE DINS I FORA DE LES AULES

**SONIA QUER BALLESTÉ**

---

## SUMARI

### INTRODUCCIÓ

#### 1. OBJECTIUS

#### 2. METODOLOGIA

#### 3. PUNTS DÈBILS DEL SISTEMA EDUCATIU: El primer decàleg a tenir en compte.

- 1- Desconnexió entre la Primària i la Secundària.
- 2- En general, és un sistema exclouent.
- 3- Falta comunicació entre els diferents agents educatius.
- 4- Poc reconeixement social del professorat lligat a la seva condició de funcionari.
- 5- Poca exigència en la formació i actualització del professorat.
- 6- Desconnexió entre la pràctica a les aules i la recerca des de les universitats.
- 7- Excessiu intervencionisme de les administracions.
- 8- Manca de direcció i ideologia educativa als centres.
- 9- Molta mobilitat d'interins.
- 10- L'escassa oferta de CFGM i PQPI fa que alguns alumnes acabin a Batxillerat per no quedar-se a casa.

#### 4. PROBLEMES A LES AULES: El segon decàleg a tenir en compte.

- 1- Desmotivació dels alumnes.
- 2- Poca autoritat de la figura del professor. No té eines per exercir aquesta autoritat.
- 3- Incidència de les noves tecnologies. Mala implantació.
- 4- Diversitat cultural i acadèmica. Falta de recursos, humans i materials, per gestionar-la. Mala distribució i ràtios excessives.
- 5- Falta de rigor en l'avaluació dels alumnes.
- 6- La crisi de valors dels últims anys lligada al fet que es pugui passar de curs amb 3 assignatures suspeses, fa que l'esforç ja no es valori.

- 7- Professors que arriben a les aules poc formats. Professors que no s'actualitzen.
- 8- Desmotivació del professorat, alguns acaben cremats.
- 9- Soledat dels professors en tots els nivells: respecte l'administració, respecte el col·lectiu, respecte el centre, respecte les famílies, etc.
- 10- Extensió dels currículums. Són massa amplis.

## **5. FORMACIÓ INICIAL DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA:**

### **5.1. ANALISI COMPARATIVA ENTRE EL CAP I EL MÀSTER:**

- Durada i cost econòmic.
- Requisits i places.
- Especialitats.
- Temari. Distribució dels crèdits entre la teoria i la pràctica.
- Tipus de professorat.
- Selecció dels tutors de secundària, tipus i el seu grau d'implicació.

### **5.2. EL MÀSTER. PRINCIPALS CRÍTQUES.**

- Agrupació de professorat d'ESO, Batxillerat, FP i EOI sota el mateix paraigua.
- Temari i distribució dels crèdits.
- Teoria reiterativa, i allunyada de la pràctica real. Es demana incrementar l'estada als centres.
- Complements de formació mal dissenyats.
- Repartiment d'especialitats.
- Correspondència entre titulacions i especialitats.

## **6. CONCLUSIONS**

## **7. BIBLIOGRAFIA**

## **8. ANNEXOS**

## INTRODUCCIÓ:

Les estadístiques demostren que al nostre país, el fracàs escolar a secundària se situa al voltant del 30 per cent. I en general, les opinions recollides durant aquest estudi assenyalen una llarga llista de causes que són, en bona mesura, resultat dels punts dèbils del nostre sistema educatiu: desconexió entre Primària i Secundària, un sistema educatiu en general exclouen que només se sent còmode amb uns determinats alumnes, manca de comunicació entre els diferents agents educatius, poc reconeixement social del professorat lligat a la seva condició de funcionariat, poca exigència en la seva formació i actualització, desconexió entre la pràctica a les aules i la recerca a les universitats, excessiu intervencionisme de les administracions, manca de direcció i ideologia educativa als centres, molta mobilitat de professors interins i finalment, una escassa oferta de Cicles de Formació de Grau Mitjà i Programes de Qualificació Professional, que fa que alguns alumnes acabin a Batxillerat per no quedar-se a casa.

I tot plegat, en combinació amb els canvis socials sobrevinguts en els darrers anys, es tradueix en el següent decàleg de problemes i mancances a les aules: Desmotivació dels alumnes; poca autoritat de la figura del professor, que al seu torn es queixa que no té les eines suficients per exercir-la; la incidència i mala implantació de les noves tecnologies; falta de recursos per gestionar la diversitat cultural i acadèmica, que no sempre està relacionada; falta de rigor en l'avaluació dels alumnes; professors cremats per la indiferència social que provoca la seva feina; professors que arriben a les aules poc formats o que no s'actualitzen; soledat dels professors respecte l'administració, respecte el propi col·lectiu, el centre i les famílies; i finalment, l'extensió dels currículums, que són massa amplis i no hi ha temps per donar-los tots en un curs.

Aquesta radiografia del nostre sistema educatiu, doncs, posa de manifest que el professorat no és l'únic responsable dels mals resultats que recullen les estadístiques. I de fet, la llista de factors és llarga i atribuïble també

a les administracions, les famílies, als mitjans de comunicació, els centres educatius i les universitats.

Ara bé, si hi hagut un clam unànime entre la comunitat educativa els darrers anys, és la necessitat de millorar la preparació dels professors de secundària, perquè en definitiva, són els que han d'acabar gestionant tots aquests problemes, i sobretot pel seu indiscutible paper a l'hora d'ajudar i guiar els adolescents en la recerca del seu futur personal i professional. En aquest sentit és necessària, sobretot, una bona preparació psicopedagògica que els permeti abordar amb èxit les qüestions que depassen l'àmbit estrictament acadèmic com ara la immigració, la situació familiar dels alumnes, la violència a les aules o la incidència de les TIC. El problema és que durant els gairebé quaranta anys d'implantació del CAP, aquesta formació psicopedagògica ha estat pràcticament inexistent i les universitats han procurat sobretot l'aprenentatge dels continguts disciplinars:

“Nuestras sociedades estan envueltas en un complicado proceso de transformación. Nuestros alumnos disponen hoy de muchas más fuentes de información que hacen necesario un replanteo de las funciones del profesorado. Conforme ascendemos en el nivel educativo disminuye la preocupación por la formación pedagógica del profesorado. O sea, que para enseñar basta con la erudición y el conocimiento del contenido a enseñar. Lo demás se da como algo natural, como aquello que sobrevendrá con los años de experiencia”.<sup>1</sup>

El Curs d'Aptitud Pedagògica exigia unes 300 hores de dedicació, però sovint es quedaven reduïdes a 100. Les pràctiques eren del tot insuficients i la dedicació dels tutors dels centres, en alguns casos, pràcticament nul·la. Tampoc s'exigia cap requisit ni perfil concret, i molta gent l'acabava fent per tenir una sortida professional més, però no per vocació per l'ensenyament. Tot plegat, doncs, és el que precisament, es va voler resoldre amb la implantació

---

<sup>1</sup>Extracte de MARCELO, C. **La formación inicial y permanente de los educadores**. En: *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194. 2002.

del Màster de Formació del Professorat. La teoria, almenys, era aquesta, però a la pràctica, encara estem lluny d'aconseguir el resultat desitjats. De fet, són els mateixos professors del Màster que, malgrat consideren que és aviat per avaluar la seva incidència, ja han demanat que es revisin i es replantegin algunes qüestions d'estructura i de funcionament, com ara la selecció dels alumnes i professors, el pes dels complements de formació, la relació amb els tutors de centre i el seu reconeixement, la coordinació del Pràcticum i el TFM, els continguts psicopedagògics, etc.

Aquest estudi, per tant, es basa en l'opinió dels que s'encarreguen d'impartir aquest Màster a les respectives universitats: investigadors, catedràtics i professors associats. Però també, i com no podia ser d'una altra manera, recull les impressions i el grau de satisfacció dels alumnes, i òbviament, la visió dels professors de secundària en exercici, en especial dels que fan de tutors d'aquests futurs docents. Tot plegat, a través d'entrevistes en profunditat, observació a les aules, enquestes i reculls de premsa.

El buidatge de fons documentals m'ha servit, en general, per veure quines crítiques s'havien publicat en els últims 15 anys sobre la formació del professorat, com s'havien abordat les diferents problemàtiques i si s'havien plantejat propostes de millora. Ara bé, si bé es cert que amb la introducció del Màster ara fa 3 anys, algunes d'aquestes publicacions han quedat obsoletes, també és veritat que les que parlen dels problemes a les aules, de la situació laboral/professional del professorat, de les seves motivacions o dels punts dèbils a la secundària, encara són perfectament vigents. En qualsevol cas, totes elles, juntament amb la meva experiència com antiga alumna del CAP, m'han servit per copsar el descontentament general que hi havia amb l'anterior model de formació inicial, i comprovar que el canvi es feia cada vegada més urgent per fer front a unes aules que, per diverses raons, cada vegada resulten més difícils de gestionar. Exposo, a continuació, un extracte de la meva memòria final del Curs d'Aptitud Pedagògica feta ara fa 4 anys, i que penso, parla per si sola.

“Una de les coses que he observat a l’aula de secundària és que no és tant important el volum de la informació que es dona a cada classe sinó què es dona i com es transmet. Les ciències socials no són una ciència exacta com les matemàtiques ( $1+1=2$ ) ni tenen normes gramaticals com les llengües, sinó que és tracta d’una matèria que avarca un camp molt més ampli i obert a diferents interpretacions personals. És una matèria que transmet valors, i que es pot estudiar des de diferents punts de vista i amb mètodes molt diversos. Podríem dir que ensenyar geografia i història a alumnes d’ESO és com posar determinades vèrtebres als esquelets dels adolescents, i que per tant el nivell de responsabilitat del professor s’accentua encara més. Però si hi ha un aspecte que realment m’ha cridat l’atenció i que considero que no té res a veure amb la meva experiència com a alumna en aquesta mateixa aula ara fa 10 anys, és el clima d’enrenou i xivarri que hi ha. Els alumnes no són tant respectuosos amb el professor, sembla que no tinguin ganes d’aprendre, que no els interessi res d’allò que els expliquen. Amb un 5 en tenen prou, tret d’alguns casos puntuals, mentre que abans era a l’inrevés. Tinc la sensació que no donen importància a res, ni tan sols als companys de classe. S’insulten contínuament, es traeixen, s’amenacen als passadissos, no saben compartir... Increïble. Respecte al desenvolupament habitual de les classes considero que s’aprofita molt poc el temps i dubto que els alumnes aprenguin gaire cosa. Els temes es tracten massa ràpid, molt per sobre, i els alumnes no tenen temps a interioritzar les coses, ni a reflexionar sobre el què s’ha explicat. Quan fan els exercicis a classe, es limiten a copiar íntegrament el paràgraf del text on apareix la resposta a la pregunta, però no crec que amb això n’hi hagi prou per retenir-ho i menys encara per entendre-ho. D’altra banda, no veig malament que es dediquin uns 10 o 15 minuts a llegir el llibre en veu alta, donat el cas que hi ha molts alumnes que no entenen prou bé l’idioma i necessiten que els tradueixen determinades paraules. Alhora però, els que no tenen problemes amb l’idioma, acostumen a desconnectar. Per acabar, no estic gens d’acord què posar amonestacions als alumnes es converteixi en un fet habitual a cada classe. No serveixen de res. I tampoc no crec que sigui bo expulsar un alumne repetides vegades per evitar que molesti a classe”.

## 1. OBJECTIUS.

El principal objectiu d'aquesta investigació ha estat, des del principi, fer visibles els problemes i mancances que hi ha actualment a les aules d'educació secundària obligatòria (ESO), detectar-ne l'origen, i veure en quina mesura la formació inicial del professorat pot contribuir a millorar la situació. Tot plegat, motivat per la meva predilecció pel món de l'ensenyament però sobretot arran de la meva experiència durant el Curs d'Aptitud Pedagògica, que em va suscitar un grapat de preguntes al respecte, com ara:

- Per què cada cop els adolescents tenen menys ganes de continuar estudiant?
- Per què determinats professor es rendeixen i no s'esforcen per fer que aquesta situació canvi?
- Perquè hi ha la sensació que administracions no escolten el professorat i es prenen decisions improvisades? L'educació està, també, tant polititzada com denuncien agents del propi sector? Les administracions faciliten els mecanismes necessaris per gestionar la diversitat i la resta de dificultats que es troben en la pràctica diària?
- Quin és i ha de ser el paper de les famílies davant aquesta situació? El fracàs escolar es pot denominar també fracàs familiar?
- I els que volem entrar a formar part del sistema educatiu, que podem fer per millorar la situació? Amb el nou Màster, s'ha aconseguit superar les mancances del CAP? Quin és el percentatge de candidats que realment es volen dedicar a la docència per vocació? El temari de Màster es correspon amb la realitat de les aules? Les pràctiques estan ben dirigides?
- Les programacions de les assignatures de la ESO són les adequades? Els temes que s'estudien estan ben escollits i presentats? Es plantegen de manera objectiva i adient al públic a qui van dirigits?
- Per què molts professor que treballen a la pública porten els seus fills a la concertada?



Totes aquestes i altres qüestions les he volgut respondre amb aquest treball a partir de l'experiència de professors en exercici; de les aportacions, també imprescindibles, dels encarregats de la formació inicial dels qui s'hi volen dedicar; i també del punt de vista dels qui enguany han cursat el Màster de Formació del Professorat. En definitiva, tenen a les seves mans una particular mirada de la secundària des de dins i fora de les aules.

## 2. METODOLOGIA.

Com deia, aquest estudi és fruit, bàsicament, dels resultats de les entrevistes en profunditat fetes a una desena de professors del Màster de la UB i la UAB; de les enquestes fetes a més d'un centenar d'alumnes del Màster de les dues universitats, i a les enquestes fetes a una vintena de professors de secundària, que alhora fan de tutors d'aquests alumnes. També hi ha una part més etnografia que he dut a terme a través de l'observació participant en un parell de classes del Màster i en un parell més als centres de secundària. Tot plegat, amb el suport d'un recull d'articles de premsa, tant de diaris d'informació general com de revistes especialitzades, que exposaré en el capítol dedicat a la bibliografia.

Pel que fa als professors universitaris entrevistats, tots tenen experiència a les aules de secundària amb una mitjana de 7 anys cadascun, si bé és cert que la majoria hi van deixar d'exercir a finals del 90. Són:

- Digna Couso, coordinadora general del Màster de la UAB.
- Montserrat Oller, responsable de l'especialitat de Ciències Socials del Màster de la UAB.
- Josep Alsina, coordinador general del Màster de la UB.
- Joaquim Prats Cuevas, coordinador de l'especialitat de Ciències Socials del Màster de la UB durant els primers dos anys d'implantació.
- Cristòfol Trepal, actual coordinador de l'especialitat de Ciències Socials del Màster de la UB.
- Antonio Mendoza, coordinador de l'especialitat d'Anglès, Català i Castellà del Màster de la UB.
- Núria Giné, coordinadora del Pràcticum i TFM del Màster de la UB.
- Enric Roca, coordinador del Mòdul genèric del Màster de la UAB.
- Anna Marbà, professora de Didàctica de Ciències i tutora de Pràcticum del Màster de la UAB.

