



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

# La Formació Inicial del Professorat de Secundària i altres articles

Col·legi Oficial de Doctors i  
Llicenciats en Filosofia i Lletres i  
en Ciències de Catalunya

GENER 1993

FUNDACIÓ  
*Fundació*  
JAUME  
*Jaume*  
BOFILL  
*Bofill*

IL·LUSTRE COL·LEGI OFICIAL  
DE DOCTORS I LICENCIATS  
EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES  
DE CATALUNYA

780

Rambla de Catalunya, 8 - 08007 Barcelona  
tel. 317 04 28 - fax (34-3) 412 49 07

LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

Dilluns, 18 de gener de 1993, de 7 a 9.

- La situació actual: presentació d'iniciatives i documents existents. Presentació de la postura inicial del Col·legi.
- Perfil del professor de secundària i detecció dels aspectes específics no contemplats en la seva formació inicial com a llicenciat.

Dilluns, 25 de gener de 1993, de 7 a 9.

- Formulació dels "mínims de qualitat" als quals no pot renunciar una iniciativa d'aquest tipus a Catalunya.
- Per on podem començar?.
- Consideracions finals.

# **Vers un model de formació inicial del Professorat d'Ensenyament Secundari (12-18 anys)**



**Institut de Ciències  
de l'Educació**

Aquest text ha estat elaborat per l'equip de direcció de l'ICE de la UAB i posteriorment discutit i acceptat per la Junta Directiva i pel Consell de l'ICE. L'equip de direcció de l'ICE el constitueixen Teresa Eulàlia Calzada, Josep Maria Tatjer, Marta Duñach i Montserrat Pérez; a més formen part de la Junta Directiva Jaume Botey, Salomó Marqués, Julio Murillo, María Dolores Nieto, Ramon Rourera, Lluís Tort i Manuel Tost.

## ÍNDEX

Presentació .....	7
<b>I. Premises del problema.....</b>	<b>9</b>
1. L'Ensenyament Secundari avui.....	9
2. El «currículum docent integrat».....	10
3. La formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari en el marc de la reforma dels plans d'estudi de la Universitat.....	11
<b>II. Proposta de curs de formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari formulada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (maig de 1989).....</b>	<b>13</b>
1. Criteris.....	13
1.1. Les noves funcions de la docència.....	14
1.2. La formació científica i polivalent.....	14
1.3. L'ampliació de l'univers de referència.....	15
1.4. La formació inicial, el primer pas en la formació del docent.....	15
2. Estructura.....	16
2.1. Continguts.....	16
2.2. Organització.....	17
2.3. Professorat.....	17
2.4. Característiques del curs: flexibilitat i coordinació.....	18
2.5. La implementació i alguns interrogants.....	19
<b>Annex: El CAP .....</b>	<b>21</b>
1. Orígens i reglamentació.....	21
2. Condicionaments estructurals.....	23
2.1. Les limitacions financeres.....	23
2.2. Els problemes de professorat.....	24
2.3. La manca de lligam formació-selecció.....	24
2.4. La poca motivació dels alumnes.....	25
2.5. L'actitud de la Universitat respecte a la professió d'ensenyament de Secundària.....	25
2.6. La coincidència amb el 5è curs de la carrera.....	25
2.7. La massificació.....	26
2.8. La Formació Professional.....	26

Coordinació editorial:  
Dora Carrera  
Edita:  
Institut de Ciències de l'Educació  
de la  
Universitat Autònoma de Barcelona

ISBN: 84-7488-593-0  
Dipòsit Legal: B-38.475-1989

Imprimeix:  
Imprenta Juvenil.  
Marçalbo, 11.  
08028 Barcelona.

## PRESENTACIÓ

3. Notes sobre el funcionament real dels cursos. ....	26
4. El Certificat d'Aptitud Pedagògica a la Universitat Autònoma de Barcelona. ....	27
4.1. Dades bàsiques. ....	27
4.2. Criteris d'actuació. ....	30
4.3. Opinions dels usuaris. ....	31

Existeix un consens notable pel que fa a la necessitat de reformar la formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari. D'una banda, el CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica) no ha assolit els objectius que li assignava la Llei d'Educació del 1970, i de l'altra, les transformacions que d'aleshores ençà ha sofert l'Ensenyament Secundari i la Reforma educativa que s'anuncia obliguen a replantejar-se la qüestió davant del nou perfil de professor que es requerirà. A més, el procés de renovació dels plans d'estudi de la Universitat endegat pel Ministeri d'Educació ha contribuït a revifar l'interès d'alguns centres i departaments de la UAB per aquest tema.

Aquest informe pretén aportar al debat l'opinió i les experiències de la institució que s'ha encarregat fins ara d'organitzar els cursos del CAP, per tal que es puguin evitar alguns dels problemes que tenen aquests cursos i amb la intenció d'aportar-hi possibles solucions.

El document consta de dues parts i un annex. A la primera s'exposen els condicionaments de què partim en plantejar-nos la revisió de la formació inicial del professorat de Secundària, és a dir: a) el present i el futur previsible de l'ensenyament d'aquest nivell educatiu, b) l'opció que l'ICE de la UAB ha defensat fins ara com a alternativa al CAP, i c) les propostes fetes en el marc de la Reforma dels plans d'estudi de les universitats.

A la segona part es presenta la proposta que formula l'ICE a la vista de les circumstàncies actuals, de la qual voldríem remarcar com a trets fonamentals els següents:

- a) El curs proposat pel Consell d'Universitats té caràcter obligatori per a tots els que acaben la llicenciatura i volen optar per la docència, és a dir per a ser llicenciat-docent cal un curs més, o els crèdits corresponents, que per a ser llicenciat per a la indústria o per a altres professions.
- b) El títol va lligat al de llicenciatura.
- c) La realització i superació del curs s'exigeix com a requisit per a l'accés a la professió de docent.
- d) El curs formaria part dels plans d'estudi i dels plans docents de les Universitats. No és per tant un curs de postgrau segons les característiques dels actuals.
- e) La diversitat de procedència dels alumnes exigeix disposar de recursos suficients i del professorat adequat, però no necessàriament amb una plantilla estable. Cal comptar amb professors de la Universitat i de l'Ensenyament Secundari.
- f) El reconeixement de la més alta categoria acadèmica possible es condició necessària per a una major categoria social de la funció docent.

g) Els recursos financers han d'ésser suficients per a afrontar la complexitat organitzativa del curs que cal considerar a tots els efectes com de caire experimental, atesa la importància de les pràctiques i de les tutories.

Finalment, l'annex està dedicat a una anàlisi crítica de l'experiència del CAP, tant des d'un punt de vista global com del cas particular de la Universitat Autònoma.

## I. PREMISES DEL PROBLEMA

### 1. L'Ensenyament Secundari avui

Durant els darrers vint anys a tota Europa s'ha produït una expansió molt ràpida de l'Ensenyament Secundari, que no es preveu que s'aturi fins a la seva generalització total. En alguns països s'ha arribat al 100% d'escolarització en aquest nivell, mentre que, per al conjunt de la CE, en el curs 1985-86, se superava el 90% a l'edat de 13-14 anys i el 60% als 15-17 anys. Aquesta expansió té conseqüències molt importants, com és ara la gran diversitat sociocultural dels alumnes.

L'etapa de 16-18 anys (postobligatòria) ha esdevingut arreu el moment de pas a la vida activa per a la major part dels joves, i d'orientació vers una formació ulterior —no necessàriament universitària— per a una part més petita dels nois. S'està accentuant, doncs, el caire terminal de l'Ensenyament Secundari, deixant en un segon pla el seu paper propèdèutic tradicional.

Altres trets remarcables són:

- L'equilibri progressiu entre la formació general i la formació tècnica-professional.
- La tendència cap a l'allargament de la formació inicial comú («tronc comú»).
- La gran importància dels mètodes de formació, igual o superior que la dels continguts, per tal de preparar els alumnes a adaptar-se als canvis. Cal que els nois «apreguin a aprendre».

Tot plegat es concreta en la necessitat d'una *formació general i polivalent*, que incorpori també l'orientació vocacional-professional. En aquest model coneixem dues línies d'argumentació diferents:

- La lògica de la productivitat, a la vista del ritme dels canvis i de les innovacions tecnològiques i de l'estructura del mercat de treball.
- La defensa de la igualtat d'oportunitats, per tal d'ampliar les possibilitats de cadascú, no solament d'accedir al mercat de treball, sinó també d'incorporar-se a la societat actual, amb tota la seva complexitat.

Finalment, la reforma que s'anuncia a l'Ensenyament Primari i Secundari demanarà un professorat diferent de l'actual, amb una formació nova, adient per a les noves tasques que li exigirà la seva feina. Qualsevol projecte que es proposi

en aquests moments haurà de tenir present com a punt de referència el sistema educatiu que es planeja per als anys 90, amb l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys i amb un ensenyament secundari que s'estendrà dels 12 als 18 anys. Cal preveure que les repercussions d'aquesta reforma en l'organització i les plantilles dels centres seran molt pregones, així com, de retruc, l'efecte que hauria de comportar tant en la formació com en la selecció del futur professorat.

En aquest context cal reformar, o millor dit, estructurar de nou la formació inicial del professorat de Secundària, ja que la simple reforma de l'actual sistema basat en el Certificat d'Àptitud Pedagògica (CAP) és inviable, tant per les connotacions negatives que suggereix com perquè cal un tractament més complet de la qüestió, que posi remei a alguns problemes que pateix.

## 2. El «currículum docent integrat»

L'ICE de la UAB, en un Informe elaborat el 1988 deia que:

«la Universitat també té certes responsabilitats en relació amb la qualitat de l'Ensenyament Secundari. És cert que alguns dels aspectes esmentats, com la insuficiència dels recursos o les deficiències d'organització, no li pertocuen, però a més del que concerneix als programes d'estudi i a l'orientació vocacional/professional dels alumnes, la Universitat és la responsable principal de la formació —o de la seva manca— dels professors d'Ensenyament Secundari.

L'ICE ha pogut constatar aquestes mancances de formació a partir de la seva experiència en el camp de la formació permanent i de la formació inicial de l'actual CAP, única via oficial per a la formació pedagògica o «professional» dels professors de Secundària, exigida només a aquells que accedeixen a la titularitat.

Considerem que, en aquests moments en els quals la Universitat està duent a terme un procés de revisió de l'estructura i de la programació dels seus estudis, caldria tenir molt presents les necessitats que exigeix una formació adequada dels futurs i dels actuals professors d'Ensenyament Secundari.»

La reflexió sobre el propi treball, tant en formació inicial (vegeu annex) com en formació permanent, i les experiències portades a terme en diversos indrets reforcen, segons el nostre parer, l'opció defensada tradicionalment per l'ICE de la UAB d'incloure la formació professional dels futurs ensenyants de Secundària com una part de la seva carrera, creant, en principi a les diverses branques de Lletres i de Ciències, una especialitat «ad hoc», anomenada precisament «docent». Aquestes especialitats «docents» implicaven dues coses: 1) Que el currículum «científic» havia d'incloure coneixements bàsics de totes les matèries afins que hagi d'impartir el futur professor de Secundària, i 2) L'estudi de nocions d'història i metodologia de la ciència o ciències que hagi d'ensenyar, de psicologia i sociologia de l'educació i de pedagogia, la didàctica de la matèria o matèries respectives; i unes pràctiques, vinculades a la didàctica.

1. Vegeu, per exemple, els documents «Proposta per a la formació del professorat d'ensenyament secundari» de 5/5/81 o el «Document sobre formació inicial i formació permanent aprovat pel Consell de l'ICE el 23/3/86.

El substrat de la proposta de currículum docent integrat cal cercar-lo en l'anàlisi que havia fet l'ICE, a partir de la pràctica de la formació del professorat, d'algunes de les mancances del CAP (caire devaluat i subaltern del curs, desvinculació del CAP de la resta de la formació dels futurs ensenyants, problemes de finançament, d'organització i de professorat, etc.). Mitjançant aquest currículum hom tractava, essencialment, d'assolir quatre objectius fonamentals: 1) Integrar la formació «professional» (docent) i l'especialitat acadèmica en una mateixa carrera; 2) Facilitar el lligam teoria-pràctica docent, no solament pel que fa a la didàctica, sinó també a les assignatures «científiques»; 3) Incorporar al títol de llicenciatura la menció de l'especialitat docent per a aquells que l'haguessin cursada; i 4) Incloure la formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari en els plans docents normals de la Universitat.

Si bé la proposta que presentem a la segona part d'aquest document s'allunya en part de la noció de «currículum integrat» de què parlem, el nostre propòsit ha estat incorporar-hi, en la mesura de les nostres possibilitats, els criteris bàsics a què responia.