En general han estat entrevistes d'1 a 3 hores de durada i realitzades de forma presencial al centre de treball de cada professor, d'acord amb el Pla de Treball adjunt a l'Annex. Igualment durant tot el període de recerca he mantingut contacte amb ells via correu electrònic, bé sigui per resoldre dubtes o per demanar-los el contacte dels tutors de centre.

Les enquestes als alumnes les vaig passar al final de les classes de Didàctica, amb el consentiment dels professors titulars però sense la seva

presència a l'aula. En total les van respondre 119 alumnes. La idea inicial era centrar-me amb els de l'especialitat de Geografia i Història de les tres universitat catalanes que la imparteixen aquests cursos: la UAB, la UB i la UdG. Però per problemes de logística i manca de temps, vaig decidir descartar aquesta última i centrar-me en les de la província de Barcelona.

Més endavant, en vista dels primers resultats, vaig decidir enquestar també a alumnes de Ciències de la UAB i els de Llengües de la UB, fet que em va permetre comprovar que les crítiques que feien els d'història i geografia no eren puntuals ni exclusives de la seva especialitat sinó que es podien extrapolar al conjunt del Màster.

**Taula 1. Nombre d'enquestes per especialitat i universitat.**

<b>Especialitat</b>	<b>UAB</b>	<b>UB</b>	<b>TOTAL</b>
Geografia i Història	33	26	59
Llengües		28	28
Ciències	32		32
<b>TOTAL</b>			<b>119</b>

En les dues universitats vaig passar les enquestes després de la primera fase de pràctiques, la d'observació, que va finalitzar a principis de desembre del 2011. I després de la segona fase, la d'intervenció, que va concloure el 30 de març en el cas de la UAB i el 20 d'abril en el cas de la UB. (Veure Pla de Treball adjunt a l'Annex). Vaig decidir repetir-les davant la sorpresa d'uns primers resultats força catastrofistes i també per recomanació dels propis coordinadors del Màster. Ara bé, si bé es cert que les percepcions i valoracions dels alumnes han millorat lleugerament amb els segons resultats, encara es manté el sentiment de decepció generalitzat respecte les expectatives inicials que tenien posades en aquest Màster.

Quant a les entrevistes als professors d'Institut, les he passat a una vintena de docents de 10 centres amb entorns socioeconòmics molt diferents:

- IES Can Peixauet, de Santa Coloma de Gramenet.
- IES Joan d'Àustria, de Barcelona.
- IES Francesc Macià, de Cornellà de Llobregat.
- IES Enric Borràs, de Badalona.
- IES Joaquim Blumes, d'Esplugues de Llobregat.
- IES Icària, de Barcelona.
- IES Santa Caterina de Siena, de Barcelona.
- IES L'Alzina, de Barcelona.
- IES Eugeni d'Ors, de Vilafranca del Penedès.
- IES XXV Olimpíada, de Barcelona.

En els dos primers casos, les enquestes les he passat de forma presencial al centre corresponent, en un format més d'entrevista (3 professors de l'IES Can Peixauet i 1 de l'IES Joan d'Àustria). La resta les he passat via telemàtica a través de les adreces electròniques que em van proporcionar des de la UB. En aquest sentit, voldria deixar constància de les facilitats que em van posar en aquesta universitat, mentre que en el cas de la UAB, aquesta informació em va ser denegada apel·lant a la llei de protecció de dades. Igualment, a l'hora de passar les enquestes, en el cas de la UB la predisposició dels professors ha estat excel·lent mentre que en cas de la UAB, m'he trobat amb algunes dificultats, sobretot en la segona fase, després del Pràcticum II. La responsable de l'especialitat em va derivar a una classe en que el professor no estava prèviament avisat i l'actitud dels alumnes tampoc va ser la pròpia d'un context universitari. La meitat es van escapolir de l'aula quan em van veure entrar i dels que es van quedar, només una minoria van respondre les enquestes degudament.

Quant a les aportacions teòriques i bibliogràfiques, s'han introduït en el treball combinades amb les meves dades de recerca, com a actiu en el procés de reflexió i l'elaboració de resultats en el treball. La meua recerca té la voluntat de centrar-se en la pràctica diària a les aules, en el dia a dia dels alumnes i el professorat, i és en aquest sentit que les contribucions teòriques s'han adaptat a l'eix vertebrador del treball, ajudant a consolidar-lo al llarg del text.

Hagués estat interessant també incorporar el punt de vista d'algunes famílies i dels adolescents en qüestió, però ho vaig haver de descartar per la dificultat que comporta accedir-hi i perquè, donades les circumstàncies del TFC, era impossible abarcar-ho tot.

### **3. PUNTS DÈBILS DEL SISTEMA EDUCATIU: El primer decàleg a tenir en compte.**

#### **1- Desconnexió entre la Primària i la Secundària:**

Aquesta s'apunta com una de les principals causes dels mals resultats a secundària. Professorat d'ESO i investigadors asseguren que molts alumnes arriben a aquesta etapa sense saber llegir, ni escriure ni comptar, cosa que complica molt qualsevol tipus d'aprenentatge i contribueix a que hi hagi una gran diversitat de nivells a les aules. Molts creuen que hi ha massa diferència quant al tractament de les dues etapes, en com s'ensenya i com es gestiona, però segons el catedràtic d'Història de la UB, Joaquim Prats, no és tant per un problema de finançament com se sol dir, sinó un problema d'estructura. "Aquesta desconnexió és el que fa que el sistema actual no funcioni i per tant és el principal causant de les taxes elevades de fracàs escoltar, de l'anomenat 'mal estar' docent i de la majoria de punts dèbils inclosos en aquest decàleg".

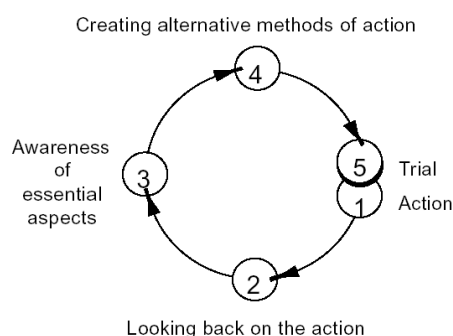
#### **2- És un sistema exclouent.**

Segons el coordinador del Màster de la UB, Josep Alsina, tenim, en general, un sistema educatiu exclouent, que només busca l'elit i potenciar uns determinats estudiants enlloc de procurar integrar-los a tots. Cada vegada, però, són més les veus que defensen un model d'escola inclusiva. Segons la coordinadora del Pràcticum del Màster de la UB, Núria Giné, la principal tasca d'un bon professor és fer arribar a tots els seus alumnes el coneixement necessari per assolir, almenys, el nivell mínim exigint per superar l'assignatura. "I si per aconseguir-ho, s'han adaptat els continguts a cada alumne segons les seves motivacions i necessitats, doncs endavant. Encara que suposi més hores de dedicació i esforç. Però al cap i a la fi una de les nostres responsabilitats és saber motivar els alumnes i despertar-los la curiositat per continuar aprenent", assegura. També és important la situació personal i familiar de cada alumne, que en molts casos és el que marca la diferència entre un alumne exemplar i un altre que resulta més incòmode a l'aula. Segons Núria Giné, no es pot pretendre que tots arribin cada matí a les aules amb la mateixa predisposició, i en aquest sentit

tots els professors, no només el tutor, han de tenir la suficient informació per poder entendre i gestionar cada cas.

### 3- Falta comunicació entre els diferents agents educatiu.

En aquest cas, el posicionament és unànime. Hom coincideix en destacar la gran manca de comunicació que hi ha entre tots els agents implicats en l'educació dels adolescents (centres educatius, famílies, professorat, universitats, educadors socials...) i s'apunta com un gran obstacle per millorar els índex de fracàs escolar. En general, es detecta una necessitat imperant de fer xarxa entre les diferents entitats amb voluntat d'ensenyar, i en concret, la necessitat de col·laboració entre el professorat per intercanviar experiències. En aquest sentit, ja hi ha algunes propostes de formació inicial a sobre la taula que arriben de països com Holanda, Gran Bretanya o el Canadà. El model ARTCE o model espiral, per exemple, proposat per Korthagen i Vasalos<sup>2</sup>, i que es basa en la reflexió i l'anàlisi d'una experiència concreta. Es tracta de preguntar-se que ha passat, treure'n conclusions amb l'ajuda d'un tutor, i dissenyar un mètode d'actuació alternatiu que haurà de tornar a ser assajat i analitzat. D'aquesta manera, la investigació docent contribueix no només a l'aprenentatge individual sinó també al desenvolupament de la comunitat professional de professors en la seva totalitat.



Gràfic 1.

<sup>2</sup> Korthagen i Vasalos: "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teach Teach Theory Pract 2005; 11: 47-7".

#### **4- Poc reconeixement social del professorat.**

Per a la majoria també és un dels principals esculls del nostre sistema, i la majoria ho atribueix a la condició de funcionariat del col·lectiu, i al fet que la institució no s'hagi sabut adaptar als canvis socials. Altres, en canvi, relacionen aquesta manca de reconeixement a causes externes com són els canvis i redistribució dels models familiars, la incidència de les noves tecnologies o la poca predisposició dels alumnes a aprendre. En aquest sentit, Montserrat Oller, coordinadora del mòdul específic de Geografia i Història a la UAB, defensa que “cal canviar el discurs social i fer veure a les famílies que el coneixement és necessari i que serveix per alguna cosa”.

#### **5- Poca exigència en la formació permanent i actualització del professorat.**

Es vinculi o no al seu reconeixement, la realitat és que el sistema actual no obliga el professorat a reciclar-se i tampoc recompensa els que es dediquen a fer formació i busquen la innovació fora de l'oferta reglada. És encara una carrera molt arcaica i burocràtica en aquest sentit. La progressió dels docents va en funció de paràmetres com l'antiguitat i no es valoren tant les hores que inverteixen en formació. “Una altra cosa és si els ‘cursets’ o activitats de formació permanent que s’ofereix des del Departament són els adequats i s’adapten a la realitat de les aules, o si l’elecció del professor és l’encertada. Els cursos de ‘macramé’ no valen”, critica Digna Couso. La qüestió es mereixeria una investigació a part, però a grans trets, hom coincideix que una bona formació permanent hauria de tenir en compte l'especialització en l'acció tutorial, la formació en gestió i organització, la formació en habilitats socials i també l'actualització de la matèria acadèmica. En aquest sentit, des de la universitat es reclamen eines per saber l'efectivitat dels professors des del punt de vista legislatiu. I de fet, les enquestes posen de manifest que una part del professorat no veuria malament que fossin avaluats periòdicament, i que es vincuessin aquests resultats a la seva continuïtat al sistema, enlloc de tenir una plaça assegurada de per vida. Segons la coordinadora del Màster de la UAB,



Digna Couso, professionalitzar el professorat no serà un camí planer, però cal iniciar-lo ja.

### **6- Desconnexió entre la pràctica a les aules i la recerca des les universitats.**

Des de les universitats, es lamenta que el professorat de secundària en exercici no tingui accés directe a les recerques i avanços com passa en l'àmbit de la Medicina. I alguns professors també reconeixen que sovint necessitarien innovar i ampliar les seves eines didàctiques. "Hi ha molts docents que quan porten uns anys exercint es queden sense recursos i necessiten incorporar nova teoria i noves estratègies per ser eficaços", assegura Núria Giné. I en una societat de canvis constants com l'actual, aquesta necessitat es fa encara més evident. En un altre extrem, en canvi, hi ha professors que confien més en les seves habilitats i mètodes personals, que no pas en 'manuals teòrics' pensats des de despatxos, diuen, i que sovint no donen resposta als diferents problemes i situacions que es troben a les aules.

### **7- Excessiu intervencionisme de les administracions.**

Començant per la columna vertebral, que són les lleis generals que regulen el nostre sistema educatiu (LOE i LEC), la polèmica i fugaç sisena hora, l'assignatura d'educació per la ciutadania, o la proposta que acaba de fer el ministre Wert de transformar el quart de la ESO en un curs pont cap a Batxillerat o FP. Hi ha un clam generalitzat entre la comunitat educativa que aquest allau de canvis continuats no beneficia en absolut el sistema i només respon a ideologies i interessos polítics. Es queixen que les administracions no paren de bombardejar els professors amb noves propostes curriculars, sense deixar que es consolidin i sense comprovar si serien efectives o no. Caldria una proposta única, sòlida, clara i amb recorregut suficient perquè es consolidi entre el professorat i pugui ser avaluada correctament, coincideixen universitats i instituts.

### **8- Manca de direcció i ideologia educativa als centres.**

Els professors arriben als centres de secundària per punts i no perquè se sentin identificats amb el projecte educatiu del centre, que massa sovint és paper mullat. Igualment l'accés a la direcció dels centres fins ara no responia a cap criteri. Veurem com prospera la proposta de professionalitzar aquesta figura amb un curs de formació específic i que sembla que entrarà en vigor aquest mateix curs. De moment, els aspirants a convertir-se en els primers directors professionals reclamen poder intervenir en l'elecció del professorat, les seves retribucions i la formació que segueixen, cosa que els experts i altres agents de la comunitat educativa no veuen desmesurat sempre que se'ls obligui a rendir comptes de les seves decisions.

### **9- Molta mobilitat d'interins.**

El fet que hi hagi tant mobilitat, incrementa la sensació de soledat i fragilitat dels professors. I a més, no els permet aprofundir ni en el coneixement del centre i el seu projecte educatiu, ni en la situació personal i acadèmica de tots els seus alumnes. El seu grau d'implicació per tant, mai arriba el més òptim.

### **10- L'escassa oferta de CFGM i PQPI.**

Molts professors apunten la falta d'una alternativa, viable i de qualitat, pels alumnes que no desitgen continuar al sistema, però no tenen edat per sortir-ne. I també es critica que sovint es més fàcil accedir a estudis postobligatoris de batxillerat que a programes de qualificació inicial o formació professional de grau mitjà, la qual cosa fa que molts alumnes que es queden sense plaça a CFGM acabin a Batxillerat per no quedar-se a casa.

#### **4. PROBLEMES A LES AULES: El segon decàleg a tenir en compte.**

##### **1- Desmotivació dels alumnes.**

Una desmotivació que alguns insisteix a vincular a la relació poc cuidada dels últims anys entre la família i l'escola i la cultura del poc esforç que s'ha instaurat en la nostra societat, i que altres, en canvi, atribueixen al propi sistema i la poca voluntat del propi professorat per despertar l'interès de l'alumnat. Segons Montserrat Oller, la desmotivació dels alumnes és responsabilitat exclusiva del professorat, i cal que s'espavilin per estimular-los. "És del segle passat pensar que tots els alumnes han de fer el mateix per aprendre i que aprendran igual. Els professors han de ser capaços de muntar classes en que tots puguin avançar, cadascú al seu ritme, però que tots avancin. Ara ja no cal que el professor sigui un simple transmissor de la informació, ha de ser un qüestionador. Ha de plantejar preguntes als alumnes i fer que ells també se les plantegin. Els ha de donar eines perquè esbrinin coses. Per exemple, el feixisme. Es pot explicar perfectament a partir d'un visionat de la "Lista de Shindler". Un altre: per què la flama olímpica dels Jocs del 92 va sortir de Grècia i va arribar a Empúries? Amb aquesta pregunta tens un bon punt de partida per explicar la colonització grega!". El punt de vista dels professors és, però, en general, bastant diferent. Fins i tot els professors que més s'esforcen, no amaguen la seva preocupació per la manca d'interès que mostren alguns alumnes. En una escala de l'1 al 10, puntuen amb un 6 de mitjana l'interès dels alumnes per allò que se'ls explica a l'aula, i amb 6'5 el grau d'aprenentatge. "Els interessa una cosa en la mesura que ets capaç de relacionar-la en el seu dia a dia... Per exemple, la revolució francesa és pot lligar al debat qui hi ha avui entorn la desobediència civil i el fet que sigui penalitzada", assegura Carlos Herrero, de l'ES Can Peixauet.

##### **2- Poca autoritat de la figura del professor. No té eines per exercir aquesta autoritat.**

Si bé reconeixen que l'autoritat i el respecte se l'ha de guanyar cada professor, molts també coincideixen a demanar que se'ls protegeixi des de les

administracions, des dels centres i que els pares els recolzin i els ajudin a mantenir la disciplina. Segons el coordinador de l'especialitat de Ciències Socials del Màster de la UB, Cristòfol Trepal, el que els falta sobretot és la complicitat i la col·laboració dels pares, i eines per poder exercir aquesta autoritat si és necessari. "Ara el màxim que es pot fer en cas d'indisciplina, és treure l'alumne de classe i enviar-lo a la sala de professors o la biblioteca a copiar. I en cas d'agressió, no se'l pot expulsar immediatament, sinó que cal entrar en un procés burocràtic tant lent que perd tota l'eficàcia".

### **3- Incidència de les noves tecnologies.**

Una incidència sobrevinguda en els últims anys i a la que majora del professorat no ha tingut temps d'adaptar-se. I no només pel que fa a l'ús dels ordenadors a les aules o les pissarres digitals, que en molts casos es reconeix que no s'està fent servir com caldria, sinó també pel canvi que suposa en el perfil dels alumnes i les famílies. Ara la informació arriba des de tot arreu i contínuament apareixen noves finestres obertes al món. Finestres que Salvador Cardús defineix com a competidores de l'escola. "Fa uns anys, l'escola tenia un paper clau, exclusiu, i molt ben definit en el si de la societat. La seva tasca educadora no tenia competidors. Pares, mares i mestres tenien una mateixa concepció del que havia de ser una 'bona educació' i seguien uns models i uns costums idèntics, els únics que hi havia. Ara, constantment es produeixen noves situacions educatives imprevistes i desconegudes sobre les quals no hi ha cap experiència acumulada ni criteris per interpretar-les: telèfons mòbils, internet, nous videojocs, nous maneres de veure la televisió, etc. Amb l'arribada de les noves tecnologies, l'era de la 'modernitat', i el conseqüent pluralisme cultural i ideològic, els models s'han anat multiplicant, provocant grans desacords ideològics entre pares i professors".<sup>3</sup> Vet aquí, diu Cardús, un dels motius de confrontació actual entre l'escola i la família i que contribueixen sens dubte al desconcert de l'educació. Pel que fa a la implantació de les TIC a

---

<sup>3</sup> Extracte de "El desconcert de l'educació", de Salvador Cardús. Barcelona: Ed. La Campana. 11ª Edició, 2009.

les aules, alguns professors ho veuen com una dificultat afegida perquè asseguruen que en molts casos, les aules no estan adequades, la formació del professorat és insuficient, i contínuament es troben amb dificultats tècniques (connexió a Internet, llibres electrònics poc preparats, moodle que no tira, etc.) que entorpeixen el desenvolupament de les classes.

#### **4- Diversitat cultural i acadèmica. Manca de recursos, humans i materials, per tractar-la. Mala distribució dels alumnes i ràtios excessives.**

En els últims anys, el nostre sistema educatiu ha hagut d'assumir una onada massiva d'immigrants pel que no estava preparat. Ni es tenien recursos, ni infraestructures suficients, i tampoc els professors tenien la formació necessària per gestionar tot el que això comporta a les aules. Ara bé, aquesta diversitat cultural no és la responsable exclusiva de les elevades taxes de fracàs escolar, ni de la diversitat de nivells a les aules, com apunten alguns sectors de la societat. Des dels instituts, insisteixen que sovint es troben amb alumnes d'altres cultures més ben preparats que els d'aquí, malgrat el handicap inicial de l'idioma, i per això, molts asseguruen que el problema rau més aviat en el nostre propi sistema. Ara be, sigui quin sigui l'origen d'aquesta diversitat, alguns la veuen com un inconvenient per poder fer bé la seva feina, i en canvi altres, la veuen com una situació 'normal', d'acord amb realitat social, i insisteixen que és la principal tasca del professor fer que tots aquests alumnes aprenguin i avancin 'al màxim' dins les seves capacitats. "Jo em prenc aquesta diversitat com un repte, i ja assumeixo que alguns alumnes trigaran més a assolir els objectius marcats", assegura Jordi Achon, professor a l'IES Can Peixauet. "Que els futurs professors aprenguin a gestionar la diversitat és de fet, un dels principals objectius del Màster de Formació del Professorat de Secundària", assegura Núria Giné. Ara bé, en paral·lel també es demana un canvi en la legislació, sobretot pel que fa a les ràtios i a la distribució de l'alumnat per aules. Carlos Herrero, professor a l'IES Can Peixauet, assegura que mentre les aules estiguin tan plenes (30-35 alumnes) els serà molt difícil gestionar correctament aquesta diversitat, per molt que els professors s'hi

esforcin i rebin la formació necessària. Pel que fa a la divisió dels alumnes per nivells, hi ha força divisió entre el mateix col·lectiu. “La divisió és un problema, i a la llarga és contraproduent perquè d’alguna manera ‘condemna’ els pitjors alumnes a ser-ho durant tota la secundària”, assegura Jordi Achon. D’altres, en canvi, ho veuen imprescindible per fer una classe ‘en condicions’ i defensen un model que els permeti dedicar-se millor al que consideren que és la seva principal tasca: ensenyar.

### **5- Falta de rigor en l’avaluació dels alumnes.**

Hi ha professors que admeten que en algunes juntes d’avaluació es passa de curs alumnes amb 4 o més assignatures suspeses per treure-se’l de sobre. És el cas d’alguns joves conflictius que van passant de curs sense cap mena de base, i que molt sovint acaben abandonant els estudis sense haver rebut la dedicació i el suport necessaris. Alguns professors ho atribueixen a la manca de recursos que tenen, però sigui com sigui, per a la majoria, és una situació inacceptable. “Això, i el fet que l’actual normativa permeti als alumnes d’ESO passar de curs amb 3 assignatures suspeses, fa que l’esforç perdi tot el sentit”, asseguren alguns professors enquestats. A tot plegat, a més, cal sumar-hi els canvis en la organització familiar i la crisi de valors dels últims anys, que es traslladen també a les aules.

### **6- Canvis en la organització familiar i la crisi de valors com l’esforç.**

L’extensió del període de joventut, convertit en una sala d’estar, en paraules de Salvador Cardús, ha desmantellat la cultura de l’esforç: “Que els fills es quedin a casa fins als trenta anys ha estat possible perquè els pares d’aquests nois i noies s’han fet càrrec de la despesa addicional i del treball domèstic afegit. Però aquests nois i noies estarien disposats a fer el mateix pels seus futurs fills, en unes condicions semblants?”, es pregunta Cardús. Ara bé, el que més preocupa els experts són els estils de vida actuals que entorpeixen l’educació dels adolescents. Començant per la sobreprotecció dels nois i les noies per part dels pares, que dificulta l’arribada de la maduresa autònoma i anul·la la seva

capacitat d'esforç. Tot plegat, a més, alimentat per la devaluació de l'ofici d'alumne arran de la generalització de l'ensenyament bàsic obligatori fins als setze anys, i també estès d'una manera impressionant fins als nivells universitaris. Avui dia, i més amb la crisi econòmica, tenir un títol universitari o un graduat en formació professional ja no és ni garantia d'èxit professional ni aporta una satisfacció personal suficient. I això ha comportat la pèrdua del seu reconeixement social i la pèrdua, per part de l'alumne, de la consciència de privilegi que suposa el fet de poder anar a l'institut o a la universitat.

### **7- Professors que arriben a les aules poc formats.**

En general, el professorat que hi ha ara mateix a les aules de secundària hi va arribar amb una formació de base escassa i insuficient, sobretot a nivell psicopedagògic, que ara es pretén invertir amb el Màster. Ara bé, des de les pròpies universitats hi ha alguns dubtes que això es pugui aconseguir, almenys tal i com està dissenyat. Ho ampliaré més endavant, però en general s'insisteix en la necessitat de posar la teoria al servei de la pràctica, i que aquesta no només se centri en l'observació, preparació i aplicació d'una breu unitat didàctica com passa en molts casos, sinó que a més es proposa que els alumnes prenguin part de les juntes d'avaluació, reunions amb els pares, accions de tutoria, etc. I tot plegat, acompanyats i assessorats per un tutor motivat i amb una llarga experiència. Algunes veus encara van més enllà i proposen ampliar el Màster a dos anys, i dedicar un curs escolar a les pràctiques, a ser possible en dos centres escolars diferents. Superada la formació inicial, a més, "caldría un sistema d'inducció, un seguiment de l'exercici a les aules almenys durant el primer i amb la supervisió d'un tutor, com si fos un MIR", afegeix Digna Couso.

### **8- Professors cremats.**

El poc reconeixement social que tenen, l'excessiu intervencionisme de les administracions o la manca de suport de les famílies són factors que desmotiven el professorat de secundària. També és cert que els mitjans de comunicació sovint el presenten com un dels col·lectius amb més baixes per

depressió, i acostumen a fer-se ressò d'aspectes negatius com les agressions que alguns reben per part d'alguns alumnes. La ciberhumiliació<sup>4</sup>, per exemple. Però això no significa que, per norma general, els professors de secundària estiguin cremats o rebotats amb el món. “Si fos així, la situació no s’aguantaria. El problema és que els que no n’estem de cremats, no som notícia”, assegura Mercè Parés Canela, professora de l’IES Salvador Espriu de Barcelona, en una entrevista a El Periódico.

**9- Soledat dels professors en tots els nivells: respecte l’administració, respecte el propi col·lectiu, respecte el centre, respecte les famílies, etc.**

És un problema que no és nou. De fet ja s’apuntava a el ‘*Consejo Escolar de Estado*’, l’any 2002: “*Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. La enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. La clase es el santuario de los profesores*” En general, doncs, els professors es troben sols davant la societat i davant la mateixa comunitat educativa, i això fa que moltes vegades tinguin por a introduir canvis. Alguns se senten pressionats pel propi col·lectiu, pel mateix centre, o fins i tot pels propis pares, que no veuen amb bons ulls que es canviïn les paules i els models d’ensenyament a que estaven acostumats (els deures, l’avaluació, etc). També es troben sols respecte les administracions que, a més de bombardejar-los amb noves propostes curriculars cada dos per tres, no els dota dels mecanismes necessaris per gestionar les aules, i els que tenien fins ara, temen que es vegin afectats per les retallades. “Caldrà veure com ens afectaran aquestes retallades en l’ensenyament i sobretot l’increment de les ràtios per aula, però no hi ha dubte que el sistema se’n ressentirà”, coincideixen la majoria de professors enquestats. Finalment tampoc tenen un accés idoni a la recerca,

---

<sup>4</sup> Ho publicava El Periódico a principis d’any: “Un de cada cinc professors assegura haver estat víctima d’algun tipus de ciberassetjament, una pràctica en què els joves es burlen dels seus professors, els insulten i els pressionen perquè esclatin o s’ensorrin. Juguen amb la seva paciència, la seva resistència i sensibilitat. Ho graven en vídeo amb els seus telèfons i ho pengem a la xarxa”.



malgrat molts reconeixen que necessitarien actualitzar les seves metodologies didàctiques.

### **10- Extensió dels currículums. Són massa amplis.**

El fet que no hi hagi temps suficient per donar tots els continguts, obliga a donar-ne alguns de malament i de passada, cosa que al final, a més de repercutir de forma negativa en l'avaluació dels alumnes, contribueix a alimentar el seu desinterès per la matèria. Caldria assumir, doncs, el principi defensat per Gardner i Boix "menos es más", segons el qual, el principal enemic de la comprensió es completar el temari. *"Empeñarse en que los alumnos comprendran en lugar de que meramente recuerden no resulta gratuito para los profesores. Requiere aprender la forma de implicar a los alumnos para que construyan el conocimiento de una forma más activa, participando con los compañeros. Requiere un conocimiento más profundo de la materia, así como la forma de representarla para hacerla comprensible a los alumnos"*. (1994:203).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Extracte de GARDNER, H. and BOIX-Mansilla, V. Teaching for understanding in the Disciplines and Beyond. pp 198-218. 1994.

## 5. FORMACIÓ INICIAL DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA:

Un cop detectats els punts dèbils del nostre sistema educatiu i els problemes que hi ha a les aules de secundària, veiem que la responsabilitat no és, ni molt menys, exclusiva del professorat, però com dèiem, si que la seva formació inicial pot ser clau per contribuir a una millora de la situació. Des d'ara, doncs, ens centrarem en el Màster de Formació del Professorat de Secundària, i veurem en quina mesura s'ha aconseguit resoldre les mancances de l'anterior CAP, vigent durant gairebé 40 anys a partir de la creació dels ICE (Instituts de Ciències de l'Educació) l'any 1970.