## 3. La formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari en el marc de la reforma dels plans d'estudi de la Universitat

En l'Informe Tècnic que el Grup de Treball núm. XV va lliurar el 24/2/88 a la Ponència del Consell d'Universitats encarregada de la Reforma dels Plans d'Estudi, es proposava l'establiment de dues titulacions de segon cicle noves, una de «Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria» i l'altra de «Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria». La primera d'aquestes titulacions constava exclusivament de crèdits psicopedagògics i didàctics, mentre que la segona tenia un 50% de crèdits d'aquesta mena i un altre 50% de «matèries de profundització corresponents al àrea de la especialitat elegida, pertencientes a segundos ciclos universitarios». Tant en un cas com en l'altre es demanava com a requisit d'entrada «Haber cursado una Diplomatura de tres años o su equivalente en carga lectiva, de entre las que se declaran pertinentes a cada especialidad del profesorado. Podrá accederse desde licenciaturas declaradas pertinentes a cada especialidad, realizando en este caso la convalidación del componente básico de la formación que correspondan».

La Ponència de Reforma dels Ensenyaments Universitaris no ha assumit la proposta de la Comissió XV ni tampoc no ha considerat cap opció del tipus del currículum integrat, sinó que ha triat una tercera via, la d'un curs per a llicenciats d'un tipus especial, no homologable a la resta de postgraus, ja que tindria un títol oficial de validesa a tot l'Estat i hauria de subjectar-se a un pla d'estudis comú, segons es preveu a l'art. 18 del R.D. 185/85.

Les raons adduïdes per l'esmentada ponència són:

«11. La propuesta del Grupo XV diferenciaba dos titulaciones para el profesorado de Educación Secundaria: Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria. En ambos casos se trata de

un títol de segon cicle. Esta proposta planteja, a judici de la Ponència, los següents problemes:

a) Exige la diferència de dos tipus de professorat de Educació Secundària en la organització docent i administrativa de la educació espanyola, lo que sin duda supone múltiples dificultades.

b) Profesionaliza, en exceso, estos estudios universitarios, rompiendo drásticamente con lo que ha sido una tradición en la estructura de títulos universitarios en España, según la cual todos los licenciados, cualquiera que fuera su titulación, podrían dedicarse a la enseñanza, previa la formación psicopedagógica correspondiente a la especialidad, entendida ésta en un sentido amplio. Esta organización no ha exigido a las Universidades la existencia de titulaciones específicas establecidas en función de las áreas curriculares de Bachillerato. La Ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades y el propio consejo han puesto de manifiesto en distintas ocasiones las dificultades que para la Universidad entraña el establecimiento de una relación entre título académico y habilitación profesional predeterminada unívocamente por el primero.

c) Supone una duración de cinco años para este tipo de estudios organizados en un ciclo de 3 años seguido de otro de formación psicopedagógica de 2 años. Esta organización, sin entrar en la discusión de la duración que conlleva, plantea, sin ninguna duda, importantes dificultades organizativas para las Universidades, dada la previsible demanda que se produciría de estos segundos ciclos.»

Respecte a la possible estructura del curs, la ponència es limita a dir:

«De modo tentativo, la Ponencia entiende que dicho Curso debería estructurarse en torno a 600 horas lectivas dedicadas a los siguientes contenidos: Psicología del desarrollo; Psicología de la Educación; Teoría de la educación; Didáctica general de la etapa (secundaria obligatoria o Bachillerato); Didáctica especial (de la especialidad o del área correspondiente); Organización escolar; Problemas de aprendizaje y adaptaciones curriculares; Prácticum; Contenidos sustantivos complementarios (según la especialidad o área correspondiente en su caso)»

Encara que la qüestió es troba ara com ara en fase de debat i pendent d'una resolució definitiva, probablement caldria explorar les possibilitats d'un curs d'aquesta mena, fer-ne un disseny inicial i consensuar-lo amb totes les parts afectades al si de la Universitat. Això permetria donar contingut a les declaracions de principi i preveure les actuacions que caldria realitzar en la Universitat i els cursos que foren necessaris per a assegurar una formació del professorat adequada a les necessitats reals i respectuosa amb els objectius que es proclamen.

Segons la nostra interpretació del document del Consell d'Universitats aquest curs s'ha de considerar com formant part dels plans docents de la Universitat i per tant després de dissenyar-lo fóra convenient experimentar-lo, cercant el suport de les autoritats educatives.

## II. PROPOSTA DE CURS DE FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI FORMULADA PER L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (Maig del 1989)

### 1. Criteris

Perquè la formació inicial del professorat de Secundària tingui algun sentit, caldrà assegurar, si més no, cinc fites fonamentals, sigui quin sigui el model triat:

- 1) Que aquesta formació forneixi al futur ensenyant un coneixement sobre el context social en què es desenvolupa l'ensenyament i li doni eines per a reflexionar sobre el sentit i les funcions del sistema educatiu.
- 2) Que inclogui un coneixement suficient sobre els futurs alumnes i els seus processos d'aprenentatge.
- 3) Que els seus continguts s'ajustin a les exigències de les tasques que ha de desenvolupar un docent en les circumstàncies actuals.
- 4) Que existeixi un professorat capacitat per a impartir dignament aquests continguts.

5) Que s'empri una metodologia adient per a ensenyar-los.

D'antuvi, convé assenyalar que sens dubte el component bàsic de la formació professional d'un futur ensenyant és una pràctica docent *reflexiva i guiada*. Els usuaris del CAP es manifesten gairebé unànims (vegeu annex) en valorar la seva estada a un institut com la part més valuosa del curs, malgrat la seva brevetat. La tutoria és fonamental, ja que la pràctica «nua» té en molts casos efectes clarament negatius, perquè pot induir al desànim o a fixar comportaments viciats. Atesa la «solitud de l'ensenyant» davant la seva classe, una pràctica tutoritzada té un valor indiscutible, que cap altre tipus d'aprenentatge no proporcionaria. L'alumne pot comportar la feina de professor però en no haver d'assumir la responsabilitat última del curs, li proporciona una «xarxa de seguretat» reconfortant. L'ús de tècniques experimentals com el «micro-teaching» poden ser útils com a complement de les pràctiques reals, però mai com a substitutives, car la dosi d'artificialitat que incorporen els treu en part l'espontaneïtat.

Com a complement del «practicum» que proposem, caldria, sens dubte, establir un període d'inducció durant el primer any d'exercici. Lamentablement, l'administració —si més no, la catalana— sembla haver adoptat el criteri invers. Durant el primer any de docència molts professors es veuen obligats a fer substitucions,



passant d'un centre a l'altre, amb les lògiques conseqüències de desànim i de desconfiança. Nosaltres proposem, tanmateix, que una part de les pràctiques del curs (la segona) s'enfoqui com una pre-introducció o semiinducció, en què l'alumne prengui durant algunes setmanes la responsabilitat directa d'un curs.

Les pràctiques de docència no només han d'ésser guiades, sinó també reflexives. La pràctica ha d'anar lligada íntimament amb una teoria que permeti analitzar-la, donar-li suport científic i sistematitzar-la. El coneixement dels alumnes i dels seus mecanismes d'aprenentatge, dels mètodes d'ensenyament, de la tecnologia educativa, i de l'estructura i funcions del sistema educatiu seria massa parcial i conjuntural si només es basés en l'observació «ingènua» del grup o grups d'alumnes en què hagués anat a raure el futur ensenyant.

### 1.1. Les noves funcions de la docència

La funció docent és més àmplia que la reconeguda tradicionalment. Les tasques que assumeix en realitat un ensenyant no es limiten a «donar classe» i prou. D'antuvi, el professor és un educador, que, immancablement, transmet uns valors als seus deixebles; cal que en sigui ben conscient, per tal d'evitar l'enlluernament tecnocràtic, ja sigui derivat del mite de l'objectivitat de la ciència o bé de la suposada eficàcia de les tècniques d'ensenyament. D'altra banda, al llarg de la seva carrera professional, haurà d'actuar de tutor, de col·laborador en l'orientació, de gestor, de planificador, d'avaluador, de col·laborador en projectes de recerca educativa, etc.; i, des del principi, li tocarà participar en diversos òrgans col·legiats del centre. Li serà indispensable haver rebut *unes nocions suficients* relatives a aquests temes, o, si més no, ésser conscient de les diverses facetes que comporta la feina de docent. També seria molt profitosa una formació en tècniques d'expressió i de control de l'aula. L'ensenyant ha d'ésser un bon «actor», ja que d'aquesta manera el seu treball resultarà més efectiu. Partint de la base que les tècniques de representació es poden aprendre, resulta imprescindible incloure-les en la formació dels futurs docents de l'ensenyament reglat, com ja fan els docents en àmbits com la gestió empresarial o el màrketing.

### 1.2. La formació científica i polivalent

La formació científica dels futurs ensenyants no sol coincidir amb les matèries de les quals s'hauran d'encarregar si accedeixen a l'Ensenyament Secundari. Els seminaris i els departaments dels Centres de Batxillerat o de Formació Professional tenen sovint un abast més ampli que les especialitats cursades a la Universitat. Els exemples clàssics són el de Geografia i Història i el de Física i Química del Batxillerat o la Formació Humanística de la FP, però, en diversos graus, el desajust es dona també a d'altres assignatures. La reforma de l'Ensenyament Primari i Secundari que s'anuncia accentuarà indubtablement aquesta manca de correspondència entre la llicenciatura universitària i les matèries que haurà d'ensenyar el professor d'Ensenyament Secundari, especialment en el cicle de 12-16 anys. Amb independència de la fórmula administrativa que s'adopti al final, sembla indubtable que el professor del futur ensenyament mitjà haurà d'ésser més polivalent.

lent que fins ara. Com a conseqüència de tot això, caldrà preveure una formació complementària en matèries afins per al llicenciat que vulgui dedicar-se a la docència. Quines hagin de ser aquestes matèries dependrà, d'un banda, de l'estructura de planilles del futur Ensenyament Secundari i, de l'altra, de la formació prèvia dels qui optin per la docència.

### 1.3. L'ampliació de l'univers de referència

El professor ha d'ésser també una «persona culta», ja que l'aspecte més important de la seva feina és ajudar l'alumne a esdevenir un ciutadà conscient, proporcionar-li els elements necessaris per a comprendre el món que l'envolta i per a bastir-se'n la seva pròpia concepció, donar-li eines per a adaptar-se als canvis i capacitar-lo per a gaudir dels recursos de tot tipus de què disposa la nostra societat. En quins àmbits concretariem nosaltres aquesta formació cultural del futur professor? Si més no, en tres. D'una banda, uns coneixements d'epistemologia i d'història de la ciència que li permetessin de situar en un context més ampli les matèries que ell haurà d'ensenyar, amb els avantatges pedagògics i didàctics que això comporta. Un segon aspecte es refereix al coneixement del món. L'ensenyament és ple d'indivídus que tenen una visió pregonament «acadèmica» de la societat. L'experiència de molts d'ells es limita a l'escola, primer com a usuaris dels serveis del sistema educatiu i de l'àmbit de la cultura, i, més tard, com a docents. La visió del món que transmetran col·lectivament als alumnes serà probablement molt parcial. És obvi que l'orientació professional dels alumnes se'n ressentirà. Ningué s'hauria d'estranyar que d'una escola bàsica i d'un batxillerat d'on n'és pràcticament absent la tecnologia no en surtin gaires voluntaris per a la formació professional. Per tal d'ampliar l'univers de referència dels ensenyants caldria assegurar una formació genèrica sobre temes laborals, d'economia, sociologia (no solament de l'educació), organització industrial, sistema polític, sistema sanitari, etc., amb el suport de visites a organismes públics i empreses privades. «Last, but not least», el futur ensenyant ha de tenir una consciència clara de la seva funció social i un coneixement suficient tant de l'estructura del sistema educatiu com de l'organització curricular del conjunt del pla d'estudis.

### 1.4. La formació inicial, el primer pas en la formació del docent

Cal evitar, tanmateix, la temptació de creure que mitjançant una bona formació inicial podem aconseguir professors perfectes, capaços d'afrontar qualsevol «repte» professional. En primer lloc, perquè les tasques que es demanen als docents són cada vegada més nombroses i requereixen un cert grau d'especialització, que només s'adquirirà en la pràctica. D'altra banda, perquè en l'ensenyament, com en qualsevol altra feina, la formació inicial no es pot concebre més que com un primer pas, que cal reforçar i aprofundir mitjançant la formació permanent.

## 2. Estructura

### 2.1. Continguts

Partint d'aquestes premisses, el «Curs de formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari» s'articularia en quatre parts: 1) Psicologia, Pedagogia i Didàctica; 2) Matèries afins (Geografia per als llicenciats d'Història i d'Història de l'Art, Geologia per als llicenciats de Biologia, etc.); 3) Formació general (Epistemologia, Història de la Ciència, temes socioeconòmics, etc.); i 4) Pràctiques. Les proporcions de temps a dedicar a cadascuna de les parts haurien de ser, aproximadament, 25 %, 20 %, 20 % i 35 %, ajustables segons la durada total del curs. Comptant amb les 600 hores de què parla l'escrit de la ponència del Consell d'Universitats, el currículum que proposaríem nosaltres fóra:

- 1) Pedagogia i Organització escolar (inclouent-hi tecnologia educativa, tècniques d'ensenyament i fonaments de recerca educativa).
- 2) Sociologia de l'educació
- 3) Psicologia de l'adolescent
- 4) Psicologia de l'aprenentatge
- 5) Didàctica específica de l'àrea, la disciplina i les disciplines afins
- 6) Matèries afins
- 7) Epistemologia / Història de la Ciència
- 8) Seminàris de temes socioeconòmics
- 9) Pràctiques 1A
- 10) Pràctiques 1B
- 11) Pràctiques 1C
- 12) Pràctiques 2A (pre-inducció)
- 13) Pràctiques 2B (id.)
- 14) Pràctiques 2C (id.)