### 5.1. ANALISI COMPARATIVA ENTRE EL CAP I EL MÀSTER:

Igual que el CAP, el Màster és imprescindible per exercir a secundària però amb una gran diferència segons els professors que l'imparteixen: la seva voluntat professionalitzadora. Dit en paraules de la coordinadora del Màster a la UB, Núria Giné, "el seu principal objectiu és preparar el futurs docents perquè sàpiguen transformar els coneixements acumulats, ja siguin de Geografia o Matemàtiques, en un saber interessant, suficient i útil per a un adolescent de la nostra societat. El que voldríem evitar amb aquest Màster és que els professors de secundària es considerin experts en la seva matèria".

#### **Durada i cost econòmic.**

Una altra diferència important és el preu i la durada. El CAP costava sobre uns 600 euros, es feia en tres mesos i es dedicaven, com a molt, 40 hores a les pràctiques. El Màster, en canvi, puja fins a uns 2000 euros, s'hi ha de dedicar un curs acadèmic sencer i les pràctiques suposen unes 200 hores. També hi ha la possibilitat de cursar-lo a temps parcial durant dos anys acadèmics, d'acord amb el calendari de la universitat que l'imparteix.

#### **Requisits i places.**

També a diferència el CAP, les places del Màster són limitades, i els requisits d'accés s'han endurit. D'entrada, el Màster va adreçat a estudiants

que ja tinguin una diplomatura, llicenciatura, enginyeria o un estudi de grau superats, cosa que amb el CAP no era necessari. De fet hi havia la possibilitat de cursar-lo durant la carrera i convalidar les assignatures com a crèdits de lliure elecció. A més, ara l'adjudicació de places es fa segons la nota mitjana de l'expedient acadèmic, i hi tenen prioritat d'accés les persones en possessió d'una titulació idònia o concordant amb l'especialitat docent. És a dir, que per accedir a l'especialitat de Geografia-Història, té preferència un llicenciat en Història de l'Art o Humanitats que un llicenciat en Periodisme o Publicitat, d'acord amb les resolucions del Departament d'Ensenyament (Veure annex 1). Un altre requisit imprescindible per optar a una plaça del Màster és acreditar el nivell B1 d'almenys una d'aquestes quatre llengües: anglès, francès, alemany o italià, segons el Marc europeu comú. Amb el CAP no era necessari.

Si bé es cert que tot plegat ha esdevingut un filtre important en la selecció dels futurs docents, també cal dir que el fet que la preinscripció es faci a través de l'Oficina d'Orientació per a Accés a la Universitat (<https://acesnet.gencat.cat>), ha suscitat algunes queixes entre el professorat universitari, que aposten més perquè es faci des de les mateixes facultats, a través d'entrevistes personalitzades que permetin destriar els candidats que realment tenen vocació docent d'aquells que s'hi apunten per tenir una sortida laboral més. "No tothom el vàlid per l'ensenyament. Per ensenyar s'ha de contagiar entusiasme. El professorat ha de transmetre coneixements, però més important és encara l'educació en valors", coincideixen Pep Alsina i Núria Giné.

### **Especialitats.**

A Catalunya, cada universitat només pot oferir un màxim de 40 places per especialitat, que són 15 en total: Geografia i Història, Llatí i grec, Matemàtiques, Música, Tecnologia, Orientació Educativa, Anglès, Biologia i Geologia, Dibuix, Economia, Educació Física, Filosofia, Física i Química i Llengües estrangeres.

Per al curs 2011-2012, a Catalunya es van oferir un total 1.440 places distribuïdes en les diferents especialitats i universitats. Així per exemple,

d'Anglès se'n van oferir 180, de Geografia i Història, 120, de Dibuix 40 i de Llatí i Grec, 0.

**Taula 2. Distribució d'especialitats d'ESO, batxillerat i llengües estrangeres.**

Especialitats	UB	UAB	UPC	UPF/UOC	UdL	UdG	URV	URL	UVic	UIC	UAO	TOTAL
Anglès	40	20	40	40	40							180
Biologia-Geologia	40	20		20		40	20					140
Física-Química		20		20			20					60
Llatí i Grec												0
Dibuix	40											40
Economia		40										40
Educació Física					40			40	40			120
Filosofia												0
Llengües Estrangeres		20										20
Geografia i Història	40		40			40						120
Llengua i Literatura												
Cat./Cast.	40	40				40						120
Matemàtiques	40	40	40	40								160
Música												0
Orientació Educativa	40			40								80
Tecnologia			80				20	20	20			140
<b>Formació Professional</b>												
<b>Especialitats</b>												
Administració							40					40
Salut	40											40
Tecnologies Industrials)			40			20	20	20				100
Serveis	40											40
Formació i Orientació Laboral												0
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>200</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>80</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>120</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1.440</b>

### Temari. Distribució dels crèdits entre la teoria i la pràctica.

El màster té una durada d'un curs complet amb 60 crèdits ECTS i el pla d'estudis contempla tres blocs. El bloc genèric el cursen tots els estudiants, amb independència de l'especialitat. El bloc específic té la mateixa estructura per a totes les especialitats encara que, òbviament, cada estudiant cursa aquella on hagi estat admès. El tercer bloc és el Pràcticum i consta de dos mòduls: el de pràctiques en centres docents i el treball de fi de màster, que ha de ser defensat davant un Tribunal, i que és una de les altres diferències que hi ha amb el CAP.

El bloc genèric ve estructurat en 3 mòduls diferents que en total equivalen a 15 crèdits. El bloc específic o comú també consta de tres mòduls que en aquest cas equivalen a 25 crèdits, i el Pràcticum són 20 crèdits dividits

entre les pràctiques i el TFM. Ara bé, en tots els mòduls, la distribució dels crèdits la decideix cada universitat en funció dels seus objectius i prioritats. Per exemple, en el cas de la UB, el mòdul genèric està dividit en 4 assignatures: dos amb 5 crèdits i dos més amb 2'5, tal i com s'observa en la taula 3. Altres universitats, en canvi, aposten més per 3 assignatures, cadascuna amb 5 crèdits. Un model que poc té a veure amb l'estructura del CAP, constituït només per dues assignatures teòriques (Didàctica General de les Ciències Socials i Formació Psicopedagògica) i un breu període de pràctiques.

**Taula 3. Distribució dels crèdits**

BLOC	MÒDUL	MATÈRIES
GENÈRIC 15 crèdits	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprentatge i Desenvolupament de la Personalitat.</li> <li>-Processos i Contextos Educatius.</li> <li>-Societat, família i Educació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprentatge i Desenvolupament de la Personalitat. (5 cts)</li> <li>-Context de l'Educació Secundària. Sistemes, models i estratègies. (5 cts)</li> <li>-Sociologia de l'Educació secundària. (2'5 cts)</li> <li>-Tutoria i Orientació (2'5 cts)</li> </ul>
ESPECÍFIC 25 crèdits	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Complements per a la formació disciplinar.</li> <li>-Ensenyament i aprenentatge de la matèria.</li> <li>-Innovació docent i investigació educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Didàctica de la Geografia.</li> <li>-Didàctica de la Història i Història de l'Art.</li> <li>-Complements de Geografia / Història / Història de l'art.</li> <li>-Taller de Geografia / Història / Història de l'Art.</li> <li>-Ampliació de Didàctica de la Geografia / Història i Història de l'Art.</li> <li>-Innovació i recerca educativa en Geografia, Història i Història de l'Art.</li> </ul>

PRÀCTICUM 20 crèdits	-Pràctiques en centres educatius.  -Treball de Final de Màster.	-Pràctiques 1. Període d'observació.  -Pràctiques 2. Període d'intervenció.  -Treball de final de Màster.
----------------------	---	---

Una altra diferència important són els continguts d'aquestes assignatures. “El valor afegit del Màster és que fa els alumnes competents en la professió, perquè una cosa és saber que és una unitat didàctica i l'altra és haver-la de fer i posar en pràctica” assegura Digna Couso.

El temari ve dictaminat pel ministeri, però els continguts els ha de confeccionar cada professor, i s'actualitza cada any a partir d'avaluacions entre el professorat i també amb l'ajuda dels alumnes. A grans trets, el que s'ensenya en la part comuna del Màster és psicologia, pedagogia i una part de sociologia. Pel que fa als continguts de Psicologia, els ensenyen com es comporta un adolescent, com aprèn un adolescent a secundària, quin valor que té per a ells el fet de pertànyer a un grup (el fet de portar un *piercing* per exemple), etc. “Així, si un professor demana treballs en grup i li assigna a cadascú una part, és més fàcil que tots ho facin. Però no pel que li dirà el professor si no ho fa, sinó per la crítica que rebran dels seus companys. Els professors per tant, han de conèixer molt bé tot allò que els pot ajudar a que els adolescents aprenguin”, adverteix Núria Giné. En segon lloc, la Pedagogia. Els serveix per saber com és el nostre sistema educatiu, en que es fonamenta l'ESO, que és una escola inclusiva, com ajuda l'avaluació a aprendre, com s'organitza un institut, quins són els serveis educatius que donen suport als centres o quina importància té la Formació Professional en la nostra societat. “Són coses que tots els professors, tots, han de conèixer, siguin d'FP, d'ESO o de Batxillerat”, segons Digna Couso. Finalment a la part de sociologia, els expliquen qüestions sobre la família, els models que hi ha actualment, l'entorn social dels adolescents, perquè es desautoritzen els professors, el valor que té

l'aprenentatge a la nostra societat, etc. "I tot plegat és imprescindible per a tot futur professor", assegura Núria Giné.

El que s'ensenya a la part específica és, per exemple, els 3 models diferents que hi ha d'ensenyament (visual, kinestèsic i auditiu), els criteris d'avaluació, els procediments i recursos específics que hi ha per ensenyar la matèria, se'ls ensenya a fer una programació completa, es repassa el currículum de secundària, es donen idees per fer sortides extraescolars, etc. I tot plegat, òbviament, a partir dels continguts propis de cada especialitat.

Pel que fa a les pràctiques, s'han de fer als centres seleccionats pel Departament d'Ensenyament, i la distribució dels alumnes es fa preferentment per criteris de proximitat o d'especialitat del màster, cosa que amb el CAP es passava més per alt. Igualment, amb el Màster, els alumnes no només reben l'atenció i el suport del tutor designat com passava amb el CAP, sinó que el conjunt del centre s'involucra en la seva estada. Sobretot el coordinador/a, que és qui s'encarrega d'acompanyar-los i guiar-los durant el primer període de pràctiques. "La meva funció es garantir que durant les 4 setmanes d'observació vegin tot el funcionament del centre", explica Elvira Martí, de l'IES Joan d'Àustria. Això és el plantejament pedagògic del centre, com s'adapta a la legislació, com es dóna resposta a la diversitat, com s'atenen les famílies, etc. De tot plegat, però, s'incorporen poques coses al TFM, que es lliga sobretot a la didàctica específica. "Jo veuria interessant que es fessin també treballs sobre tutories, per exemple. De fet hem demanat més d'una vegada que es replantegi el TFM, però com que els alumnes surten amb una especialitat, es veu més lògic que sigui així", lamenta el coordinador del mòdul comú del Màster de la UAB, Enric Roca. En el període d'intervenció, ja passen sota la direcció i supervisió del tutor d'especialitat. "Els ajudo a escollir i preparar la unitat didàctica, acordem les hores que donaran ells classe, mirem com l'avaluaran, ens acompanyen a les excursions, etc." diu Carlos Herrero de l'IES Can Peixauet.

## El professorat.

En general, hi ha la ferma convicció que tots els professors que imparteixen aquest Màster a la universitat haurien d'haver passat prèviament per les aules de secundària, ja sigui com a docents o com a investigadors, "i si pot ser les dues coses millor", coincideixen Enric Roca i Joaquim Prats. Malauradament, però, a la pràctica no és així, i aquesta és, precisament, una de les principals queixes dels alumnes i també del professorat de secundària en exercici, que veuen com les universitats reparteixen 'el pastís' entre titulars catedràtics, doctorats i associats, mentre els tutors de centre queden relegats a un segon pla, amb una capacitat de decisió i avaluació dels alumnes molt limitada, i a més, sense cap tipus de retribució econòmica. Segons Josep Alsina, el problema que hi havia amb el CAP és que, malgrat que tot el professorat provenia dels instituts, els faltava actualització didàctica i pedagògica. "Ara amb el Màster, aquest escull s'ha aconseguit salvar, però per contra, tenim molts professors universitaris que pretenen ensenyar com s'ha de donar una classe a secundària sense haver trepitjat mai una aula amb 30 adolescents", assegura.

Un altra de les crítiques generalitzades és que la majoria de professors que fan els Complementos de Formació provenen de les facultats respectives i no tenen cap tipus de criteri ni formació didàctiques, cosa que fa que les seves classes esdevinguin autèntiques conferències de temes concrets, que sovint ni tan sols formen part del temari de secundària, i que contribueixen ben poc a la formació dels docents de secundària. En el cas del Departament de Ciències de la UAB, si que són professors ben seleccionats, alguns havien estat prèviament a les aules de secundària i altres han participat en el disseny de les PAU. Però malauradament "aquesta no és la tònica general", lamenta Digna Couso. "Si els Complementos de Formació no estan ben paütats i dirigits per algú amb criteri didàctic, no funcionaran", assegura.

Pel que fa als tutors de centre, hi ha divisió d'opinions. Hi ha un sector més ampli que considera que haurien de tenir algun tipus d'incentiu econòmic i que alhora haurien estar més alliberats per poder-se dedicar millor als seus



alumnes de Màster i també per tenir més relació amb el professorat de la universitat que els està formant. Fins i tot, hi ha qui pensa que si realment fan bé la seva feina se'ls hauria de reconèixer com a tal, com a professors de Màster. En canvi, hi ha algunes veus, una minoria, que consideren que no haurien de rebre cap incentiu, i que de fet s'haurien de prendre aquesta tasca de tutors com una forma de contribuir a la millora del sistema educatiu actual.

Tot plegat posa de manifest que, en termes generals, no hi ha massa bona sintonia entre el professorat universitari i el d'institut. Els segons consideren que són els grans oblidats, que no se'ls ha tingut en compte, ni a l'hora de definir les línies del màster ni alhora d'avaluar els alumnes del Màster. "La universitat ens mira de lluny", assegura Jordi Achón, de l'IES Can Peixauet. "I que el s'hi ensenya, sovint està molt lluny de la realitat a les aules". Els universitaris, en canvi, pensen que la majoria del professorat en exercici no s'implica prou en la millora de la professió i que alguns s'han instal·lat en la cultura de la passivitat i la queixa constant.

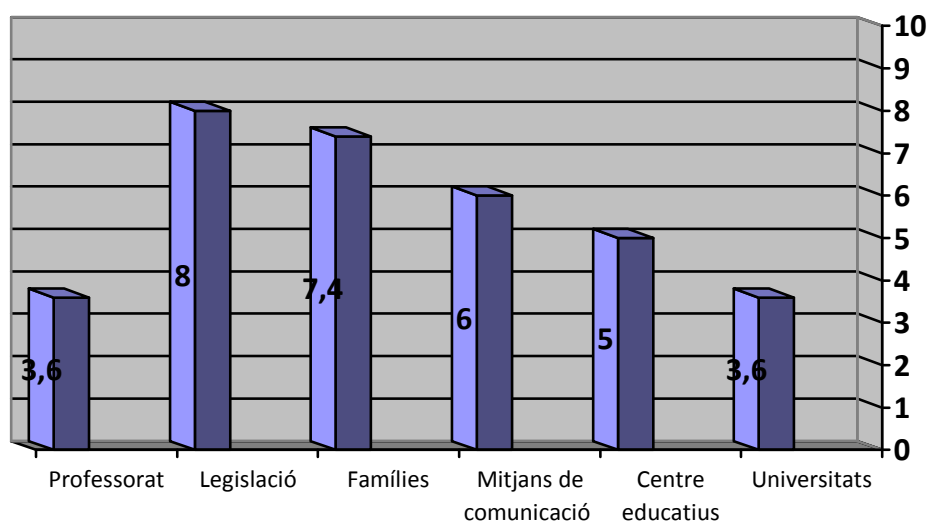
### **Selecció dels tutors de secundària, tipus i el seu grau d'implicació.**

Cada any, els centres interessats en acollir alumnes en pràctiques han de presentar la seva candidatura, i obtenir el vist-i-plau de la Generalitat. Normalment s'encarrega de presentar-la el director o el professor que després coordinarà l'estada dels estudiants al centre. "En general són instituts amb gent molt compromesa amb la innovació metodològica", assegura Enric Roca, tot i que ell preferiria que fossin les universitats les encarregades d'escollir els centres i no el Departament d'Ensenyament. "Entenem que es faci així per assegurar la qualitat i igualtat, però de l'altra manera hi hauria menys burocràcia i més contacte directe entre universitats i instituts", afegeix.

Quant al perfil d'aquests tutors, la mitjana d'edat de la mostra recollida és de 45 anys, i excepte en 3 casos, l'especialitat que van cursar correspon amb l'assignatura que imparteixen, si més no en l'actualitat. En aquests 3 casos concrets, són llicenciats en sociologia o pedagogia, que estan donat classes de ciències socials i naturals. En ser preguntats per la seva formació permanent, el

60 per cent diuen que hi dediquen almenys una hora a la setmana, el 30 per cent hi dediquen un mes a l'any, i el 10 per cent fan alguna activitat cada 2 o 3 anys. En general, el seu grau d'implicació amb els alumnes en pràctiques és elevat, amb una mitjana de 15 hores setmanals. El problema és que aquesta implicació és desigual a cada centre i varia força en funció del tutor. N'he trobat alguns que dediquen 5 hores a la setmana a aquests alumnes, i a l'altre extrem, alumnes que no se separen del tutor en les seves 30 hores setmanals. A l'hora d'avaluar el grau de motivació dels alumnes en pràctiques, tots coincideixen a destacar el seu entusiasme i bona predisposició. I en general qualifiquen d'excel·lent, oberta, sincera i profitosa, la relació amb ells durant l'estada al centre

Pel que fa a la seva formació, ho veuen un factor important però no decisiu a l'hora d'assignar responsables del fracàs a secundària, tal com es pot observar en el gràfic que hi ha a continuació.



Gràfic 2. Responsabilitats.

La legislació, amb un 8 per cent, es veu com la principal responsable dels problemes que els professors es troben en la pràctica diària i dels punts dèbils del sistema educatiu. “Jo crec que el principal problema que tenim a les aules prové del moment en que es va decidir passar els joves de 12 a 14 anys als instituts. Va ser una decisió política sense cap fonamentació pedagògica.

Es va voler donar l'exclusivitat als metres fins als 12 anys... i als llicenciats se'ls va reservar tota la franja dels 12 als 18. El problema és que de sobte, els centres van haver d'absorbir la totalitat de joves d'entre 12 i 14 anys, i no només els 'seleccionats' o motivats com passava amb el BUP. D'aquest mal encara se'n ressent el sistema! ", assegura Enric Roca. "La legislació és fonamental, però en el context actual de crisi i retallades encara té més repercussió. Si fins ara ens queixaven que les ràtios eren excessives i de manca de recursos per gestionar la diversitat, imagina't ara..." assegura Manuel Peralta de l'IES Can Peixauet.

En segon lloc, el professorat coincideix a destacar com a responsables les famílies, amb un 7'4 per cent, en alguns casos per la seva manca d'implicació i manca de suport, i en altres al contrari, pel seu excessiu control. Per a molts el fracàs escolar està directament relacionat amb el fracàs familiar.

En tercer lloc i amb un 6 per cent, hi situen els mitjans de comunicació, que els fan responsables sobretot d'haver contribuït a la cultura del poc esforç i d'haver alimentat el desprestigi del professorat. En quarta posició, amb un 5 per cent, els centres educatius. I en última instància, professorat i universitats, amb el mateix percentatge (3'6 per cent). Això, no obstant, no significa que el professorat en sigui responsable, exclusivament, des del punt de vista de la seva formació. Sovint també es considera fonamental la motivació, implicació i dedicació personal. De fet, en les enquestes s'apunten 10 requisits bàsics i necessaris per ser un bon professor de secundària:

1. Vocació
2. Empatia
3. Molta dedicació
4. Saber motivar
5. Saber escoltar
6. Tenir paciència
7. Intel·ligència emocional

8. Rigor científic sobre la matèria
9. Desig de millora constant
10. Saber mantenir el principi d'autoritat

## 5.2. EL MÀSTER. PRINCIPALS CRÍTQUES

En general hi ha el convenciment que caldria revisar la distribució dels crèdits entre la part comuna i la part específica, però no hi ha una proposta de millora clara, i de fet els diferents professors es contradiuen entre ells. Mentre alguns opten per reforçar més la part comuna, altres opten per invertir més hores en didàctica. Per a Digna Couso, per exemple, la fórmula ideal seria casar els dos mòduls, el comú i l'específic, i integrar-los d'alguna manera, per què el primer és massa eteri, diu, i explica com ensenyar en general. “En canvi, el segon explica com explicar una assignatura concreta i adaptar els continguts al ritme i capacitats de cada alumne, que en definitiva és el que hauran de fer els futurs professors. Està bé i és necessari que tinguin nocions sobre la psicologia dels adolescents i que els ensenyin a ser sensibles davant alguns problemes que es trobaran a les aules, però considero que s’hi dediquen massa crèdits. Nosaltres, a les assignatures de Didàctica ja els expliquem diferents metodologies per explicar la mateixa unitat didàctica, i ho fem pensant en que es trobaran perfils d'alumnes diferents i situacions diferents a les que s’hauran d’adaptar si volen que tots els alumnes entenguin el que se’ls explica”. Per a Núria Giné, en canvi, cal repensar sobretot la part específica, i dins d’aquesta els complements de formació. “Una persona que ha passat 4 o 5 anys aprenent Física no cal que n’aprenqui més. Perquè a més, el que se’ls ensenya moltes vegades no està en el temari de secundària. I en tot cas, 12 crèdits són insuficients per una persona que ve d’Història i ha d’impartir també Geografia. “El que cal és més treball en equip entre tot el professorat. Els de didàctica, psicopedagogia, pràcticum... han de saber que expliquen uns i que expliquen uns altres. “No pot ser que un alumne que demana com s’escriu ‘vaca’ a un

professor de sociologia o psicologia, es derivi al de llengua!", pe posar un exemple, diu Núria Giné.

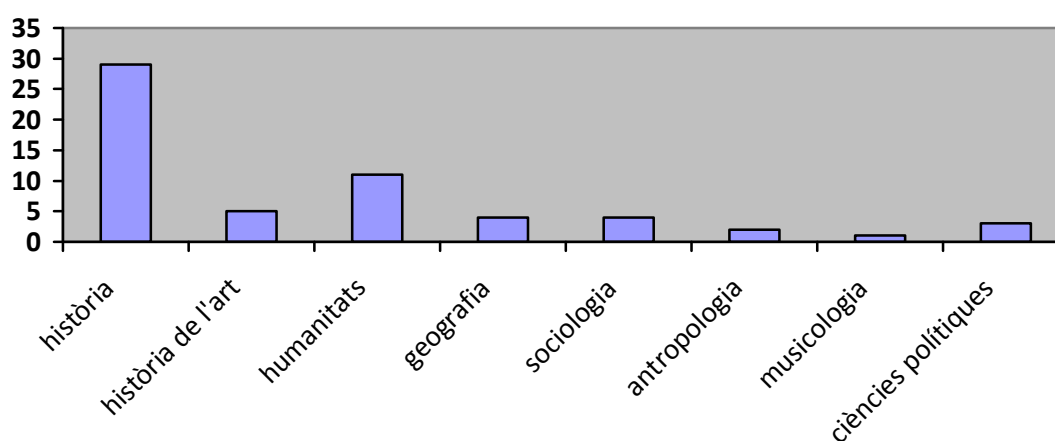
En qualsevol cas, si que és cert que els complements de formació centren la major part de les crítiques. Segons Montserrat Oller, se'ls hi destina massa crèdits. "No té cap sentit que un llicenciat en història, hagi d'aprendre més història, i en tot cas si ho ha de fer que no sigui per repetir el que ja li han explicat a la carrera, sinó per actualitzar el seus coneixements, que els donin referències de llibres acabats de publicar, per exemple". Digna Couso, a més, hi afegeix un altre problema. I és que en general no hi ha continuïtat en els continguts i els alumnes es perden. "Els acostumen a donar professors vinguts d'altres Facultats, sense cap mena de formació pedagògica, i a més, gairebé mai són els mateixos, sinó que es reparteixen les classes entre el Departament."

Una altra queixa important dels professors universitaris són les ràtios. "El problema el tenim amb les assignatures del mòdul comú... com que s'hi agrupen alumnes de diferents especialitats, fa que en alguns casos arribem a tenir 60 estudiants per aula", assegura Enric Roca. I això segons ell, afecta la dinàmica, dificulta el tracte individualitzat, i en definitiva perjudica la qualitat. Un altre handicap que hi veuen, i que els ve imposat pel Departament és el repartiment de les diferents especialitats. "Cada any es reparteixen en base a uns criteris polítics... i això va en detriment de la qualitat del Màster, perquè no permet que les universitats arribin a consolidar algunes especialitats", afegeix Enric Roca. També es lamenta que les retallades puguin passar factura en aquest sentit, perquè si es retallen places a les universitats, els alumnes optaran per fer el Màster ON-LINE, i hi ha ofertes d'aquest tipus, asseguren, que són inadmissibles.

Des de fora de la comunitat educativa també es critica la correspondència de titulacions i especialitats de Màster. Així per exemple, es considera que un llicenciat en història, ciències polítiques o sociologia no pot tenir prou coneixements per exercir Geografia. Des de les universitats però s'assegura que això no és un problema, perquè tots els professors ja procuren mirar-se bé

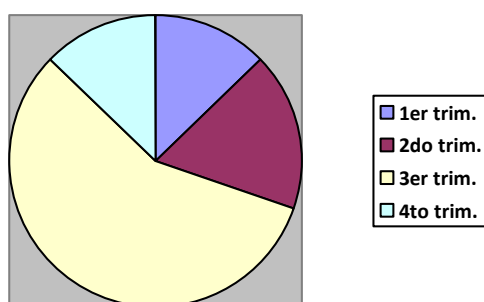
el que han d'ensenyar per evitar fer el ridícul. “El problema és que sovint s'obliden d'assegurar-se que allò que han d'explicar arriba a tots els alumnes”, assegura Núria Giné.

Opinions al marge, però, el que queda clar amb els resultats de les enquestes és que el ventall de titulacions per cada especialitat és molt variat. En el cas de l'especialitat d'Història i Geografia, veiem com si bé la majoria són llicenciats en Història, també n'hi ha que provenen d'Humanitats, antropologia, sociologia i fins i tot musicologia.



Gràfic 3. Procedència dels alumnes segons la titulació

El resultat de les enquestes mostren també com, en general, la principal motivació dels alumnes per exercir a secundària són les condicions laborals, i no pas la seva vocació per l'ensenyament, tal com també estan detectant alguns professors. De la seixantena d'alumnes de les Especialitats de Geografia i Història de la UB i la UAB, més de la meitat, 34, han posat com a primera motivació les condicions laborals, tal com reflexa el gràfic 3. Pel que fa a l'edat dels alumnes, les enquestes mostren que la majoria opten per fer el Màster tan bon punt acaben la carrera, amb menys de 25 anys, mentre que una minoria ho fan a partir dels 30.



Gràfic 4. Motivacions dels alumnes.

Igualment, els resultats de les enquestes mostren com un percentatge bastant elevat valoren el Màster amb 5 escàs i la seva principal crítica és que el que ensenyen a la universitat poc té a veure amb el que s'acaben trobant a les aules. En general, hi ha la sensació que el Màster és una simple ampliació de l'antic CAP, amb la diferència que els obliga a fer una major despesa econòmica. Es queixen també que és massa teòric i que alguns professors universitaris no estan prou preparats per fer aquesta tasca perquè malgrat coneixen més o menys 'els manuals', diuen, no prediquen amb l'exemple. "Les crítiques van molt en funció de l'especialitat, de la dinàmica de grup i del que cada professor porta a la motxilla, és clar, no tots els professors tenen la mateixa concepció de l'ensenyament. En general, els estudiants de Socials tenen més tendència a qüestionar-ho tot, els de llengües són més pragmàtics i els de ciències més disciplinats", assegura Enric Roca. "Ara bé, malgrat és cert que durant el Màster acostumen a valorar molt més la part pràctica, és després, quan comencen a exercir, que valoren la teoria", afegeix.

A excepció dels associats a les universitats, la majoria dels docents de secundària, també solen ser força crítics amb el Màster. El troben massa teòric, poc adequat a la realitat de les aules i mal estructurat, si bé també cal dir que molts reconeixen no haver-se mirat el temari en profunditat. "Tinc els meus dubtes que el que aprenen els estudiants a la universitat tingui massa a veure amb el que al final apliquen a classe. Un exemple només: la unitat didàctica

que ha preparat el meu tutorand és massa semblant al que jo li havia suggerit. No he vist res més enllà del que jo hauria preparat. I m'hagués agradat sorprendre'm, la veritat", assegura un professor de l'IES Enric Borràs. Una altra de les seves crítiques és l'escassa relació que tenen amb els professors del Màster, que sovint queda reduïda a quatre correus electrònics sobre qüestions burocràtiques. "Habitualment els professors universitaris només ens reclamen quan hi ha alguna queixa dels alumnes", assegura un dels tutors enquestats. També demanen un reconeixement per fer aquesta tasca, en forma de retribució econòmica, i que alhora quedi reflectit en el seu currículum acadèmic. I finalment també veuen necessari que se'ls alliberi algunes hores per poder-se dedicar millor a formar els futurs docents.