#### Aclariments:

- Les matèries afins, així com l'Epistemologia i la Història de la Ciència no s'organitzarien específicament per aquest Curs de Formació del Professorat, sinó que es tractaria d'utilitzar *les possibilitats que la Universitat ja ofereixi*.
- Les opcions a oferir pel que fa a les didàctiques específiques i les pràctiques serien les mateixes que hi hagi en cada moment en els centres de Secundària (Batxillerat i Formació Professional), ja siguin totes o només una part.
- Les matèries incloses en els apartats 5, 6 i 7 es presentaran lògicament en forma d'un ventall d'optatives possibles. La tria exigirà la intervenció d'un tutor, car les assignatures a cursar haurien d'estar condicionades tant per les preferències de l'aspirant com per la seva formació anterior.
- Les pràctiques s'estructurarien de la següent manera: a) L'alumne faria les pràctiques en dos centres i sota la direcció de dos tutors diferents (1 i 2). b) Cada torn de pràctiques constaria de 3 parts (A, B, C), no necessàriament successives (especialment la segona i la tercera): una primera, d'observació del centre i de diversos grups-classe, d'assistència i anàlisi de les classes del tutor i d'estudi del grup-classe del qual s'hagi de fer càrrec; una segona, de programació

i preparació de les lliçons a impartir; i una tercera, d'activitat docent directa, en què el practicant s'encarregaria amb plena responsabilitat d'un curs d'alumnes d'Ensenyament Secundari durant diverses setmanes, en presència del tutor per a acabar actuant tot sol els darrers dies. c) Els apartats 2A, 2B i 2C rebrien el tracte de pre-inducció a què al·ludíem més amunt.

### 2.2. Organització

Per la seva durada i per la intensitat del treball que es demanaria als alumnes, el curs requeriria una dedicació «full time». Les pràctiques s'han de fer adaptades als horaris dels alumnes dels centres d'Ensenyament Secundari i, en molts moments, paral·lelament a les classes teòriques. No es veu pas com es podria seguir el curs, amb tota la feina individual que comportés, dedicant-se alhora a qualsevol altre estudi o ocupació.

Per tal d'evitar la massificació que afligeix el CAP, s'haurà de fixar des de bon principi un nombre màxim d'alumnes en els cursos, tenint cura, però, de no limitar tant l'admissió d'estudiants que el curs s'arribés a convertir en un veritable filtre per a l'accés a l'ensenyament. No es tracta pas d'introduir barreres selectives a fi d'assegurar un nivell alt d'entrada, sinó solament de garantir que s'oferix un servei de qualitat.

La Psicologia, la Sociologia, la Pedagogia i la Didàctica s'han de cursar, com hem dit, simultàniament a les pràctiques, assegurant la coordinació entre aquestes i la teoria. Un esquema organitzatiu possible seria el següent:

Setmanes 1a a 3a: 48 hores (16 h / setmana) de teoria dels blocs 1), 2), 3), 4) i 5), sense pràctiques, on es faria una introducció general als problemes de l'educació, a la psicologia de l'adolescent, als processos d'aprenentatge i a la dinàmica de grups; s'estudiarien la teoria del currículum i els sistemes de programació; s'anallitzarien els recursos didàctics i els principals mètodes d'ensenyament i es prepararia als alumnes en les tècniques d'observació.

Setmanes 4a a 7a: 15 hores de pràctiques i 6 hores teòriques cada setmana, emprades fonamentalment a preparar les pràctiques i a reflexionar en torn d'elles un cop realitzades.

Setmanes 8a i 9a: Exclusivament de pràctiques (20 + 20 hores).

Setmanes 10a i 11a: 32 hores de teoria (16 h cada setmana), dedicades a sistematitzar i interpretar les experiències passades.

Setmanes 12a a 15a: 15 hores de pràctiques i 6 de teoria cada setmana.

Setmanes 16a i 17a: 40 hores de pràctiques (20 + 20).

Setmana 18a: 10 hores de pràctiques i 6 de teoria.

Setmana 19a: 16 hores de teoria dedicades a avaluar els alumnes i el curs.

Paral·lelament els alumnes haurien de cursar els blocs 5), 6) i 7), tenint cura d'evitar les interferències entre unes activitats i les altres. Un sistema fóra que algunes assignatures dels blocs 5) i 6) fossin semestrals i es cursessin bé abans o bé després de les altres. Una altra fórmula possible consistiria a allargar la durada de tot el programa teòrico-pràctic, reduint el nombre d'hores per setmana, però mantenint-ne fonamentalment l'estructura.

### 2.3. Professorat

Un dels «handicaps» del CAP (vegeu annex) és la insuficiència de professorat adient per fer-se càrrec de les tasques de formació inicial dels ensenyants de Secundària. La Universitat no els té en la majoria de branques, fora de la Universitat no existeix un nombre suficient per a cobrir les necessitats d'un projecte de tant d'abast. La solució òptima fóra endegar un programa de formació específica prèviament a la posada en marxa dels cursos. Caldria, per tant, organitzar diversos plans de formació, segons el currículum i la procedència dels aspirants. Atesa la importància de la tasca dels tutors de pràctiques i la seva responsabilitat, l'èxit del curs dependrà en gran mesura de la cura amb què se n'abordi la selecció, la formació i la coordinació. Qualsevol negligència en aquest aspecte tindria repercussions gravíssimes i probablement irreversibles en el seu funcionament.

És absolutament imprescindible mantenir una vinculació amb els professors d'institut —tant de BUP com d'FP—, no solament com a tutors sinó també com a professors de didàctica. Les assignatures dels apartats 1), 2), i 3) haurien d'anar a càrrec de professors dels departaments respectius, ja siguin de la Facultat corresponent o de l'Escola de Mestres; les matèries dels grups 5) i 6), del professorat de Ciències i de Lletres, tant de la Universitat com d'Ensenyament Secundari; mentre que per als Seminaris caldria un tractament molt diversificat. Les didàctiques específiques, junt amb la coordinació de les pràctiques, s'haurien d'encarregar a equips mixtos de professors dels departaments de didàctica i professors d'institut.

### 2.4. Característiques del curs: flexibilitat i coordinació

L'organització del curs que proposem —i, en rigor, de qualsevol altre que seguís l'esquema assenyalat pel Consell d'Universitats— estarà condicionada per un seguit de factors que en formaran un corollari indissoluble i que caldrà tractar adequadament.

En primer lloc, la llicenciatura (o la diplomatura, quan s'escaigui) no seria suficient per a accedir a la docència. Es tracta d'una exigència molt forta i que, si es manté, representaria indubtablement una revalorització de la funció d'ensenyant. Per a ser professor d'Ensenyament Secundari caldria un any més d'estudi que per a les altres professions, incloent-hi la recerca.

Ja hem esmentat més amunt una segona característica, que el curs tindria un estatus especial, car, si bé només hi podrien accedir els titulats, no seria homològic als cursos de postgrau ordinari, per dues raons bàsiques: 1) Les universitats l'haurien d'oferir forçosament, i 2) El títol tindria validesa administrativa arreu de l'Estat.

Com a conseqüència del punt anterior, cada Universitat hauria d'incloure el curs en el seu pla docent normal, destinant-li els recursos necessaris, tant de professorat com d'infraestructura i material.

Per tal d'atendre de manera adient la diversitat dels alumnes, quant a la seva procedència, l'estructura del curs haurà d'ésser necessàriament molt variada i flexible. En un context tan heterogeni l'orientació dels alumnes esdevé una necessitat

ineludible, si hom vol evitar el desgavell i aconseguir que el currículum de cadascú s'ajusti a les seves necessitats.

L'origen dels professors seria també molt divers. Hi haurien d'intervenir, d'una banda, membres de bastants departaments de la Universitat, tant dels de caire educatiu com de molts d'altres.

Un dels eixos fonamentals del curs fóra, d'altra banda, la participació de professors d'institut en les didàctiques i com a tutors de les pràctiques. La fórmula per a la seva vinculació a la Universitat caldria cercar-la en l'estatus de professor associat. L'ICE té una experiència notable pel que fa a la contractació de professors de fora de la Universitat, tant en el propi CAP com en d'altres activitats, especialment el reciclatge de català.

La coordinació dels centres i dels tutors de pràctiques requereix una organització molt bona, atesa la gran dispersió geogràfica i les dificultats de mantenir una comunicació fluida amb tots ells.

Per totes aquestes raons resulta imprescindible que l'organització del curs es centralitzi en una sola instància dins de la Universitat, com a garantia d'un plantejament comú i d'una coordinació efectiva de tot el programa.

### 2.5. La implementació i alguns interrogants

Si no volem caure en la improvisació que tantes vegades porta al fracàs els projectes en el nostre país, haurem de posar en pràctica el curs que proposem d'una manera paulatina i pausada. El procediment a seguir fóra començar assajant el curs mitjançant una mena de «model a escala» i anar-lo estenent progressivament.

El primer any es podria començar per un grup petit d'alumnes, només algunes matèries i un nombre reduït d'hores per curs. A partir del segon any i un cop analitzats els resultats del primer, s'aniria ampliant l'abast del curs en tots els sentits.

En el període experimental caldria assegurar algun tipus de subvenció de les autoritats educatives, per tal que el curs no resultés prohibitiu als alumnes. D'altra banda, i mentre segueixi existint el CAP, el curs que proposem donaria una titulació pròpia, però serviria, a més, per a convalidar el CAP.

En fer una primera aproximació com aquesta a un possible «Curs de formació del professorat d'Ensenyament Secundari», sorgeixen infinitat de qüestions que caldria resoldre abans d'endegar-lo. Ens limitarem a esmentar-ne algunes, que ens queden obertes.

- Com es finançarà el curs? Cal remarcar que no solament hom ha de preveure el pressupost necessari per al seu funcionament, sinó que, prèviament, s'han de fer despeses importants en formació del professorat, especialment dels tutors de pràctiques.
- Quina mena de títol es donarà i quin valor tindrà? ¿Serà un títol general, com és ara el del CAP, o un títol diferent per a cada especialitat?
- Quins requisits s'han d'exigir als alumnes que accedeixin al curs? Ha d'estar obert a qualsevol mena de titulats? Si no fos així, ¿s'han d'establir uns perfils diferents per a cada especialitat?
- Tractant-se d'un curs de formació inicial, ¿cal donar prioritat als llicenciats recents o s'hauria d'admetre els antics amb igualtat de condicions?

- Quin tractament haurien de rebre els llicenciats en pedagogia? I els llicenciats que també siguin mestres?
- Encara que es renunciï al «currículum integrat», ¿es pot trobar alguna fórmula —mitjançant optatives, per exemple— perquè l'alumne cursi algunes assignatures «professionals» abans d'acabar la carrera?
- Quines convalidacions s'haurien d'establir?
- ¿Com s'assegura la formació docent dels professors que no disposen d'una llicenciatura però que actuen en les matèries tècnico-professionals?

## Annex: EL CAP

### 1. Orígens i reglamentació

El famós llibre blanc que va precedir la Reforma de 1970 deia, en parlar de la formació i selecció del professorat d'Ensenyament Secundari, quelcom tan asenyat i actual com el següent (vegeu *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, pp. 70-71):

«La formación del profesorado está excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados, con el descuido de otros aspectos fundamentales: capacidad de comunicación; conocimiento de los alumnos, de los grupos y de las técnicas docentes más adecuadas».

«La selección de catedráticos y agregados se realiza en virtud de criterios excesivamente polarizados en el dominio de la especialidad académica correspondiente. El CAP no tiene, de hecho, ninguna influencia a la hora de seleccionar candidatos para el profesorado oficial».

«Las consecuencias que se derivan de los sistemas de formación y selección [vigentes] tienen, naturalmente aspectos positivos y negativos... Entre... [los segundos] pueden mencionarse: enfoque de la labor docente en un sentido predominante de transmisión de conocimientos en detrimento del estímulo y orientación de la actividad personal de los alumnos; tendencia a la enseñanza expositiva y verbalista realizada, además, con la perspectiva de especialista en una materia determinada, con la consiguiente falta de integración en la institución educativa, olvidando que él mismo es uno de los elementos interdependientes de un sistema que pretende lograr la educación integral y armónica de los alumnos».

Otros aspectos necesitados de mejoramiento son los siguientes: planificación de la labor docente; preparación de las clases; orientación a los alumnos sobre métodos de estudio; elaboración cuidada de pruebas de diagnóstico y control del aprendizaje. Tampoco se suele considerar, por lo general, el trabajo de los alumnos (ejercicios, exámenes) como punto de partida para su adecuada orientación escolar.»

Com es pot deduir d'un dels paràgrafs citats el nom de CAP no fou creat pròpiament per la Llei d'Educació, sinó que ja ho havia estat abans i fou heretat d'uns cursos que organitzaven a cada Universitat les anomenades «Escuelas de Formación del Profesorado». Mantenir el mateix nom fou probablement un error, ja que ningú no va considerar el nou curs sinó com una reforma de l'existent, del qual va rebre'n els defectes i la mala fama. L'empenya pedagògica de la reforma

de l'any 70 va morir molt aviat, coincidint amb la substitució de l'equip ministerial que l'havia impulsada, en un procés que M. de Puelles ha designat encertadament com la «Contrarreforma Educativa». Quant al CAP, la llei en preveia diversos, entre d'altres un per als llicenciats que volguessin exercir la docència a l'Ensenyament Primari. L'únic que es va establir fou, tanmateix, una reproducció del que ja existia, amb una nova reglamentació i encomanant-lo als Instituts de Ciències de l'Educació, una de les creacions d'aquella reforma. La reglamentació encara vigent establia, entre d'altres coses, el següent:

«Primer. La formació pedagògica de los Profesores de Bachillerato a que se refiere el artículo 102.2, b), de la Ley General de Educación, será impartida por los ICE y se desarrollará en dos ciclos.

Segundo. El primer ciclo será de carácter teórico y consistirá en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente. Cada ICE programará este ciclo dentro del ámbito correspondiente a las temáticas siguientes: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales. Se procurará que haya un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. Este primer ciclo tendrá como mínimo una duración de 150 horas, quedando al criterio de cada ICE las modalidades de realización.

Tercero. El segundo ciclo, de carácter práctico, consistirá en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los centros que cada ICE determine, bajo la responsabilidad de los Profesores tutores que se designen. Cada alumno deberá realizar las prácticas docentes con dos o tres tutores distintos del área de enseñanza correspondiente. El tiempo mínimo de este segundo ciclo será también de 150 horas. Cada ICE designará los Profesores tutores que considere conveniente y determinará los sistemas de conexión, control y coordinación con los Centros docentes.

(...)

Quinto. La superación positiva de los dos ciclos a que se refiere la presente Orden dará derecho a la obtención del certificado de aptitud pedagógica, que será expedido por los Rectorados respectivos»

Com és fàcil de comprovar, les idees que s'exposaven al llibre blanc quedaren completament desvirtuades en passar al BOE. La solució té tot l'aire d'un tràmit administratiu que no s'ha volgut dotar de cap alè de «renovació pedagògica». No cal sinó comparar-les, per exemple, amb les disposicions relatives a l'avaluació, que tenen un estil totalment diferent. Adquirir l'autonomia universitària com a justificació de la vaguetat de la normativa sembla una manera de fugir d'estudi, ja que la traducció legal d'aquest concepte era més aviat imprecisa. Si tenim en compte, a més, que d'una banda la manca de dotacions per al finançament de la Reforma va afectar també el CAP i que, d'altra part, no existia el professorat adient per fer front a la tasca que s'encarregava als ICE, no es podien esperar uns resultats gaire millors que els que se n'han obtingut.

## 2. Condicionaments estructurals

Des del seu naixement el CAP arrossega un seguit d'handicaps estructurals, que no han pogut ésser superats, malgrat els anys transcorreguts des de la seva creació. En qualsevol projecte que es plantegi en el futur sobre la formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari caldria posar-hi remei, per tal d'evitar-ne les conseqüències negatives que n'hem patit fins ara. Podem agrupar aquests problemes en vuit grans blocs: 1) Les limitacions financeres, 2) Els problemes del professorat, 3) La manca de vinculació entre formació i selecció, 4) La poca motivació dels alumnes, 5) L'actitud de la Universitat respecte a la professió d'ensenyant de Secundària, 6) La simultaneïtat amb el 5è curs de la carrera, 7) La massificació, i 8) La manca de previsions respecte a la Formació Professional.

### 2.1. Les limitacions financeres

Els cursos del CAP s'han d'autofinançar totalment, partint d'unes taxes que fixa anualment l'Administració, la qual cosa té unes implicacions evidents sobre la qualitat de l'oferta que es farà als alumnes. És materialment impossible oferir les 300 hores reglamentàries de curs (150 de teòriques i 150 de pràctiques) en condicions pedagògicament acceptables, si es compte només amb un pressupost de 13.000 ptes.<sup>1</sup> per alumne, aproximadament. Fent un càlcul teòric per 300 alumnes, aplegats en deu grups de 30, tenim que un CAP com l'establert a la normativa vigent costaria, si fa no fa:

DESPESA MÍNIMA PER 300 ALUMNES, VALORADA CORRECTAMENT SEGONS LA NORMATIVA VIGENT.	
150 hores teòriques x 3.400 ptes./hora <sup>2</sup> x 10 grups	5.100.000,—
300 alumnes de pràctiques x 40.000 ptes./alumne <sup>3</sup>	12.000.000,—
Coordinació	2.000.000,—
Material	300.000,—
Infraestructura i gestió	2.000.000,—
TOTAL	23.400.000,—

(Cost per alumne: + / — 80.000 ptes.)

Ingressos d'acord amb la taxa establerta pel MEC el 1989:

300 alumnes x 13.000 ptes. = 3.900.000

No cal, doncs, esforçar-se massa per a demostrar que un plantejament correcte del CAP resulta econòmicament inviable, fins i tot fent servir uns mòduls

1. La taxa de matrícula fixada per al curs 1988-89 és de 12.776 ptes. L'hem arrodonida per a facilitar els càlculs.
2. 3.400 ptes./hora és el preu fixat per la Junta de Govern de la UAB per al curs 1988-89.
3. Perquè la tutoria sigui efectiva no s'han d'assignar, en opinió nostra, més de 6 alumnes per tutor. Tenint en compte les tasques que se li demanen al tutor, una retribució de 40.000 ptes. per alumne assignat ens sembla una quantitat mínima. Pensi's que surt a 266 ptes. hora-alumne a canvi de les quals voldríem obtenir una atenció individualitzada. Actualment es paguen 7.500 ptes./alumne per 30 hores de pràctiques. Obviament, la feina dels tutors es podria pagar per altres mitjans, com, per exemple, una reducció del seu horari lectiu. L'administració no ha volgut considerar fins ara aquesta possibilitat.

de pagament modestos. Cal tenir en compte que només es paguen les hores de classe efectives, sense considerar que la tasca docent implica un seguit de feines complementàries i de preparació connexes.

## 2.2. Els problemes de professorat

La Universitat com a tal s'ha mantingut al marge de la formació inicial del professorat d'Ensenyament Secundari, amb totes les excepcions individuals que puguin existir. Com a conseqüència d'aquest fet, el professorat de didàctica i de pràctiques del CAP ha calgut improvisar-lo amb professors d'institut experimentats, autodidactes en la majoria dels casos.

Això ha comportat sens dubte que una part del professorat del CAP —especialment els tutors— tinguessin al començament una preparació teòrica migrada, però, a tall de compensació, tenien una bona experiència docent, que pot manifestar, en canvi, a aquells que s'hagin limitat a seguir el «cursus honorum» universitari. D'altra banda, avui dia són ja força nombrosos els professors de didàctica i de pràctiques que han adquirit pels seus propis mitjans uns coneixements teòrics que els capaciten per a desenvolupar amb prou garanties la seva tasca.

Quant al professorat de les matèries psicopedagògiques, val a dir que el CAP resulta poc atractiu per a molts, per raons perfectament explicables —alumnes poc motivats, feina mal pagada i no reconeguda en el «milieu», horaris desenraonats, preferència per la recerca i el currículum, etc. En realitat, a la Universitat espanyola són pocs els especialistes en àrees psicopedagògiques que han aprofundit en temes relatius a l'Ensenyament Secundari. Tot plegat ha significat una certa inestabilitat dels professors d'aquestes matèries, i, àdhuc, la dificultat d'organitzar veritables equips i d'establir i garantir criteris comuns d'actuació.

## 2.3. La manca de lligam formació-selecció

Quan es va dissenyar el CAP hom va renunciar implícitament a introduir la formació psicopedagògica i didàctica en el si de la carrera universitària dels futurs professors de Secundària. Tampoc es va optar, com es sabut, per un model de formació lligada al procés de selecció com el dels «cursillistas» de la República. Ara bé, sense anar tan lluny, el CAP hauria creat una altra mena d'espectatives, si, en comptes de concebre's únicament com un requisit formal per a exercir la docència, hagués estat vinculat més directament al procés de selecció de personal, tant en l'ensenyament privat com en el públic.

No calia ni tan sols haver concedit a les oposicions de professor d'institut un valor en punts a les notes del CAP<sup>4</sup>. N'hi havia prou que s'hagués exigint realment a les proves, a més dels continguts de l'assignatura, la capacitat per impartir-la i el coneixement de l'escola i dels processos d'aprenentatge dels alumnes. Pel que fa a l'ensenyament privat, era més aviat el propi CAP que havia de guanyar-s'hi un mercat, gràcies al seu prestigi, la qual cosa malauradament no ha sabut fer.

4. La qualificació del CAP és només d'Apie o No apie. Obviament, calia introduir un ventall més ampli de qualificacions, si es volien utilitzar en la fase de selecció.

## 2.4. La poca motivació dels alumnes

Les carreres de Ciències i de Lletres, que és d'on majoritàriament procedeixen els professors de Secundària, tenen com a característica comuna que no assenyalen una sortida professional clara, llevat d'algunes especialitats molt concretes —arxivers, informàtics, etc. En força casos l'estudiant que opta per Ciències o Lletres no ho fa probablement com a conseqüència d'haver triat una professió definida —a diferència d'altres estudis universitaris, com són ara, Medicina, Veterinària, etc.—, sinó amb una perspectiva professional menys centrada. I fins i tot dins del col·lectiu en què l'elecció de carrera té una relació més directa amb una professió a la qual hom es vol dedicar, ens temem que deu ésser minoritari el nombre de nois i noies que senten inclinació per la docència. L'ensenyament és vist en molts casos com una mena de mal menor o de destí infauit. No cal dir com se'n ressenteix d'aquest fet el grau de motivació dels alumnes del CAP.

Finalment, avui dia el percentatge d'alumnes d'algunes especialitats d'on tradicionalment sortia el professorat de Secundària que podrà accedir a l'ensenyament és molt petit. Per molts alumnes el CAP no és ni tan sols un requisit obligatori per a esdevenir professor, sinó únicament una forma de no tancar-se aquest camí, sense gaires esperances. Generalment, l'alumne arriba al CAP convençut de la seva inutilitat i decidit a fer-hi el mínim possible. Els més inquietos poden fins i tot interessar-se pels possibles recursos didàctics per a ensenyar la seva matèria, però res més. Pot semblar un tòpic, però, si l'anàlisi és correcta, es necessita una dosi molt gran d'entusiasme per a assolir qualsevol resultat amb els alumnes del CAP.

## 2.5. L'actitud de la Universitat respecte a la professió d'ensenyant de Secundària

La imatge que de la professió docent solen rebre els alumnes a les facultats de Lletres i de Ciències és que per a ensenyar n'hi ha prou sabent la matèria, i que la «ciència» és quelcom tan racional que una ment normal no tindrà cap dificultat per a adquirir-la, si la dividim en parts més o menys digeribles. En el millor dels casos hom pot sentir un cert neguit pel to amb què s'ha d'adreçar als alumnes i la manera com s'hi ha de relacionar, tot considerant, tanmateix, que la tasca d'ensenyar consisteix només en una barreja de qualitats innates i experiència. La nostra societat ha acceptat fa temps l'existència d'uns estudis d'actor, per exemple, però seguim essent reacios a admetre la necessitat d'una formació específica per a ésser professor d'institut.

## 2.6. La coincidència amb el 5è curs de la carrera

Tot i que, en ésser regulat, el CAP es volia configurar com un curs per a llicenciats, aquesta condició no es compleix i, per tant, els alumnes de 5è curs són admesos al CAP en igualtat de condicions que els titulats, amb l'única excepció que no els és expedit el certificat corresponent fins que no han acabat la carrera. Atesa la desvinculació del CAP respecte als estudis de llicenciatura, que el nostre ICE ha criticat sempre, la feina del CAP se superposa a la del 5è curs i, naturalment, se'n ressenteix seriosament.

Dues de les raons que, al nostre entendre, expliquen el costum d'admetre els alumnes de 5è curs són, d'una banda, que, per les raons que hem exposat, el curs del CAP mai no ha tingut prou consistència per exigir la dedicació d'un any sencer, i, de l'altra, que pocs ICE han volgut prendre la responsabilitat de retardar un any als estudiants de la seva Universitat la possibilitat de presentar-se a les oposicions, quan els altres ho podien fer.