Algunes crítiques, però, van encara més enllà: "El Màster està mal plantejat des del moment que s'engloben sota el mateix paraigua els professors d'ESO, Batxillerat, FP i Escoles oficials d'idiomes", afirma Enric Roca. Segons ell, els professors de la ESO no haurien de rebre la mateixa formació que els de Batxillerat, sinó la mateixa que la que reben els de primària, sobretot des del punt de vist pedagògic. "Dels 6 als 16 anys, els educadors haurien de rebre la mateixa preparació... I deixar els experts pel Batxillerat", assegura. Igualment no es veu lògic que per exercir en una EOI s'hagi de fer aquest màster, perquè l'alumnat és molt més divers, i són pocs els joves d'entre 12 i 16 anys.



## 6. CONCLUSIONS:

La sensació que el nostre sistema educatiu està en hores baixes no és nova. Des de finals dels 90 que s'acumulen les crítiques contra la situació de les aules de secundària i els resultats acadèmics que se n'obtenen, en especial als centres públics. Veus crítiques que, com hem vist, apunten a més d'un culpable, començant per les administracions i les seves actuacions improvisades davant determinats canvis socials sobtats; però també a les famílies i el professorat. En aquest últim cas, se'ls menysté per la seva condició de funcionari, i se li reclama una millor formació inicial i permanent.

Ara bé, la diversitat, diguem-ho clar, és el que més ha fet trontollar el funcionament de les aules. És cert que alguns centres, i també professors en solitari se les han hagut d'enginyar per intentar gestionar aules amb més de 30 adolescents, procedents de diferents cultures i amb situacions personals molt diverses. Altres en canvi, també és cert, han optat per tirar la tovalla per no haver de lluitar contra corrent. Una passivitat que sovint, però, ha estat induïda per l'actitud d'algunes famílies, que lluny de facilitar un clima d'enteniment favorable a l'aprenentatge del seus fills, s'han instal·lat en l'enfrontament constant.

És un panorama ja de per si prou desolador, i només hi faltaven les retallades anunciades per les diferents administracions: increment de les ràtios per aula, rebaixa en el sou del funcionaris, augment de les hores lectives, acomiadament d'interins i un llarg etcètera que lluny d'avivar els ànims del professorat, suposen un nou obstacle en la gestió dels problemes que hi a les aules, i molts temen que tot plegat agreujarà encara més la situació.

Pel que fa a la formació inicial del professorat, tots els agents implicats coincideixen a destacar la millora qualitativa que ha suposat el Màster respecte l'antic Curs d'aptitud pedagògica, però també és cert que la majoria el veuen lluny encara de satisfer totes les demandes del sistema educatiu actual i d'assolir els nivells d'excel·lència desitjats. La principal demanda és que s'ampliï l'estada dels alumnes al centres i se'ls prepari també per les

entrevistes amb les famílies. Alguns fins i tot van més enllà i defensen un model diferent, inspirat en el MIR de medicina, de manera que l'últim any de cada titulació permeti a l'estudiant especialitzar-se i preparar-se a nivell teòric per ensenyar a secundària, i que la part pràctica es tradueixi en una estada d'un o dos anys en un centre, sota la direcció i avaluació del propi professorat. Des de les universitats, però, insisteixen que encara és d'hora per sotmetre el Màster a una valoració exhaustiva i demanen temps per consolidar-lo mentre treballen per perfeccionar-lo i adaptar-lo a les necessitats que es van trobant.

Finalment i arribats en aquest punt, seria interessant fixar-se també en la formació permanent del professorat que, com hem vist, també s'apunta com un dels esculls del nostre sistema educatiu. Entre altres coses perquè sovint ni respon a les necessitats dels professors ni sembla tenir en compte les dificultats actuals a les aules. Igual que s'ha fet, i es continua fent amb la formació inicial, doncs, també caldria revisar i replantejar l'oferta de formació permanent i procurar casar-la, en la mesura del possible, amb la realitat d'avui a les aules. Els que imparteixen els cursos, el propi professorat, i sobretot l'administració segur que hi tenen molt a dir en aquest aspecte. Però com he dit abans, l'assumpte es mereixeria un estudi a part.

## 7. BIBLIOGRAFIA:

- AA. VV. **Formación del profesorado**. A *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, núm 417, p. 51-83. 2011.
- AA. VV. **La Formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas**. Barcelona: Octaedro. 2006.
- AA.VV. **Educación a la secundaria: 30 puntos per treballar als centres**. Vic: Eumo. 2000.
- AA.VV. **“¿Que pasa en la Enseñanza Secundaria?”** A *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, núm 281, p.83-88. 1999.
- AA. VV. **La docència en la educación secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de humanidades y ciencias sociales**. A *Revista de Investigación educativa*, 2006. Vol. 24, nº2, pags 519-539.
- AA. VV. **Ensenyar geografia en un món en transformació**. A *Perspectiva escolar*. Barcelona, núm 358, pàg 24-60. 2011.
- CARDÚS, S. **El desconcert de l'educació**. Barcelona: Ed. La Campana. 11<sup>a</sup> Edició, 2009.
- CÓRDOBA, F, ORTEGA, R. I RODRÍGUEZ, A.J. **La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: un estudio en curso**. *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación*, (pp.663-672) Barcelona: Psicoex. 2005.
- ESTEVE, J.M. **La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica**. Barcelona: Ariel Educación. 1997.
- ESTEVE, O; MELIEF, K i ALSINA, A. (coords). **Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Octaedro. 2010.
- GARCIA BARROS, S. I MARTÍNEZ LOSADA, C. **Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, pp. 97-110. 2001.

- GARDNER, H. and Boix-Mansilla, V. **Teaching for understanding in the Disciplines and Beyond**. pp 198-218. 1994.
- GRAU, R. **“No és un camí planer”**. A *Perspectiva escolar*, Barcelona, núm. 48, p.36-41. 2000.
- HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)**. Barcelona: Ediciones Octaedro. 2003.
- IMBERNÓN, F. **Claves para una nueva formación del profesorado**. A *Investigación en la escuela*, num 43, pag 57-66. 2001.
- MARCELO, C. **La formación inicial y permanente de los educadores**. En: *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194. 2002.
- PÉREZ GÓMEZ. A.I. **Nuevas exigències y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre**. A *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm 68, pag 17-67. 2010.
- SALA, T. **Petita crònica d'un professor de secundària: el món de l'ensenyament vist des de dintre**. 6ª edició. Barcelona: Ed 62. 2002.

Material multimèdia:

- “No sólo ESO”**. IES Marqués de Suanzes. 2003, Canal + .

Bibliografia i webgrafia complementària:

- GARCÍA SEBASTIÁN, M. **“Què ens han fet!”**, a *Perspectiva escola*, Barcelona, núm 248. 2000.
- JORBA, J i SANMARTÍ, N. **La funció pedagògica de la evaluació**. *Aula de innovación educativa*, 20, p.20-30.

- <http://www.mastersecundaria.cat/preinscripció.html>
- <http://www.aprenentatgeservei.cat>
- <http://www.xtect.cat/practicomp/index.htm>.
- <http://www.edrev.info/reviews/revs38.htm>
- <http://www.xtec.cat/formacio/reconeixements/index.htm>
- [http://www.xtec.cat/innova/documents/informe\\_proj\\_educ\\_millorem.pdf](http://www.xtec.cat/innova/documents/informe_proj_educ_millorem.pdf)

## 8. ANNEX

### ANNEX I. Pla de Treball.

- Selecció, cerca i primera lectura de les fonts documentals (material del CAP, autors destacats, bibliografia, informació sobre el Màster, articles de premsa, revistes especialitzades, etc.
- Concertar i fer les entrevistes als professors del Màster de les dues universitats.
- Transcripció d'entrevistes i anàlisi de resultats.
- Revisió de les fonts documentals.
- Acordar les dates per passar els enquestes dels alumnes de Màster.
- Primer buidatge i anàlisi dels resultats de les enquestes.
- Disseny del treball. Sumari. Introducció. Primeres conclusions.
- Contactar i passar les enquestes amb els professors de secundària i tutors de centre.
- Buidatge i anàlisi dels resultats.
- Conclusions definitives. Redacció final.

### Calendari de recollida de dades.

**UAB:** -Digna Couso. Coordinadora del Màster i professora de Didàctica de les Ciències. ICE 93 581 27 01. Despatx 93 581 32 06. G5 144.

[coord.master.secundaria@uab.cat](mailto:coord.master.secundaria@uab.cat). (ENTREVISTES: **DIVENDRES 13 GENER. 15:30H. DIJOUS 2 DE FEBRER. 12 H**).

-Montserrat Oller és la responsable de l'especialitat de Ciències Socials. [Montserrat.oller@uab.cat](mailto:Montserrat.oller@uab.cat). Despatx 93 581 32 04. (ENTREVISTA: **DIMARTS 17 DE GENER. 12H**) Despatx 139 del G5 de la Facultat d'Educació.

-Antoni Bardavio. Professor associat a la UAB. Antic professor del CAP. Despatx 103 del G5. Telf: 93 581 26 56. [Antonio.Bardavio@uab.cat](mailto:Antonio.Bardavio@uab.cat).

-Enric Roca, coordinador de la part comuna del Màster.  
[Enric.roca@uab.cat](mailto:Enric.roca@uab.cat). Edifici G5. DEGANAT. Despatx 104. Telf 93 581 27 03. 689 384 276. **DIMECRES 25 ABRIL. 10.30H.**

-Anna Marbà, professora de Didàctica de Ciències i tutora de Pràcticum del Màster de la UAB. Edifici G5. 93 581 26 42. [Anna.marba@uab.cat](mailto:Anna.marba@uab.cat).  
**DIMECRES 25 D'ABRIL.**

### \*ENQUESTES ALS ALUMNES

PRIMERA FASE:

**-DIMARTS 17 DE GENER. 13.15H.** ALUMNES DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA de la professora Montserrat Oller.

**-DIMECRES 1 DE FEBRER. 11H.** ALUMNES DE CIÈNCIES de la professora Digna Couso. Aula 24.

SEGONA FASE:

**-DIMECRES 25 D'ABRIL. 14H.** ALUMNES DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA de la professora Montserrat Oller.

**UB:** -Josep Alsina és el coordinador general del Màster. [jalsina@ub.edu](mailto:jalsina@ub.edu). Facultat de Formació del Professorat. Despatx. 93 403 51 18. 93 403 51 23. ICE 93 403 51 75. **DIMECRES 18 GENER. 11H.** Edifici Migdia. 3<sup>a</sup> planta. Despatx al costat de Secretaria.

- Joaquim Prats Cuevas, catedràtic i ex coordinador de l'especialitat de Ciències Socials. [jprats@ub.edu](mailto:jprats@ub.edu). Despatx 93 403 50 92. Campus Mundet, PG.VALL D'HEBRON, 171. **DIMECRES 18 GENER. 12H.** Edifici Llevant Despatx 127.

- Cristòfol Trepà, coordinador de l'especialitat de Ciències Socials. [ctrepat@ub.edu](mailto:ctrepat@ub.edu). Despatx 118. 93 403 50 91. **DIMECRES 18 GENER. 12.30h.** Edifici Llevant. Primer pis. **DIJOUS 26 GENER.** (Passar enquestes als alumnes durant la classe de 10 a 12h) 30 alumnes. Aula 123.

-Antonio Mendoza, coordinador de l'especialitat d'Anglès, Català i Castella. [amendoza@ub.edu](mailto:amendoza@ub.edu). Despatx 133. Tel. 93 402 16 52 Edifici Llevant. **DIMARTS 31 GENER. 12.30H.** (Passar enquestes)

-Núria Giné, coordinadora del Pràcticum i TFM. Despatx 239. Edifici Llevant. 93 403 50 58. [nuria.gine@ub.edu](mailto:nuria.gine@ub.edu). **DIJOUS 2 FEBRER. 13H**

**\*ENQUESTES ALS ALUMNES:**

PRIMERA FASE:

**-DIJOUS 26 GENER. 10H.** Enquestes als alumnes de Ciències Socials del professor Trepapat durant la classe de 10 a 12h. 30 alumnes. Aula 123.

**-DIMARTS 31 GENER. 12.30H.** Enquestes als alumnes de Llengua i literatura del professor Mendoza.

SEGONA FASE:

**-DIJOUS 26 D'ABRIL. 12H.** Enquestes als alumnes de Ciències Socials del professor Trepapat.

**INSTITUTS DE SECUNDÀRIA:**

**-IES JOAN D'AUSTRIA.** Barcelona. 93 307 34 02.

Elvira Martí és la coordinadora de tutors i també dona classe del màster a la UB. Telèfon 635 646 624. [elvira.marti@ub.edu](mailto:elvira.marti@ub.edu). **VISITA: DIMARTS 24 D'ABRIL. 12H.** (LÍNIA 2 DEL METRO. BAC DE RODA – SANT MARTÍ)

**-IES CAN PEIXAUET.** Santa Coloma de Gramenet. 93 466 50 50.

Manel Peralta és el coordinador. Jordi Achón és professor-tutor de Ciències. Carlos Herrero és el professor-tutor de Ciències Socials i també dona classes del màster a la UB. **VISITA: DIMECRES 18 D'ABRIL. 09.30H.**

**-IES FRANCESC MACIÀ. CORNELLÀ DE LLOBREGAT.**

**-IES ENRIC BORRÀS. BADALONA.**

**-IES JOAQUIM BLUMES. ESPLUGUES DE LLOBREGAT.**

**-IES ICÀRIA. BARCELONA.**

**-IES SANTA CATERINA DE SIENA. BARCELONA.**

**-IES L'ALZINA. BARCELONA.**

**-IES EUGENI D'ORS, DE VILAFRANCA.**

**-IES XXV OLIMPIADA, DE BARCELONA.**



**ANNEX II****. Qüestionari als alumnes de Màster. Primera fase.**

SEXE I EDAT:

ESTUDIS:

ESPECIALITAT MÀSTER:

--	--	--

1- Enumera, per ordre, les teves 3 principals motivacions per exercir la docència a secundària?


2- Enumera 3 punts dèbils de l'actual sistema educatiu.


3- Enumera els 3 principals problemes o mancances que t'estàs trobant en el teu primer contacte amb les aules?


4- Quin consideres que és el grau de responsabilitat del professorat en aquests punts dèbils, problemes i mancances. Puntua de l'1 al 10 i explica per què.