### 2.7. La massificació

El CAP no ha tingut mai barreres d'entrada, la qual cosa significa viure sempre a l'albur de la demanda. Una conseqüència lògica és la munió d'alumnes d'algunes especialitats que ha calgut inscriure, sovint més enllà de la capacitat dels organitzadors per atendre'ls amb prou garanties (a tall d'exemple, la UB té cada any aproximadament 800 alumnes de CAP només de Geografia i Història). Un segon inconvenient d'aquesta situació rau en la dificultat de planificar acuradament i amb temps suficient els cursos.

### 2.8. La Formació Professional

Pej que fa al professorat de la Formació Professional, mai no ha existit ni tan sols un projecte oficial de CAP que cobrís les necessitats específiques d'aquest camp. Els ICE de les universitats polítècniques en muntaven un, però sense suport normatiu i sense un tractament adequat de les diverses especialitats. A l'ICE de la UAB hem organitzat esporàdicament cursos de CAP per a col·lectius de professors de Formació Professional en actiu, però no disposem d'una xarxa de centres ni de tutors comparable a les dels Instituts de BUP. Cada cop resulta, tanmateix, més necessari contemplar en el CAP aquest sector del sistema educatiu, tant per als alumnes d'especialitats tècniques que aspiren a esdevenir docents a la FP com per als titulats de moltes especialitats de Ciències o de Lletres que poden acabar exercint la docència a la FP, de la qual, a diferència d'allò que succeeix amb el Batxillerat, no en tenen ni el coneixement passiu d'un usuari.

### 3. Notes sobre el funcionament real dels cursos

La realitat del CAP és molt diversa perquè cada ICE l'ha estructurat autònomament. Segons les informacions de què disposem, els ICE han optat bàsicament per dues fórmules d'organització de la part teòrica:

1. Reduir el nombre d'hores (com hem fet nosaltres), procurant mantenir grups petits.

5. En els estudis que s'han publicat sobre el CAP es pot trobar la descripció de l'estructura i els programes de bastants d'aquests cursos. Una visió panoràmica de l'estat actual de la qüestió la donen les ponències presentades al Simposi sobre el CAP celebrat a Alacant els dies 9 i 10 de juny de 1988.

2. Mantenir les 150 hores reglamentàries, però a base de grups massius, d'assistència més o menys lliure.

Ambdós models organitzatius se solen justificar, quan cal, al·ludint a les virtuts de l'autoformació i del treball individual, en combinació amb la maduresa de l'alumnat.

Pej que fa a les pràctiques, les possibilitats són essencialment tres:

1. Utilitzar tècniques de simulació com el «microteaching» i d'altres.

2. Enviar a cada tutor grups de molts alumnes, amb la qual cosa només es tracta de classes teòriques descentralitzades.

3. Assignar, com fem nosaltres, pocs alumnes a cada tutor.

Creiem que en cap cas s'exigeix a l'alumne el mínim assenyalat per la normativa. Hom els deixa oberta, això sí, la possibilitat d'assistir al centre de pràctiques tantes hores com vulguin (i no és tan infreqüent que això passi, especialment amb postgraduats sense feina), alhora que es considera que la preparació que fan a casa dels treballs a realitzar també cal comptabilitzar-la.

Quant a l'avaluació de l'aprofitament dels alumnes, la podríem definir com a «light», en el sentit que el nivell d'exigència, traduït en el percentatge de «No Aptes» sobre el total de matriculats, és probablement molt baix a tot arreu.

### 4. El Certificat d'Aptitud Pedagògica de la Universitat Autònoma de Barcelona

#### 4.1. Dades bàsiques

L'ICE de la UAB organitza cursos del CAP a Barcelona i al Col·legi Universitari de Girona, sota uns directrius comunes, però amb plena autonomia a cada lloc. En altre temps també en menàvem un altre a Lleida, però, atesa la circumstància que les Facultats d'aquella ciutat pertanyen a la Universitat de Barcelona, el seu ICE se'n va fer càrrec fa uns quants anys i l'hi duu a terme fins ara.

#### El CAP de Barcelona

El curs del CAP de Barcelona consta de 3 blocs:

- Psicopedagogia
- Didàctica específica
- Pràctiques

Les dues primeres parts (és a dir, la de psicopedagogia i la de didàctica) s'imparteixen, segons els grups, als locals de l'ICE de l'Hospital de Sant Pau o al campus de la UAB, mentre que les pràctiques tenen lloc a l'institut al qual pertany el tutor corresponent. La creació dels grups de Bellaterra es va fer, fa dos anys, atenent les indicacions del Rectorat, per tal de facilitar l'assistència al curs dels alumnes de 5è de la nostra Universitat. Aquesta duplictat fa més complexa la gestió i la coordinació dels cursos.

En el primer bloc els alumnes han de cursar tres matèries:

- Introducció a la Pedagogia (7 1/2 h)
- Psicologia de l'Educació (16 1/2 h), i

- Organització escolar (5 1/2 h)
- La Didàctica específica (25 1/2 h) s'ofereix en les opcions següents:
  - Matemàtiques
  - Ciències naturals
  - Física i Química
  - Geografia i Història
  - Filosofia
  - Llengua i Literatura Castellanes
  - Llengua i Literatura Catalanes
  - Francès
  - Anglès
  - Llatí i Grec.

Les pràctiques (30 h com a mínim) tenen com a objectiu posar l'alumne en contacte amb la realitat de l'activitat docent d'un institut, tant mitjançant l'observació, com per la participació directa en les tasques d'un professor (reunions de seminari, preparació de classes, docència directa i avaluació dels nois i les noies).

A fi i efecte d'evitar, fins on sigui possible, la interferència excessiva del CAP amb les obligacions que tenen els alumnes de 5è a les seves carreres respectives, les classes, tant teòriques com pràctiques, del CAP s'acaben actualment el 31 de gener, i la data final de presentació de la memòria és el 10 de març. Hom pensa que, d'aquesta manera, l'alumne pot dedicar-se amb més desinterès al CAP, i, alhora, no veure's aclaparat pels treballs que hagi de fer quan se li acostia la darre- ra part del seu curs a la facultat.

Per tal d'assegurar la coordinació de cadauna de les assignatures i de les didàctiques amb les pràctiques respectives, s'han designat uns responsables de cada una de les matèries (Psicologia, Pedagogia, Organització escolar i Didàctica i Pràctiques de cada opció).

En particular, la coordinació de les pràctiques representa una operació un xic enrevesada, especialment en les assignatures amb major nombre d'inscrits. El coordinador i la resta de professors de cada didàctica es reuneixen amb els tutors de la seva matèria dos o tres cops l'any, segons els casos, per tal d'intercanviar criteris sobre el programa que s'imparteix a la part teòrica i de concretar el contingut de les pràctiques.

La primera fita que s'ha de garantir és que la durada efectiva de les pràctiques correspon a la que ha estat establerta per l'ICE. En segon lloc, cal que tots els tutors d'una assignatura exigeixin substancialment el mateix als alumnes. Finalment, hom demana als alumnes que apliquin a l'institut allò que han après a les classes, però també que s'adaptin al ritme de treball i a l'estil del tutor, la qual cosa implica un ajust molt fi entre teoria i pràctica, que no sempre s'aconsegueix plenament, perquè és un treball d'equip d'anys. Com a exercici de teoria, per exemple, es planteja als alumnes que programin una unitat didàctica, seguint algun dels models que els han estat exposats pels professors, però el contingut d'aquesta unitat ha de correspondre amb les classes que els toqui impartir al centre de pràctiques.

Les principals dificultats organitzatives rau en la quantitat de tutors (aproximadament, 150), en el nombre d'instituts on estan repartits (més de 50) i en la

diversitat d'horaris que tenen. Afortunadament, l'equip és força estable des de fa uns quants anys, ja que la majoria dels nostres tutors actuals han col·laborat amb nosaltres durant més de cinc cursos i els canvis de centre són escassos.

Des dels seus inicis la col·laboració de professorat de la UAB en la part teòrica del curs ha estat important. La psicologia, la introducció a la pedagogia i, mentre existí, la sociologia de l'educació han estat a càrrec de personal de l'Autònoma, encara que no sempre hagi estat possible comptar-hi per manca de disponibilitat. Aquest darrer curs, fins i tot, hem incorporat professors de la Universitat en una de les didàctiques.

Els alumnes reben 5 notes parcials en Psicologia, Pedagogia, Didàctica, Pràctiques i Memòria, i una qualificació global d'Apte o No Apte. En l'avaluació de cada matèria es té en compte tant l'assistència com els exercicis realitzats. Per tal de matisar degudament l'aprofitament dels alumnes, les notes parcials (excepte la de la Memòria) tenen la mateixa gradació que a les assignatures de la facultat (és a dir, Excel·lent, Notable, Aprobat, Suspens i No Presentat). Seguint el criteri de l'ICE d'afavorir la integració de la formació professional dels futurs ensenyants de Secundària en el currículum de la seva carrera, hem donat suport a la creació de didàctiques específiques, sempre que ha estat possible, i hem adoptat una política generosa de convalidacions amb les matèries cursades a la facultat.

El nombre d'alumnes inscrits el curs 1988-89 en els grups de Barcelona i Bellaterra és de 480.

### El CAP de Girona

A Girona el Cap es va començar atenent els alumnes gironins que cursaven el segon cicle a Girona. Durant els primers anys la part teòrica es feia exclusivament els dissabtes. El curs 88-89 s'han programat ja classes entre setmana, com a primer pas per a organitzar el curs següent un CAP adaptat exclusivament a les necessitats dels llicenciats i dels alumnes de 5è de Girona.

Aquest any el CAP consta de tres parts:

- Psicologia i Pedagogia
- Didàctica
- Pràctiques

Les sessions de Psicopedagogia s'agrupen en dos blocs: A i B. El bloc A consta de quatre matèries obligatòries, que són:

- Organització dels centres d'Ensenyament Secundari
- Tutories
- Tècniques elementals de treball intel·lectual
- Com comportar-se a l'aula

El bloc B està format per sis matèries, de les quals l'alumne n'ha de triar quatre. Les sis matèries són:

- L'ús de l'ordinador pel professor de Secundària
- Els mitjans àudio-visuals
- Corrents pedagògics actuals
- L'aprenentatge
- Estatut del professorat
- Problemàtica del noi a l'aula



La Didàctica consta d'un nombre variable de sessions, segons l'opció triada, en les quals s'inicia a l'alumne en els mètodes d'ensenyament i en els recursos didàctics de la pròpia matèria.

Les Pràctiques suposen l'assistència i la participació activa en la preparació i execució d'algunes activitats docents (classes, excursions, laboratori, etc.) sota la tutoria d'un professor d'institut de la matèria.

En l'avaluació final de l'alumne es té en compte l'assistència, la valoració de les pràctiques feta pel tutor i la memòria.

Pel que fa a la coordinació entre les diverses matèries i entre didàctica i pràctiques, podríem repetir allò que hem dit en el cas de Barcelona.

El curs 1988-89 a Girona hi havia matriculats 167 alumnes del CAP.

#### 4.2. Criteris d'actuació

Al nostre ICE mai no ens hem sentit plenament satisfets amb la realitat del CAP, sinó que hom ha defensat tradicionalment la seva substitució per un altre model de formació inicial més adient (vegeu apartat 1.1). Tanmateix, un cop vistes les dificultats d'endegar-hi cap reforma radical, vàrem prendre la decisió d'intentar treure'n el millor partit possible, conscients de les limitacions que ens condicionaven, però convençuts que el CAP podia continuar existint durant molt de temps i que, mentre no fos suprimit, la nostra obligació consistia a dignificar-lo i furnir-hi el millor servei possible, tant amb vista al propi funcionament del curs com per la inversió en experiència organitzativa i en capital humà —és a dir, en professors i tutors— que significava per al futur de la formació de professorat d'Ensenyament Secundari. Ens hem resistit sempre, doncs, a seguir el camí més fàcil, com hagués estat, segurament, deixar reduït el CAP a una pura formalitat administrativa.

Els objectius que han inspirat la nostra actuació en el CAP durant aquests darrers anys han estat fonamentalment dos:

- a) Augmentar els estàndards de qualitat del curs, i, per tant, la seva eficiència i rendibilitat, i
  - b) Incrementar alhora el nivell d'exigència per als alumnes.
- Per tal de dur a la pràctica aquests objectius hem endegat un seguit d'accions, com són ara:

- Millorar la coordinació
  - entre els diversos professors de cada matèria;
  - entre les diverses matèries;
- Revisar els programes
  - de les didàctiques;
  - de les matèries de psicopedagogia.
- Donar una estructura comuna i uniforme a les pràctiques
  - dins de cada opció;
  - en el conjunt de les opcions.
- Depurar l'estol de tutors.
- Crear veritables «assignatures», que superessin l'esmicolament en sessions quasi

independents

- incorporant la «programació i avaluació» i la «tecnologia» a cada didàctica;
- unificant tots els temes de psicologia;
- evitant la dispersió de professorat.

#### • Millorar l'avaluació dels alumnes

- mitjançant la realització de treballs pràctics
- creant notes parcials
- Atendre les peticions dels alumnes que siguin compatibles amb la finalitat del curs

- respecte a la durada i la importància de les pràctiques
- respecte als programes
- respecte al lloc de realització

#### 4.3. Opinions dels usuaris

Per tal de conèixer les opinions dels alumnes sobre els continguts del CAP i el seu funcionament, emprem dos procediments:

D'una banda, els demanem que en la memòria que presentin incloguin, si ho desitgen, la seva valoració personal sobre el CAP, tant pel que fa al conjunt del curs com a les diverses matèries que conté.

En segon lloc, han de respondre obligatòriament una enquesta anònima sobre el curs, que lliuren conjuntament amb la memòria. Fins fa dos cursos aquesta enquesta es duia a terme independentment a cada opció, amb qüestionaris diferents. Des del curs 1986-87 a Barcelona es fa conjuntament a tots als alumnes, de manera que en el futur serà possible establir totes les comparacions que interessen.

Dels resultats de les enquestes del curs 1987-88 en vàrem fer un buidat, que hem intentat tenir en compte en la programació del curs 1988-89. Ara estem pensant de disposar de les dades referents al curs actual, per veure si els canvis introduïts han tingut algun efecte positiu.

L'anàlisi de les respostes obtingudes del buidat de les enquestes del curs 1987-88 reflecteix força bé el panorama que hem dibuixat més amunt, com és lògic atesa la manca de motivació dels alumnes a què hem fet referència i el predomini dels estudiants de 5è. Convé remarcar, tanmateix, la valoració decididament positiva que hom fa de les pràctiques.

El qüestionari utilitzat consta de quatre parts: 1) Dades de l'alumne; 2) Opinions sobre la formació que ha de rebre un futur professor d'Ensenyament Secundari; 3) Valoració general del CAP; i 4) Valoració de cadascuna de les matèries. Dels 510 alumnes matriculats a Barcelona el curs 1987-88 varen contestar l'enquesta 367. Els resultats de l'estudi són a l'ICE a disposició de qui vulgui consultar-los.

Esmentarem només, a tall d'exemple, els resultats d'algunes de les qüestions plantejades, que ens han semblat especialment significatives, perquè els estudiants hi expressen la necessitat que el futur professor rebi una formació «ad hoc».

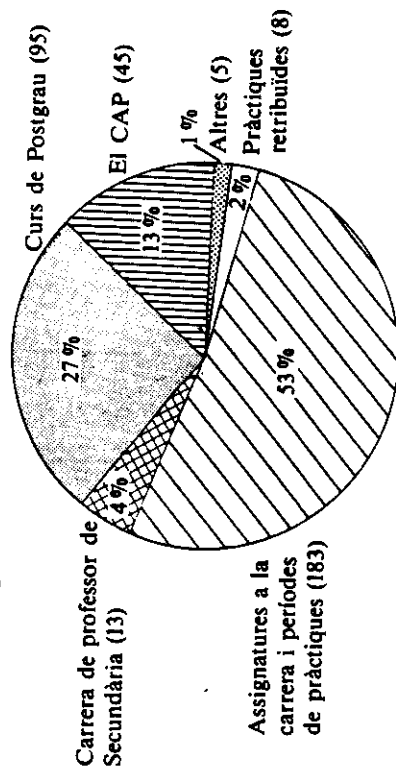
#### 1. Percentatge d'estudiants i de llicenciats que han respost l'enquesta:

75 % d'estudiants; 25 % de llicenciats

II) *Formació pedagògica dels futurs professors d'Ensenyament Secundari.*

- 1) Opinions respecte a la seva necessitat
- |               |     |
|---------------|-----|
| És necessària | 360 |
| No ho és      | 5   |
| No contesten  | 2   |
- 2) Opció que hom considera més adient per a obtenir-la

**Percentatges sobre el total de respostes obtingudes**



III) *El curs del CAP considerat globalment*

- 1) Canvis que hom hi introduiria (síntesi de les respostes a la qüestió oberta: «Digues quines coses canviaries»)

Eliminació	4
Modificació total	35
Més durada	16
Potenciació de les pràctiques	104
Millores en alguna assignatura	59
Canvis organitzatius	37
Reducció del preu	4
No responen	136

- 2) Respostes a la qüestió: T'ha aportat quelcom el CAP?

SÍ	284
NO	77
No responen	6

## **LINIES GENERALS DEL CURS "PGCE" organitzat pel "Centre for educational Studies"**

Per tal de tenir elements que permetin fer la reflexió entorn a la organització del FIPS o de qualsevol curs de Formació Inicial del Professorat de Secundària, pot ser convenient conèixer com es fa a altres països que tenen muntatges similars al que sembla que es preveuen posar en pràctica aquí (si no es torna a canviar l'enfoc).

Tenim la programació que es fa al "Centre for Educational Studies" de Londres que resumim a continuació de forma aproximada.

L'organització és per trimestres Les classes comencen la segona setmana de setembre i acaben al final de juny.

Cada alumne té un tutor al "Centre..." i un altre a l'escola. També hi ha un tutor de grup (dels químics, dels biòlegs, dels físics i dels tecnòlegs). Es tenen entrevistes periòdiques (al menys una per setmana) amb els tutors, que són els que dirigeixen les pràctiques d'ensenyament del segon trimestre.

### Primer Trimestre:

- 2 setmanes: estada a l'escola Primària. Creuen que un professor de Secundària ha de conèixer una mica una escola de nivells anteriors a la que es vol dedicar.

- 8 setmanes: 'College'. Es fa classe de 10 a 5 de la tarda. Cada dia es tracta un tema. Al matí s'acostuma a fer una sessió teòrica (discussió entorn alguns articles, explicació, ...) seguida d'un treball de grup amb un tutor. Per la tarda es fan treballs pràctics en relació amb el tema (es veuen videos, es prepara el guió d'observació de l'anada a l'escola del divendres, es fan pràctiques d'explicar un tema, s'experimenten tècniques per 'controlar' la classe, es fan informes d'avaluació, etc.

La primera setmana es dedica a planificar el treball del curs, organitzar el temps, aprendre tècniques de treball (com es fa un assaig, un dossier, un informe, conèixer la biblioteca, els laboratoris, els recursos audiovisuals, els ordinadors, ...), etc. A les altres setmanes el temps es distribueix de la següent manera:

**Dilluns:** Es tracten temes de Didàctica de les Ciències (disseny de lliçons, ús del laboratori, educació ambiental, educació per a la salut, programació de temes concrets, el treball de camp, resolució de problemes, seguretat en el treball pràctic, les idees alternatives dels alumnes, fonaments epistemològics, ...)

**Dimarts:** Es tracten temes psico-socio-pedagògics (l'adolescència, avaluació, llenguatge i comunicació, teories d'aprenentatge, la diversitat, dinàmica de grup, observació dels alumnes a classe, disciplina i control, ...).

**Dimecres:** Es dedica només al treball individual d'estudi, consulta i lectura, a la biblioteca (no a casa), i al treball de grup.

**Dijous:** Es tracten temes de Ciències (2/3 del temps es dedica a aprofundir en temes de la pròpia llicenciatura -per als nivells 16/18- i, l'altre terç, a temes de les altres ciències-per a nivells fins els 16 anys-).

**Divendres:** Es visiten escoles on s'observen diferents realitats relacionades amb els temes que es tracten els dilluns i/o dimarts.

**-4 setmanes:** Pràctiques a una escola d'ensenyament secundari. Són pràctiques dedicades més a l'observació escolar que a l'ensenyament.

### 2on trimestre

14 setmanes de pràctiques a l'escola. En aquestes han d'ensenyar. Els primers dies només dediquen un 50% a ensenyar fins a arribar, al final del període, a un 75-80%. Es demana que una part del temps la dediquin a ensenyar ciències diferents de les de la seva llicenciatura.

Una vegada a la setmana, com a mínim, el tutor i el co-tutor orienten i revisen la planificació del treball de l'alumne. També l'observen periòdicament mentre dona classe i comenten amb ell com ha anat. Els alumnes també poden rebre la visita d'un examinador extern (es fa quan l'alumne no se'n surt massa) el qual pot demanar la programació, les auto-reflexions sobre el seu treball i els comentaris del tutor, del co-tutor i d'altres professors.

### 3er trimestre

Es torna al muntatge del primer trimestre. No es fan visites a les escoles i el temps es dedica a tractar temes opcionals. Per exemple: producció d'audiovisuals, geologia (no està com a matèria de continguts), el problema dels nens delinqüents, EAO, història de la ciència, ...). Aquest tipus de temes o d'altres, també es poden tractar, de forma més aprofundida, en mini-cursets setmanals que es van intercalant entremig de l'altre tipus d'organització.

### Avaluació

-Un assaig sobre les pràctiques (aprofundiment en aspectes didàctics i en els continguts que s'ha ensenyat). El supervisa i l'informa el tutor i el co-tutor i el professor especialista en l'àrea de continguts corresponent als temes que l'alumne ha desenvolupat a classe.

-Un assaig sobre un dels temes que es tracten en el primer trimestre. El supervisa el professor especialista en el tema.

-Un dossier amb un resum de les idees tractades en el curs, comentaris de les lectures fetes, etc. L'avalua el tutor i/o altres professors especialistes en els temes.

## LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA ANALISIS CRITICO Y PROPUESTAS DE REMODELACION

DOCUMENTO DE TRABAJO DESTINADO A UNA REMODELACION FUNDAMENTADA Y CONSENSUADA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA <(1)>

### INTRODUCCION

La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria se realiza hoy de formas muy diversas. Nos encontramos así con países, como Argentina, donde dicha formación se realiza, todavía mayoritariamente, en instituciones no universitarias (los llamados "Profesorados", especie de Escuelas Normales para profesores de Secundaria). En otros países, los profesores se forman en instituciones universitarias específicas (como la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia). La situación más común, sin embargo, consiste en una preparación disciplinar en las facultades correspondientes, con algunos complementos de formación profesional docente.

El análisis de los resultados obtenidos está produciendo hoy una valoración crítica de los sistemas de formación vigentes (McDermott 1990) y la puesta en marcha de remodelaciones de una cierta profundidad en un buen número de países, en particular los de la Comunidad Europea (Dumas-Carré, Furió y Garrett 1990) en los que existe una seria preocupación por la "falta de candidatos valiosos" para la docencia (Imbernon 1990).

El documento que aquí presentamos pretende contribuir a este análisis crítico de la formación del profesorado de Secundaria y a la fundamentación de propuestas susceptibles de recoger un amplio consenso y de contribuir eficazmente al triple objetivo que los resultados de la investigación educativa parecen plantear:

1) **La adquisición de un conocimiento profundo de la materia.** Como han mostrado Tobin y Espinet (1989) a partir de un trabajo de tutoría y asesoramiento a profesores de ciencias, *una falta de conocimientos científicos constituye la principal dificultad para que los profesores afectados se impliquen en actividades innovadoras.* Conviene insistir en ello porque -si bien este es el aspecto sobre el que parece darse un mayor consenso- una cierta reacción contra la atención exclusiva que a menudo se ha dado a los contenidos disciplinares en la preparación del profesorado, ha generado propuestas que cuestionan la importancia de este conocimiento, en particular por lo que se refiere a la Educación Secundaria Elemental (hasta los 14 años). Pensemos, p.e., en el plan de formación del profesorado de Educación General Básica vigente en España durante las dos últimas décadas, con el que se pretendía (¡en tan sólo tres años!) dar, a la vez, una preparación de maestro generalista (para niños y niñas de 6

a 10 años) y otra de "especialista" (sic) en, p.e., Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química (para alumnos y alumnas de 11 a 14 años).

Toda la investigación existente muestra la gravedad de una carencia de conocimientos en la materia, que convierte al profesor en un transmisor mecánico de los contenidos del libro de texto. Es preciso, además, llamar la atención sobre el hecho de que algo tan aparentemente claro y homogéneo como conocer el contenido de la asignatura implica conocimientos profesionales muy diversos (Coll 1987) que van más allá de lo que habitualmente se contempla en los cursos universitarios.

2) **El cuestionamiento del pensamiento y comportamiento docente adquirido "por impregnación ambiental"**. Comienza hoy a comprenderse que los profesores tenemos (y ello desde antes de llegar a serlo) ideas, comportamientos, actitudes... sobre la enseñanza/ aprendizaje de la propia disciplina con los que es preciso conectar explícitamente. Un buen número de dichas creencias, comportamientos, etc, revelan una aceptación acrítica de supuestas "evidencias de sentido común", que se convierten en un serio obstáculo para la renovación de la enseñanza.

3) **La apropiación de una concepción teóricamente fundamentada sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina**. La transformación de las concepciones y prácticas docentes "espontáneas" no puede concebirse como una cuestión de rechazo voluntarista de la "enseñanza tradicional", ni como simples retoques puntuales: es preciso no olvidar que dicha enseñanza constituye un modelo coherente, muy rodado que abarca a todos los aspectos del aprendizaje, por lo que su transformación exige tanto un conocimiento claro y preciso de sus deficiencias, como la elaboración y vivencia de modelos alternativos igualmente coherentes y de mayor eficacia general (no sólo en algún aspecto puntual). Con otras palabras: dicha transformación exige el contacto con prácticas innovadoras que respondan a un tratamiento teórico, es decir, que se traduzcan en la elaboración de un cuerpo coherente de conocimientos, más allá de adquisiciones puntuales y dispersas.