5- La resta de la responsabilitat a qui o a que l'atribueixes? Puntua de l'1 al 10.

- Legislació
- Centres educatius
- Entorn familiar
- Mitjans de Comunicació

6- En quina mesura al Màster us ensenyen a resoldre aquests problemes? Puntua de l'1 al 10 i justifica la teva resposta.

7- Creus que aquest Màster serà suficient perquè esdevinguis un bon professor? Puntua de l'1 al 10 i explica per què.

8- Que canviaries o que hi afegiries?

--

9- Enumera els 4 requisits clau que creus que ha de tenir un bon professor?


10- Estàs d'acord amb la llei que prepara el govern català per elevar els docents a rang d'autoritat pública? Per què?

**2. Qüestionari als alumnes de Màster. Segona fase.**

SEXE I EDAT:

ESTUDIS:

ESPECIALITAT MÀSTER:

--	--	--

1- Ordena de l'1 al 4 les teves motivacions per exercir docència a secundària.

- Condicions laborals
- Vocació per l'ensenyament
- Treballar amb gent jove
- Divulgar els meus coneixements.

2- Enumera els 3 principals problemes o mancances que t'estàs trobant en el teu primer contacte amb les aules?


3- Quin consideres que és el grau de responsabilitat del professorat en aquests problemes i mancances. Puntua de l'1 al 10 i explica per què.

4- En quina mesura al Màster us ensenyen a resoldre aquests problemes? Puntua de l'1 al 10 i justifica la teva resposta, si us plau.

5- Puntua de l'1 al 10 i explica com valors els continguts teòrics de la part comuna del Màster. En línies generals, que creus que has après?

6- Puntua de l'1 al 10 i explica com valors el Pràcticum i el TFM?

7- Puntua de l'1 al 10 i explica com valors els continguts de la part específica del Màster.

8- Creus que aquest Màster serà suficient perquè esdevinguis un bon professor?  
Puntua de l'1 al 10.

Que canviaries o que hi afegiries?

--

9- Com valores la relació amb el tutor de pràctiques del centre de secundària que t'ha tocat? I la preparació/mètodes dels professors de la universitat?

10- Enumera els 3 requisits clau que creus que ha de tenir un bon professor?


OBSERVACIONS:

--

### 3. Qüestionari als professors/tutors dels IES.

---

SEXE I EDAT:

ESTUDIS:

ESPECIALITAT I CENTRE EDUCATIU:

--	--	--

1- Enumera 3 punts dèbils de l'actual sistema educatiu.


2- Enumera els 3 principals problemes o mancances que els professors de secundària us trobeu en la pràctica diària a les aules.


3- Fins a quin punt creus que la formació del professorat és responsable de tot plegat? Puntua de l'1 al 10 i explica per què.

4- La resta de la responsabilitat a qui o a que l'atribueixes? Puntua de l'1 al 10.

- Legislació
- Centres educatius
- Entorn familiar
- Mitjans de Comunicació
- Investigadors

5- Puntua de l'1 al 10 el grau de motivació dels alumnes de Màster que us arriben a les aules?

6- Quantes hores dediques a la setmana als teus alumnes de Màster? Com qualifiques la teva relació amb ells?

7- Has mirat i analitzat el temari que se'ls imparteix des de la universitat? Com el valores en termes generals?

8- Quin tipus de contacte tens amb els professors universitaris del Màster?

9- Consideres que hauries de tenir alguna retribució econòmica o reconeixement per fer aquesta tasca? Que proposes?

10- Coneixes l'oferta de formació permanent? Respon a les teves necessitats?

11- Quantes hores inverteixes en activitats de formació permanent?

- Almenys una hora per setmana
- Almenys un dia al mes
- Almenys un mes cada any
- Una activitat cada dos o tres anys.

12- Amb quin objectiu ho fas?

- Per innovar la teva metodologia didàctica a l'aula.
- Per actualitzar els continguts de la matèria que imparteixes.

- Per posar-te al dia amb les noves tecnologies i els idiomes.
- Per tenir més punts.

13- Quins mètodes i tècniques de transmissió de coneixements utilitzes en la pràctica diària? Puntua de l'1 al 10:

- Llibres de text
- Mapes
- Suports audiovisuals
- Webs
- Sortides a l'exterior
- Jocs interactius
- Debats a l'aula
- Grups de cooperació
- Altres.

14- De l'1 al 10, puntua en quina mesura creus, sincerament, que els teus alumnes els interessa el que els expliques a l'aula, i en quina mesura ho aprenen?

15- Quan identifiquis un alumne que li costa seguir el ritme de la classe, que fas?

16- Que proposes per millorar la formació del professorat?

17- Que proposes per solucionar els problemes i mancances que us trobeu a les aules?

18- Enumera, per ordre, els 3 requisits clau que creus que ha de tenir un bon professor?


OBSERVACIONS:

--

**Gràcies per la teva col·laboració en aquest estudi, i per contribuir a la millora de la formació del professorat de secundària**



#### 4. Preguntes dirigides als professors universitaris del Màster.

---

Algunes les vaig formular a l'inici de l'estudi i altres les he anat incorporant a mesura que avançava la investigació. Ara bé, no totes les he pogut traslladar a tots els professors, sinó que les he seleccionat en funció de la seva experiència en la formació inicial del professorat de secundària i sobretot en el seu paper i responsabilitat en el Màster que ens ocupa.

- Enumera 3 punts dèbils de l'actual sistema educatiu.
- Enumera els 3 principals problemes o mancances que els professors de secundària es troben en la pràctica diària a les aules.
- Fins a quin punt creus que el professorat és responsable de tot plegat i en quina mesura cada docent pot intervenir per millorar-ho?
- Creus que amb l'actual Màster s'ha aconseguit millorar les mancances de l'anterior CAP? Enumera les 3 principals diferències.
- Com es confecciona el temari del Màster, com s'actualitza i quin marge d'aportació hi té cada formador?
- Quin perfil de professorat imparteix aquest Màster?
- Quina és la teva relació amb els tutors de centre? Creus que haurien de rebre algun tipus d'incentiu?
- Com valores la combinació del Pràcticum amb la teoria?
- Com s'organitza el Pràcticum? I el TFM?
- Que s'ensenya exactament a la part comuna del Màster?
- Quin és o quin ha de ser el principal objectiu de la formació inicial del professorat?
- Que proposes per millorar la formació del professorat si és penses que cal millorar-la?
- He recollit algunes crítiques pel que fa a la relació entre les diferents llicenciatures i les especialitats del Màster.... Tu que n'opines?

-Que et sembla la proposta del ministre Wert de convertir el 4rt d'ESO en un curs pont cap a Batxillerat o l'FP?

-Estàs d'acord amb la llei que prepara el govern català per elevar els docents a rang d'autoritat pública?

### **ANNEX III. Taula de relació entre especialitats del màster, especialitats de docència i titulacions.**

Cos de professors d'Ensenyament Secundari: ESO i BATXILLERAT

#### **ANGLÈS- AN Anglès**

Llicenciat en filologia anglesa.

Llicenciat en filologia romànica (filologia anglesa). Llicenciat en filologia romànica (menció filologia anglesa)\*

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia anglogermànica/anglès).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia moderna/anglesa).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia/filologia anglesa).

Llicenciat en filologia anglogermànica (anglès).

Llicenciat en filologia moderna (anglès).

Llicenciat en filologia anglogermànica.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia anglogermànica).

Llicenciat en traducció i interpretació de la Universitat "Alfonso X el Sabio".

Llicenciat en traducció i interpretació de la Universitat Pompeu Fabra.

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-francès-italià).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-xinès).

Llicenciat en traducció i interpretació (alemany-anglès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-anglès).

Llicenciat en traducció i interpretació (italià-anglès).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-japonès).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-àrab).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-rus).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-portuguès).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-alemany-japonès).

Titulació superior de l'àrea d'humanitats +: Certificat d'aptitud d'anglès de l'escola oficial d'idiomes. Proficiència de la universitat de Cambridge o d'altres universitats.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia-filologia anglesa).

Llicenciat en filologia alemanya (filologia anglesa).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia germànica: anglès).

Llicenciat en filologia (filologia germànica: anglès).

Llicenciat en filologia eslava (filologia anglesa).

Llicenciat en filologia alemanya (filologia anglesa).

Llicenciat en pedagogia + Certificat d'aptitud d'anglès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en periodisme + Certificat d'aptitud d'anglès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en psicologia + Certificat d'aptitud d'anglès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en psicopedagogia + Certificat d'aptitud d'anglès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

### **BIOLOGIA - GEOLOGIA - CN Biologia i geologia**

Llicenciat en ciències (ciències naturals).

Llicenciat en ciències (biologia).

Llicenciat en ciències (geològiques).

Llicenciat en ciències biològiques.

Llicenciat en ciències (biològiques).

Llicenciat en ciències geològiques.

Llicenciat en biologia.

Llicenciat en biologia (bioquímica).

Llicenciat en geologia.

Llicenciat en ciències del mar.

Llicenciat en bioquímica.

Llicenciat en farmàcia.

Llicenciat en medicina.

Llicenciat en veterinària.

Llicenciat en ciències ambientals.

Enginyer agrònom.

Enginyer de forest.

Enginyer de mines.

Llicenciat en ciència i tecnologia dels aliments.

Llicenciat en biotecnologia.

Llicenciat en biologia (biotecnologia).

Llicenciat en ciències biològiques (biologia fonamental)\*

Enginyer geòleg.\*\*\*

### **DIBUIX -DI Dibuix**

Llicenciat en belles arts.

Arquitecte.

Enginyer de forest.

Títol superior d'art dramàtic (escenografia).

### **ECONOMIA -ECO Economia**

Llicenciat en economia.

Llicenciat en ciències polítiques i econòmiques (economia).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (ciències econòmiques).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (econòmiques).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia general).

Llicenciat en administració i direcció d'empreses.

Llicenciat en ciències polítiques, econòmiques i comercials (econòmiques i comercials).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (ciències empresarials).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (empresarials).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia de l'empresa).

Llicenciat en ciències actuàries i financeres.

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (actuària i de l'empresa financera).

Llicenciat en investigació i tècniques de mercat.

Diplomat en ciències empresarials.

Diplomat en estudis empresarials.

Diplomat en gestió i administració pública.

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (empresarials i economia de l'empresa).

Llicenciat en ciències empresarials.

Llicenciat en investigació i tècniques de mercat.

Llicenciat en ciències del treball.

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (esp. economia política i sociologia).\*\*

### **EDUCACIÓ FÍSICA - EF Educació física**

Llicenciat en educació física.

Llicenciat en ciències de l'activitat física i de l'esport.

Títol superior en dansa

Llicenciat en medicina +:Diploma d'especialista en medicina esportiva.

### **FILOSOFIA - FI Filosofia**

Llicenciat en filosofia i lletres (filosofia).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (filosofia).

Llicenciat en filosofia.

Llicenciat en filosofia i lletres (filosofia i ciències de l'educació/especialitat filosofia)\*

### **FÍSICA - QUÍMICA - FQ Física i química**

Llicenciat en ciències (físiques).

Llicenciat en ciències (química).

Llicenciat en ciències físiques.

Llicenciat en ciències químiques.

Llicenciat en física.

Llicenciat en química.

Llicenciat en bioquímica.

Llicenciat en biologia (bioquímica).

Llicenciat en farmàcia.

Enginyer aeronàutic.

Enginyer industrial.

Enginyer de telecomunicació.

Enginyer de camins, canals i ports.

Enginyer químic.

Enginyer naval i oceànic.

Llicenciat en biologia (biotecnologia).

Llicenciat en biotecnologia.

Enginyer de forest.

Enginyer agrònom.\*\*

### **FRANCÈS - FR Francès**

Llicenciat en filologia francesa.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia francesa).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica/francès).

Llicenciat en filologia moderna (francesa).

Llicenciat en filologia (romànica/francès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès).

Llicenciat en traducció i interpretació (anglès-francès-italià).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-italià-alemany).

Llicenciat en traducció i interpretació (italià-portuguès-francès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-xinès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-àrab).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-anglès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-alemany).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-rus).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-italià).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-japonès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-espanyol).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-àrab-portuguès).

Llicenciat en filosofia i lletres (moderna: francès).

Llicenciat en traducció i interpretació (francès-portuguès).

Titulació superior de l'àrea d'humanitats +:Certificat d'aptitud de francès de l'escola oficial d'idiomes.

DALF (Diplôme approfondi de langue française).

Llicenciat en filologia romànica (menció filologia anglesa)\*

Llicenciat, enginyer o arquitecte + Diplomat en traducció i interpretació de la UB (Francès B-Rus C)\*\*

Llicenciat en pedagogia + Certificat d'aptitud de francès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en periodisme + Certificat d'aptitud de francès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en psicologia + Certificat d'aptitud de francès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

Llicenciat en psicopedagogia + Certificat d'aptitud de francès de l'escola oficial d'idiomes.\*\*\*

### **GEOGRAFIA - HISTÒRIA - GE Geografia i història**

Llicenciat en filosofia i lletres (geografia i història).

Llicenciat en filosofia i lletres (geografia).

Llicenciat en filosofia i lletres (història).

Llicenciat en filosofia i lletres (història antiga).

Llicenciat en filosofia i lletres (història de l'art).

Llicenciat en geografia.

Llicenciat en geografia i història.

Llicenciat en història.

Llicenciat en història de l'art.

Llicenciat en ciències polítiques i sociologia. Llicenciat en ciències polítiques i sociologia (sociologia)\*

Llicenciat en ciències polítiques.

Llicenciat en sociologia.

Llicenciat en humanitats.

Llicenciat en antropologia social i cultural.

Llicenciat en ciències polítiques i de l'administració.

Llicenciat en ciències polítiques i econòmiques (ciències polítiques).

Llicenciat en ciències polítiques, econòmiques i comercials (polítiques).

Llicenciat en filosofia i lletres (història moderna i contemporània).

Llicenciat en filosofia i lletres (història medieval).

Llicenciat en geografia i història (història: prehistòria i història antiga).

### **LLATÍ I GREC / CULTURA CLÀSSICA**

#### **GR Grec**

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia clàssica).



Llicenciat en filologia clàssica.

Llicenciat en filologia grega.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia bíblica trilingüe).

**LA Llatí**

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia clàssica).

Llicenciat en filologia clàssica.

Llicenciat en filologia llatina.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia bíblica trilingüe).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica).

**LLENGUA I LITERATURA CATALANA I CASTELLANA****LE Llengua castellana i literatura**

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia hispànica).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica/espanyol).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica/hispànica).

Llicenciat en filologia hispànica.