Analizaremos a continuación en qué medida los programas habituales de formación del profesorado contribuyen eficazmente a ese triple objetivo.

## **1. ANALISIS CRITICO DE LOS SISTEMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO**

No creemos necesario detenernos en la crítica a una formación no universitaria del profesorado de Educación Secundaria, que no puede satisfacer ni siquiera el objetivo más básico de la adquisición de un conocimiento profundo de la materia. En realidad son escasos los países en donde se da tal situación, que está desapareciendo incluso por lo que se refiere a la Enseñanza Primaria<sup>(2)</sup>.

Tampoco parece necesario detenerse en la crítica a una

formación centrada exclusivamente en las materias científicas básicas, aunque ésta sea una situación mucho más frecuente: la necesidad de una preparación profesional docente, parece abrirse paso hoy sin resistencias. Como trataremos de mostrar, el auténtico peligro procede de la tendencia a contemplar la formación del profesorado como suma de una formación científica básica y una formación psico-socio-pedagógica general. Esta es la orientación dominante en los países que, como los EEUU, tienen una cierta tradición en planes específicos de formación del profesorado. Precisamente, un trabajo reciente de McDermott (1990) viene a cuestionar esta orientación, constatando el fracaso de las universidades norteamericanas para proporcionar una formación adecuada a los profesores de ciencias.

McDermott describe la formación actual de los profesores de Física (y de cualquier otra materia) como suma de cursos sobre contenidos disciplinares, impartidos por los departamentos de ciencias correspondientes y de cursos sobre Educación, que constituyen, en las universidades americanas, la parte fundamental de la preparación del profesorado.

Por lo que se refiere a los cursos sobre contenidos disciplinares, se trata de los mismos cursos standard que la Universidad proporciona a los demás estudiantes. Los departamentos de ciencias no dan ningún curso especial para futuros profesores, considerando que la preparación docente es responsabilidad de las escuelas o departamentos de educación y que la formación científica que precisa un futuro profesor no difiere de, p.e., la del futuro profesional de una industria. Pero ¿en qué medida estos cursos son realmente útiles para la formación del profesorado de ciencias?. McDermott destaca algunas de las características de los mismos que constituyen serios impedimentos:

-La amplitud del currículo abordado y el escaso tiempo que se dedica a los distintos temas impiden una apropiación en profundidad de los conceptos implicados.

-El formato expositivo de las clases estimula un aprendizaje pasivo; los futuros profesores son acostumbrados a la recepción de conocimientos más que a ayudar a generarlos.

-Los "problemas" standard realizados conducen a planteamientos algorítmicos, repetitivos, sin contribuir a desarrollar las formas de razonamiento necesarias para abordar las situaciones novedosas, como las cuestiones no previstas que los alumnos pueden plantear.

-Las prácticas de laboratorio utilizan material sofisticado, no disponible en los centros de enseñanza secundaria y, sobre todo, se limitan a un proceso de verificación, tipo receta de cocina, que no contribuye en absoluto a la comprensión de la actividad científica.

Por lo que se refiere a los cursos de educación, la autora destaca los inconvenientes de la completa separación entre dichos cursos y los centrados en los contenidos: "El uso efectivo de una estrategia de enseñanza viene a menudo determinada por el contenido. Si los métodos de enseñanza no son estudiados en el contex-

to en el que han de ser implementados, los profesores pueden no saber identificar los aspectos esenciales ni adaptar las estrategias instruccionales -que les han sido presentadas en términos abstractos- a su materia específica o a nuevas situaciones". McDermott concluye, pues, con un rechazo de esta suma de formación disciplinar y preparación docente independientes entre sí.

Podría quizás pensarse que una forma de atajar estos inconvenientes consistiría en diseñar una licenciatura específica para docentes que diera los cursos una orientación adecuada como la que propone McDermott, que se aleja, por supuesto, de la que es habitual. Sin embargo, tal conclusión estaría, a nuestro entender, injustificada. En efecto, en primer lugar, las características denunciadas en los cursos científicos impartidos en las facultades ordinarias, se dan también en los cursos científicos impartidos en las instituciones específicamente dirigidas a formar profesorado, incluso para el caso de profesores de Primaria, formados tradicionalmente en centros especiales. La separación no es, pues, ninguna garantía.

Cabe señalar, por último, que los planes de formación docente totalmente específicos -como los existentes en las "Universidades Pedagógicas" de países como Colombia- obligan a una opción, al final de los estudios secundarios, sin duda prematura, que puede dificultar (junto a otros factores económicos y sociales) el acceso a la docencia de candidatos valiosos y se traduce en una desvalorización de dichos estudios.

En definitiva, ni una formación docente concebida como simple suma de preparación disciplinar y cursos generales de educación, ni unos estudios totalmente específicos, constituyen soluciones correctas para proporcionar a los profesores los conocimientos que exige una actividad docente eficaz. Intentaremos mostrar en lo que sigue que una correcta orientación de la formación del profesorado de una determinada área o disciplina, exige convertir a la correspondiente didáctica específica en el núcleo vertebrador de dicha formación. Comenzaremos presentando, en el siguiente apartado, una posible estructura general de los correspondientes estudios.

## **2. UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURA PARA LOS ESTUDIOS DE FORMACION DEL PROFESORADO**

Hemos presentado hasta aquí, en primer lugar, una breve panorámica de los conocimientos necesarios para desempeñar la actividad docente, con objeto, fundamentalmente, de romper con la idea errónea, pero muy extendida, de que enseñar una materia constituye una labor simple, para la que basta con poseer un mayor nivel de conocimientos que los alumnos. En segundo lugar, hemos analizado algunos de los sistemas de formación del profesorado más extendidos, poniendo de relieve sus insuficiencias. Ambos estudios permiten ahora destacar algunas características susceptibles de reorientar adecuadamente la preparación de los docentes de las materias específicas impartidas en el nivel



secundario. En los cuadros 1 y 2 presentamos una propuesta de estructura de los estudios correspondientes, que pasamos a comentar a continuación.

-----  
ver cuadros 1 y 2 en páginas 10 y 11  
-----

Consideramos, en primer lugar, que el inicio de los estudios específicamente dirigidos a la docencia no debe realizarse antes que para el resto de especialidades, posponiéndose, pues, a un segundo ciclo o equivalente<sup>(3)</sup>. De este modo, la preparación para la enseñanza aparece como una opción más, equivalente en exigencias y estatus al resto de las especialidades, sin obligar a una opción prematura. Es sabido, por otra parte, que muchos universitarios no se plantean dedicarse a la enseñanza hasta después de terminados sus estudios. Ello obliga -si no se quiere dificultar su acceso a la docencia- a dejar abierta la posibilidad de una preparación docente en forma de estudios de postgrado. Sin embargo, la idea de dejar dichos estudios de postgrado como única forma de acceso a la docencia, tiene graves inconvenientes en los que es preciso detenerse.

En efecto, la medida podría considerarse correcta, sin duda, si la preparación docente pudiera adquirirse en poco tiempo, o, dicho de otra forma, si se acepta la tesis de que lo esencial es la formación científica en la disciplina y de que el resto tiene escasa entidad. En caso contrario, la duración total de los estudios necesarios para impartir la docencia se convierte en un grave handicap. En resumen: una cosa es mantener abierta, para los licenciados que hayan cursado otras especialidades, la posibilidad de una reconversión a la docencia, y otra penalizar a quienes desean ser profesores, obligándoles a cursar antes otra especialidad.

Si se quiere mejorar la imagen de la enseñanza -tal como se propuso en la Conferencia de Ministros de Educación del Consejo de Europa celebrada en Helsinki en 1987 (Imbernon 1990)- y convertirla en una profesión atractiva, es necesario, entre otras cosas, dar a sus estudios un estatus comparable al de las demás especialidades. Proponemos, pues, en síntesis, mantener abierta la doble vía de acceso: la especialidad de segundo ciclo (para quienes, a la edad en que se opta por una especialidad, piensan ya dedicarse a la enseñanza) y los estudios de post-grado (para quienes deciden hacerlo más tardíamente). En caso contrario, si sólo se deja abierta la vía del post-grado, o bien la preparación docente se convierte en algo breve y escasamente exigente (que muchos universitarios cursan "por si acaso", contribuyendo a la masificación de dichos estudios y a la frustración de quienes están verdaderamente interesados) o bien la duración total de los estudios se alarga desmesuradamente, lo que se convierte en un auténtico obstáculo.

Mantener abierta esta doble vía de acceso no supondría, por lo demás, ningún coste económico suplementario para las universidades, puesto que los cursos podrían ser seguidos a la vez por

los estudiantes de segundo ciclo y por quienes realizaran el postgrado. Ésta es, en nuestra opinión, la mejor solución en lo que se refiere a la estructura general de la formación inicial del profesorado de secundaria<sup>(4)</sup>. Se trata, por lo demás, de una propuesta flexible, cuya concreción es compatible con distintas opciones organizativas, tal como se muestra en el cuadro 2: desde la integración de la formación docente como una especialidad más en las facultades clásicas (Matemáticas, etc) a su inclusión en facultades de Institutos de Educación. Se contribuiría así a dar a la docencia un estatus similar al de las otras especialidades. Resulta esencial, por otra parte, que -sea cual sea la institución encargada de organizar la formación docente- se responsabilice a la didáctica específica de la coordinación general y de las prácticas docentes<sup>(5)</sup>. Se fundamenta este carácter vertebrador de las didácticas específicas en el apartado siguiente y terminaremos aquí señalando que, pese a la indudable importancia de esta formación inicial, la preparación a la docencia es concebida cada vez más como un trabajo colectivo permanente del profesorado en activo. Esta es la razón de que en los cuadros 1 y 2 se hayan incluido sendas referencias a la formación permanente, aunque este estudio se centre en la formación inicial.

### **3. LAS DIDACTICAS ESPECIFICAS COMO NUCLEO VERTEBRADOR DE LA FORMACION DOCENTE DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

Ya nos hemos referido al fracaso que ha supuesto la concepción de la formación del profesorado como suma de preparación científica y cursos generales de Educación. Como señala McDermott (1990) "La total separación entre la instrucción sobre Educación y la instrucción en contenidos, disminuye la validez de ambas para los profesores".

Este modelo sumativo de saberes académicos como base de la formación del profesorado de secundaria tiene como principal obstáculo la falta de integración de los principios teóricos estudiados en los cursos de Educación con la práctica docente. La Didáctica específica puede jugar, precisamente, este papel integrador, siempre que reúna una serie de características -puestas de relieve por la investigación educativa- que quedan reflejadas en el cuadro 3 y que se comentan brevemente a continuación.

-----  
Ver cuadro 3 en página 12  
-----

A) En primer lugar reiteramos la necesidad de que la Didáctica específica se configure como cuerpo teórico, capaz de integrar coherentemente los resultados de las investigaciones en torno a los problemas concretos que se plantean al enseñar una disciplina. Ello no significa que estemos preconizando la construcción de las didácticas específicas como cuerpos de conocimientos desligados de las aportaciones de otros campos como la psicología o la pedagogía. Muy al contrario, es la existencia

de una problemática y de un cuerpo de conocimientos específico, lo que hace posible la integración de aportaciones provenientes de otros campos; aportaciones que adquieren sentido en la medida en que pueden responder a problemas planteados en el propio dominio.

B) Quizás la primera contribución a la preparación de los futuros profesores y profesoras sea hacerles conscientes de que poseen ya una formación docente, adquirida "ambientalmente" a lo largo de los muchos años en que, como alumnos, estuvieron en contacto con sus profesores. Ya nos hemos referido en la Introducción al peso de ese "pensamiento y comportamiento docente espontáneo" y a la necesidad de plantear la preparación docente como *cambio didáctico* a partir del mismo. Un cambio didáctico que no puede concebirse como una cuestión de toma de conciencia puntual, sino que exige una atención reiterada, hasta convertir en connatural la puesta en cuestión sistemática de lo que en la actividad docente aparece como obvio, su revisión crítica a la luz de los resultados de la investigación educativa, etc.

C) La importancia de la formación docente ambiental, a que hemos hecho referencia en el punto anterior, reside, por una parte, en su carácter reiterado y, por otra, en su naturaleza de ejemplo vivo, real, mucho más eficaz que cualquier explicación. Se comprende así que, en ausencia de alternativas claras, los profesores hagan uso de lo que adquirieron vivencialmente, incluso si en su etapa de alumnos rechazaban ese tipo de docencia. Ello obliga a que las propuestas de renovación sean también vividas, vistas en acto. Sólo así resulta posible que dichas propuestas tengan efectividad y que los futuros profesores puedan romper con la visión unilateral de la docencia recibida hasta el momento. Es preciso resaltar, a este respecto, que el objetivo perseguido no es la sustitución de una práctica docente determinada -por muy "tradicional" e inefectiva que ésta sea- por otra, aunque se trate de una orientación docente plena de virtualidades. Ello daría a la formación del profesorado el carácter de un simple adoctrinamiento. Se trata, por el contrario, de habituar a poner en cuestión lo que parece natural, haciendo ver que existen otras posibilidades, introduciendo, en suma, planteamientos críticos, no fixistas, que conduzcan a ver la necesidad de un seguimiento de la investigación e innovación didácticas.