Llicenciat en filologia romànica.

Llicenciat en filologia romànica (filologia anglesa).

Llicenciat en lingüística.

Llicenciat en la teoria de la literatura i literatura comparada.

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia moderna).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia bíblica trilingüe).

Llicenciat en filologia italiana (filologia hispànica).

Llicenciat en filologia (filologia espanyola).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica).

Llicenciat en filologia romànica (menció filologia anglesa)\*

Llicenciat en filologia alemanya (menció filologia hispànica).\*\*

**LC Llengua catalana i literatura**

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia catalana).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia hispànica/catalana).

Llicenciat en filosofia i lletres (menció filologia catalana) (UAB).

Llicenciat en filologia catalana.

Llicenciat en filologia valenciana.

Llicenciat en filologia hispànica (filologia valenciana).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia valenciana: BOE de 7.12.1995).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia hispànica, 1968-71, UB).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia hispànica, 1973-77, UAB).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica, 1972-77, UB).

Llicenciat en traducció i interpretació (català).\*\*: "SUPRIMIT per la Resolució EDU/1911/2008, de 10 de juny (DOGC, 5.156, 19.6.2008)"

Llicenciat en lingüística (filologia catalana).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia hispànica, UV).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica, fins a 1967, UB).

Llicenciat en filosofia i lletres (filologia romànica-catalana).

Llicenciat en filologia hispànica (filologia catalana)\*

AR Aranès

Llicenciat en filologia +:Diploma de capacitacion entar ensenhament der occitan dera Val d'Aran.

## **MATEMÀTIQUES -MA Matemàtiques**

Llicenciat en ciències (matemàtiques).

Llicenciat en ciències matemàtiques.

Llicenciat en matemàtiques.

Llicenciat en ciències (físiques).

Llicenciat en ciències físiques.

Llicenciat en física.

Llicenciat en informàtica.

Enginyer aeronàutic.

Enginyer industrial.

Enginyer de telecomunicació.

Enginyer de camins, canals i ports.

Enginyer naval i oceànic.

Enginyer en informàtica.

Llicenciat en economia.

Llicenciat en administració i direcció d'empreses.

Arquitecte.

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (actuarial i de l'empresa financera).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (ciències empresarials).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (empresarials).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia de l'empresa).

Llicenciat en ciències empresarials.

Llicenciat en ciències polítiques, econòmiques i comercials (econòmiques i comercials).

Llicenciat en ciències i tècniques estadístiques.

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (empresarials i economia de l'empresa).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (ciències econòmiques).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (economia general).

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (econòmiques).

Enginyer de forest.

Enginyer superior en geodèsia i cartografia.\*

Enginyer agrònom.\*\*

Llicenciat en ciències econòmiques i empresarials (esp. economia política i sociologia).\*\*

Enginyer químic.\*\*\*

Llicenciat en ciències actuàries i financeres.\*\*\*

Enginyer geòleg.\*\*\*

## **MÚSICA - MU Música**

Títol de professor superior de conservatori en alguna de les especialitats establertes al Reial decret 2618/1966, de 10 de setembre (BOE de 24.10.1966).

Totes les titulacions declarades equivalents al títol superior de música segons el Reial decret 1542/1994, de 8 de juliol (BOE de 9.8.1994):

TÍTOL de professor d'acord amb el pla d'estudis establert al Decret de 15 de juny de 1942 (BOE de 4.7.1942).

Diploma de capacitat corresponent a plans d'estudis anteriors.

Llicenciat en història i ciències de la música.

Llicenciat en geografia i història (musicologia).

Llicenciat en filosofia i lletres (història de l'art/musicologia).

Diploma de cantant d'òpera (Decret 313/1970, de 29 de gener).

Títol superior de música (pedagogia).

Títol superior de música (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre).\*\*

## **ORIENTACIÓ EDUCATIVA**

### **PSI Psicologia i pedagogia**

Llicenciat en psicologia.

Llicenciat en pedagogia.

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (psicologia).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (ciències de l'educació).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (pedagogia).

Llicenciat en filosofia i lletres (psicologia).

Llicenciat en filosofia i lletres (pedagogia).

Llicenciat en filosofia i lletres (filosofia i ciències de l'educació-ciències de l'educació).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (pedagogia terapèutica EE).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (ciències de l'educació/orientació escolar).

Llicenciat en filosofia i lletres (ciències de l'educació).

Llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (educació preescolar).

Llicenciat en filosofia i lletres (ciències de l'educació-pedagogia terapèutica E.E.).

Llicenciat en filosofia i lletres (pedagogia-educació especial).

Llicenciat en filosofia i lletres (ciències de l'educació/preescolar).

Diplomat en les escoles universitàries de psicologia (fins a l'any 1974).

Llicenciat en psicopedagogia.

Llicenciat en filosofia i ciència de l'educació (ciències de l'educació / pedagogia terapèutica).

### **TECNOLOGIA - TEC Tecnologia**

Llicenciat en física.

Llicenciat en ciències (físiques).

Llicenciat en ciències físiques.

Llicenciat en ciències físiques (astrofísica).

Llicenciat en ciències físiques (cosmos).

Llicenciat en ciències físiques (electricitat).

Llicenciat en ciències físiques (materials).

Llicenciat en química.

Llicenciat en ciències (química).

Llicenciat en ciències químiques.

Llicenciat en ciències químiques (agrícola).

Llicenciat en ciències químiques (analítica).

Llicenciat en ciències químiques (bioquímica).

Llicenciat en ciències químiques (industrial).

Llicenciat en ciències químiques (inorgànica).

Llicenciat en ciències químiques (metal·lúrgica).

Llicenciat en ciències químiques (orgànica).

Llicenciat en ciències químiques (tècnica).

Llicenciat en biologia.

Llicenciat en ciències (biològiques).

Llicenciat en ciències (biologia).

Llicenciat en ciències biològiques.

Llicenciat en ciències biològiques (agroalimentària i biotecnologia).

Llicenciat en ciències biològiques (botànica).

Llicenciat en ciències biològiques (bioquímica).

Llicenciat en ciències biològiques (zoologia).

Llicenciat en ciències (ciències naturals).

Llicenciat en geologia.

Llicenciat en ciències (geològiques).

Llicenciat en ciències geològiques.

Llicenciat en matemàtiques.

Llicenciat en ciències (matemàtiques).

Llicenciat en ciències matemàtiques.

Llicenciat en màquines navals.

Llicenciat de la marina civil (màquines navals).

Llicenciat en nàutica i transport marítim.

Llicenciat de la marina civil (nàutica).

Llicenciat en radioelectrònica naval.

Llicenciat de la marina civil (radioelectrònica naval).

Arquitecte.

Enginyer agrònom.

Enginyer agrònom (alimentària).

Enginyer aeronàutic.

Enginyer en automàtica i electrònica industrial.

Enginyer de camins, canals i ports.

Enginyer en electrònica.

Enginyer en geodèsia i cartografia.

Enginyer industrial.

Enginyer industrial (metall).

Enginyer industrial (paperera gràfica).

Enginyer industrial (tèxtil).

Enginyer industrial (electricitat).

Enginyer industrial (organització industrial).

Enginyer industrial (tècniques energètiques).

Enginyer industrial (mecànica).

Enginyer industrial (química).

Enginyer en informàtica.

Llicenciat en informàtica.

Enginyer de materials.

Enginyer de mines.

Enginyer de forest.

Enginyer naval i oceànic.

Enginyer naval.

Enginyer en organització industrial.

Enginyer químic.

Enginyer de telecomunicació.

Arquitecte tècnic.

Arquitecte tècnic en execució d'obres.

Enginyer tècnic aeronàutic.

Enginyer tècnic aeronàutic (aeromotors).

Enginyer tècnic en aeromotors.

Enginyer tècnic aeronàutic (aeronavegació).

Enginyer tècnic aeronàutic (ajuts a l'aeronavegació).

Enginyer tècnic aeronàutic (navegació i circulació aèria).

Enginyer tècnic en ajuts a l'aeronavegació.

Enginyer tècnic en navegació i circulació aèria.

Enginyer tècnic aeronàutic (aeronaus).

Enginyer tècnic en aeronaus.

Enginyer tècnic aeronàutic (aeroports).

Enginyer tècnic aeronàutic (aeroports i transport aeri).

Enginyer tècnic en aeroports.

Enginyer tècnic en aeroports i transport aeri.

Enginyer tècnic aeronàutic (equips i materials aeroespacials).

Enginyer tècnic aeronàutic (materials aeronàutics i armament aeri).

Enginyer tècnic en materials aeronàutics i armament aeri.

Enginyer tècnic agrícola.

Enginyer tècnic agrícola (explotacions agropecuàries).

Enginyer tècnic en explotacions agropecuàries.

Enginyer tècnic agrícola (hortofructicultura i jardineria).

Enginyer tècnic en hortofructicultura i jardineria.

Enginyer tècnic agrícola (indústries agràries i alimentàries).

Enginyer tècnic agrícola (indústries agrícoles).

Enginyer tècnic en indústries agrícoles.

Enginyer tècnic agrícola (mecanització i construccions rurals).

Enginyer tècnic en mecanització agrària i construccions rurals.

Enginyer tècnic en disseny industrial.

Enginyer tècnic forestal.

Enginyer tècnic forestal (explotacions forestals).

Enginyer tècnic en explotacions forestals.

Enginyer tècnic forestal (indústries forestals).

Enginyer tècnic forestal (indústries dels productes forestals).

Enginyer tècnic forestal (indústria paperera).

Enginyer tècnic en indústries dels productes forestals.

Enginyer tècnic en indústria paperera.

Enginyer tècnic industrial.

Enginyer tècnic industrial (electricitat).

Enginyer tècnic en electricitat.

Enginyer tècnic industrial (electrònica industrial).

Enginyer tècnic industrial (electricitat-electrònica industrial).

Enginyer tècnic industrial (mecànica).

Enginyer tècnic en mecànica.

Enginyer tècnic industrial (química industrial).

Enginyer tècnic en química industrial.

Enginyer tècnic industrial (tèxtil).

Enginyer tècnic industrial (teixits de punt).

Enginyer tècnic tèxtil.

Enginyer tècnic en teixits de punt.

Enginyer tècnic en informàtica de gestió.

Diplomat en informàtica.

Enginyer tècnic en informàtica de sistemes.

Enginyer tècnic de mines.

Enginyer tècnic de mines (explotació de mines).

Enginyer tècnic en explotació de mines.

Enginyer tècnic de mines (instal·lacions electromecàniques mineres).

Enginyer tècnic en instal·lacions electromecàniques mineres.

Enginyer tècnic de mines (mineral·lúrgia i metal·lúrgia).



Enginyer tècnic de mines (metal·lúrgia).

Enginyer tècnic de mines (ciments i mineral·lúrgia).

Enginyer tècnic en metal·lúrgia.

Enginyer tècnic en ciments i mineral·lúrgia.

Enginyer tècnic de mines (recursos energètics, combustibles i explosius).

Enginyer tècnic de mines (instal·lacions de combustibles i explosius).

Enginyer tècnic de mines (treballs d'explotació i explosius).

Enginyer tècnic de mines (combustibles i energia).

Enginyer tècnic en instal·lacions de combustibles i explosius.

Enginyer tècnic en treballs d'explotació i explosius.

Enginyer tècnic en combustibles i energia.

Enginyer tècnic de mines (sondejos i prospeccions mineres).

Enginyer tècnic en sondejos i prospeccions mineres.

Enginyer tècnic naval.

Enginyer tècnic naval (estructures marines).

Enginyer tècnic naval (estructures del buc).

Enginyer tècnic en estructures del buc.

Enginyer tècnic naval (propulsió i serveis del buc).

Enginyer tècnic naval (serveis del buc).

Enginyer tècnic naval (estructures flotants).

Enginyer tècnic naval (armament del buc).

Enginyer tècnic en serveis del buc.

Enginyer tècnic en estructures flotants.

Enginyer tècnic en armament del buc.

Enginyer tècnic d'obres públiques.

Enginyer tècnic d'obres públiques (construccions civils).

Enginyer tècnic en construccions civils.

Enginyer tècnic d'obres públiques (hidrologia).

Enginyer tècnic en hidrologia.

Enginyer tècnic d'obres públiques (transports i serveis urbans).

Enginyer tècnic d'obres públiques (tràfic i serveis urbans).

Enginyer tècnic d'obres públiques (vies de comunicació i transports).

Enginyer tècnic en tràfic i serveis urbans.

Enginyer tècnic en vies de comunicació i transports.

Enginyer tècnic de telecomunicació.

Enginyer tècnic de telecomunicació (sistemes electrònics).

Enginyer tècnic de telecomunicació (equips electrònics).

Enginyer tècnic en equips electrònics.

Enginyer tècnic de telecomunicació (sistemes de telecomunicació).

Enginyer tècnic de telecomunicació (telefonía i transmissió de dades).

Enginyer tècnic de telecomunicació (radiocomunicació).

Enginyer tècnic de telecomunicació (instal·lacions telegràfiques i telefòniques).

Enginyer tècnic en telefonía i transmissió de dades.

Enginyer tècnic en radiocomunicació.

Enginyer tècnic en instal·lacions telegràfiques i telefòniques.

Enginyer tècnic de telecomunicació (so i imatge).

Enginyer tècnic de telecomunicació (so).

Enginyer tècnic de so.

Enginyer tècnic de so i imatge.

Enginyer tècnic de telecomunicació (telemàtica).

Enginyer tècnic en topografia.

Diplomat en màquines navals.

Diplomat de la marina civil (màquines navals).

Diplomat en navegació marítima.

Diplomat de la marina civil (nàutica).

Diplomat en radioelectrònica naval.

Diplomat de la marina civil (radioelectrònica naval).

Llicenciat en ciència i tecnologia dels aliments.

Llicenciat en ciències i tècniques estadístiques.

Enginyer tècnic.

Llicenciat en biologia (biotecnologia).

Llicenciat en biotecnologia.

Títol superior d'art dramàtic (escenografia).

Diplomat en nàutica i transports marítims.

Enginyer tècnic industrial (mecànica-estructures).

Cos de professors tècnics de Formació Professional

Llicenciat en ciències ambientals.\*/\*\*

Llicenciat en ciències biològiques (biologia fonamental)\*

Enginyer geòleg.\*\*\*

\* Titulació incorporada per la Resolució EDU/1769/2007, de 12 de juny (DOGC, 4.905, 15.6.2007).

\*\* Titulació incorporada per la Resolució EDU/1911/2008, de 10 de juny (DOGC, 5.156, 19.6.2008)

\*\*\* Titulació incorporada per la Resolució EDU/1614/2009, de 4 de juny (DOGC, 5.400, 15.6.2009)