D) Parecería lógico que los profesores fueran los primeros beneficiarios de los hallazgos de la investigación educativa, pero existe una auténtica barrera entre "pensadores" (investigadores) y "realizadores" (profesorado). Una de las razones de esta situación es la práctica ausencia de la metodología de la investigación en los currícula de formación del profesorado, coherentemente con una concepción de la enseñanza como simple transmisión de conocimientos ya elaborados. Sin embargo, en la medida en que los planteamientos actuales del aprendizaje ponen el acento en la construcción de conocimientos por los propios alumnos, el papel del profesor como director de ese proceso se aproxima al de un "investigador experto" que dirige el trabajo de "investigadores principiantes". La preparación a la inves-

tigación ha de constituir, pues, uno de los objetivos básicos de la formación docente y, muy particularmente, de las didácticas específicas, como "una de las formas más efectivas para que un profesor haga la tarea que le es propia, es decir, enseñar".

E) Todas las facetas que se han señalado hasta aquí como características de un curso de didáctica específica están asociadas a la inmersión del futuro profesor en las prácticas docentes, coordinada por esta disciplina. De este modo, la asignatura de didáctica específica pueda facilitar no sólo la vertebración de los conocimientos (didácticos, psico-socio-pedagógicos y disciplinares) sino también su integración con la práctica docente favoreciendo su orientación teórica, guiando la acción educativa y promoviendo la reflexión crítica después de la interacción.

Ahora bien, conviene detenernos, aunque sea mínimamente, en la necesaria reconceptualización de la idea de prácticas de enseñanza. En efecto, de acuerdo con una visión reduccionista de la actividad docente, en general se considera como práctica de enseñanza únicamente la permanencia del futuro profesor en un centro. Es necesario, sin embargo, no limitar la noción de práctica docente a la interacción con los alumnos, sino extenderla a todas aquellas actividades que lleva implícita la labor profesional de un profesor. En este sentido, serán también objetivos importantes de la didáctica específica la preparación del futuro profesor en actividades tales como la elaboración de materiales educativos o el análisis de los procesos ocurridos en el aula (incluyendo observaciones mutuas de impartición de clases), etc, todo ello dirigido a la familiarización con la docencia como tarea colectiva. La concepción de la enseñanza como una actividad con aspiración científica requiere un trabajo docente en equipo de preparación de materiales didácticos, de intercambio de experiencias y, en definitiva, de planteamiento de la docencia como una tarea de investigación colectiva.

No podemos seguir extendiendonos aquí en esta caracterización de las didácticas específicas como vertebradoras de la formación docente. Añadiremos tan sólo, a modo de conclusión, que el desarrollo de estas Didácticas como auténticos cuerpos de conocimientos está ayudando a romper con la idea de que enseñar es una tarea simple e introduciendo nuevas exigencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Ello supone, sin duda, modificar sustancialmente la consideración del trabajo docente (que hoy se reduce prácticamente a la impartición de clases) y reconocer la importancia decisiva que posee una seria preparación de las clases impartidas, asociada a tareas de innovación e investigación. Sólo así puede la enseñanza llegar a ser efectiva, al tiempo que adquiere todo el interés de una tarea creativa.

#### NOTAS

(1) La primera versión de este documento se ha elaborado tomando como base el artículo de Furió, Gil, Pessoa y Salcedo "La

formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", aceptado para publicación en *Investigación en la Escuela*

(2) En países como Alemania, Inglaterra o Francia, la formación del profesorado de Primaria no sólo es universitaria, sino que tiene ya el mismo nivel de licenciatura que la del profesorado de Secundaria. Se reconoce así justamente que la tarea del maestro generalista no es ni más simple ni menos importante que la de los especialistas de Secundaria.

(3) La tendencia general hoy es dividir los estudios universitarios en dos ciclos: un primer ciclo de materias comunes (2 o 3 años) y un segundo ciclo de dos años con opciones correspondientes a distintas especialidades.

(4) Cabe aquí mencionar la reforma, actualmente en curso del sistema francés de formación del profesorado. De acuerdo con dicha reforma, la preparación docente -tanto del profesorado de secundaria como el de primaria- se realizará en los dos últimos años de una licenciatura de cuatro años, tal como aquí se propone. Otros países como Brasil tienen también una formación docente de segundo ciclo.

(5) Aunque insistimos en que son las didácticas específicas las que han de jugar el papel vertebrador en los planes de formación docente, queda sin resolver la cuestión de quienes han de ser los encargados de dicha tarea. En efecto, en un país como España, las únicas plazas docentes existentes para impartir didácticas específicas, corresponden a la Educación General Básica (6-14 años). Y aunque algunos de los profesores universitarios que ocupan dichas plazas pueden estar interesados por la formación docente de los profesores de Secundaria (12-18 años) y poseer la preparación necesaria para ello, es obvio que no puede pensarse en un desplazamiento automático de uno al otro campo. De hecho la mayoría de quienes se están ocupando de investigación e innovación sobre enseñanza/ aprendizaje en el nivel secundario, son o han sido, lógicamente, profesores en dicho nivel. Cabe esperar, pues, que algunos de ellos se incorporen también a las tareas de formación inicial.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- COLL C., 1987, *Psicología y Curriculum* (Laia: Barcelona).
- DUMAS-CARRÉ A., FURIO C. y GARRET R., 1990, Formación inicial del profesorado de Ciencias en Francia, Inglaterra y Gales y España. Análisis de la organización de los estudios y nuevas tendencias, *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (3), 274-281.
- IMBERNON F., 1990, La formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 88-97
- McDERMOTT L., 1990, A perspective on teacher preparation in physics -and other sciences: the need for special science courses for teachers, *American Journal of Physics*, 58 (8), 734-742.
- TOBIN K. y ESPINET M., 1989, Impediments to change: applications of coaching in high school science teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (2), 105-120.

**CUADRO 1**  
**ESTRUCTURA GENERAL DE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE CIENCIAS**

**PRIMER CICLO UNIVERSITARIO**

- \* Destinado al estudio de las materias científicas comunes que se imparten antes de una especialidad.
- \* Con una duración de 2 o 3 años, como cualquier 1º ciclo de facultad.

**ESPECIALIDAD DOCENTE DE SEGUNDO CICLO**

- \* Con la misma duración de cualquier 2º ciclo.
- \* El currículo de esta especialidad incluiría:
  - La didáctica específica como materia vertebradora
  - Formación psico/socio/pedagógica
  - Complementos de formación científica disciplinar
  - Prácticas docentes.

o, alternativamente

**CURSO(S) DE POST-GRADO DE ESPECIALIZACION DOCENTE**

- \* Concebido para quienes hicieron una especialidad de 2º ciclo distinta a la docente.
- \* Con unos contenidos similares a los de la especialización docente de 2º ciclo, pero con un menor peso de los complementos científicos disciplinares.

**FORMACION PERMANENTE**

- \* Concebida como un trabajo de investigación e innovación.
- \* Destinada a la profundización en todos los aspectos (didácticos, científicos y psico-socio-pedagógicos) en estrecha relación con el trabajo del aula y sus problemas.

**CUADRO 2**  
**INSTITUCIONES ENCARGADAS DE LA FORMACION**  
**DEL PROFESORADO DE CIENCIAS**

**PRIMER CICLO UNIVERSITARIO**

\* Impartido en las facultades "clásicas" (Biología, Física...) por los Departamentos Científicos correspondientes.

\* Son cursos comunes para todas las especialidades (no específicos para futuros docentes).

**ESPECIALIDAD DOCENTE DE SEGUNDO CICLO Y**  
**CURSOS DE POST-GRADO DE ESPECIALIZACION DOCENTE**

\* Esta especialidad puede seguir impartándose en las facultades "clásicas" como una especialidad más.

\* Es posible también integrar estos estudios de 2° y 3° ciclo en una Facultad de Educación o en un Instituto de Educación.

\* En cualquiera de los casos, la docencia correspondería a:

- El departamento de la Didáctica específica, responsable de la coordinación general y de las prácticas docentes
- Departamentos de Psicología y Ciencias de la Educación (para las materias de formación psico-socio-pedagógica)
- Departamentos de materias científicas básicas (para los complementos de formación disciplinar).

**FORMACION PERMANENTE**

\* Mientras la Formación Inicial es exclusivamente universitaria, la Formación Permanente ha de estar abierta a todas las iniciativas que favorezcan la (auto)formación del profesorado en activo (Centros de Profesores, Movimientos de Renovación Pedagógica...)

\* Las universidades, a través de Institutos de Educación, Departamentos, etc, pueden y deben participar en este esfuerzo.

**CUADRO 3**  
**REQUISITOS DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS**  
**COMO EJE VERTEBRADOR DE LA FORMACION DEL PROFESORADO**

A) Ha de estar dirigida a la construcción de un cuerpo de conocimientos específico, capaz de integrar coherentemente los resultados de las investigaciones en torno a los problemas que plantea la enseñanza/aprendizaje de la disciplina.

B) Planteada como cambio didáctico del pensamiento y comportamiento docente "espontáneo".

C) Orientada a favorecer la vivencia de propuestas innovadoras y la reflexión didáctica explícita.

D) Diseñada para incorporar al profesorado a la investigación e innovación en didáctica de las ciencias.

E) Concebida, en íntima conexión con las prácticas docentes, como núcleo integrador de los distintos aspectos de la formación docente.



---

**INFORME SOBRE EL CURS DEL FIPS**

---

**Comissió Científica del FIPS  
Universitat Autònoma de Barcelona**

**Juliol 1990**

INFORME SOBRE EL CURS DEL FIPS (FORMACIO INICIAL DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI) (6/7/90)

Aquest informe, adreçat a la Comissió Acadèmica del FIPS i a l'Equip de Govern de la UAB, és fruit del treball desenvolupat al llarg de 12 reunions celebrades durant el segon i el tercer trimestre del curs 1989-90 per la Comissió Científica, composta pels professors Rosa Ascon (de Geografia), Teresa Colomer (de Didàctica), Pere Darder (de Pedagogia i Didàctica), Joan Estruch (de Sociologia), Joaquin Gairín (de Pedagogia i Didàctica), Agustí Reventós (de Matemàtiques), Maria Dolors Riba (de Psicologia) i Josep M. Tatjer (de l'ICE). En la perspectiva de la reforma de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari que es preveu, la comissió pretén donar a conèixer les seves reflexions entorn de la qüestió i oferir a la UAB una proposta d'actuació en vistes a la implantació del curs que preveu la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)

El document que presentem consta de tres parts:

- Justificació
- Proposta de FIPS per a la UAB
- Experimentació del curs

## 1. Justificació

Sense pretendre fer una anàlisi exhaustiva de les necessitats que planteja la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari, la Comissió Científica considera que ha d'encapçalar la seva proposta exposant breument els arguments i les consideracions que l'han portada a formular-la.

Els criteris i les apreciacions sobre la situació actual i les perspectives de futur varien entre els diversos membres de la comissió, en funció del punt de partença i de les reflexions de cadascú i les del sector que representa, però hi ha una coincidència suficient a assenyalar el següent:

1.1. La formació dels futurs professors d'ensenyament mitjà és fins avui una qüestió pendent. La visió tradicional -força arrelada encara- és que per a ésser un bon docent a la secundària n'hi ha prou amb conèixer bé l'assignatura que s'ha d'ensenyar. Si bé des del segle XIX hom admet a la major part de països la necessitat d'una formació professional específica per als mestres d'ensenyament primari, el professor d'ensenyament secundari accedeix en molts casos a la seva professió sense cap coneixement de les funcions que ha de desenvolupar i, el que és pitjor, sense sentir la necessitat de tenir-ne.

Si prescindim de l'experiència ja llunyana dels "Cursillistas" de la República, els únics precedents de què es disposa, en rigor, al nostre país són el CAP, amb defectes estructurals seriosos, però amb una experiència aprofitable, i, atesa la nova configuració de l'Ensenyament Secundari, les especialitats de Cicle Superior de l'Escola de Mestres, que, tanmateix, estan integrades en un marc organitzatiu molt diferent del que hom preveu per al FIPS.

Per altra banda, la universitat espanyola es preocupa poc de la inserció professional dels seus titulats, i, menys encara, d'aquells que es dedicaran a l'ensenyament. En alguns centres -i no solament a l'Escola de Mestres o a les Facultats de Medicina- s'han assajat fórmules diverses per atendre aquest objectiu. A certes Escoles d'Enginyers, per exemple, les pràctiques a empreses són una assignatura de 5è i, sense anar més lluny, a la pròpia Facultat de Polítiques i Sociologia de la UAB una part dels crèdits de la carrera es poden cobrir amb pràctiques en organismes públics o en empreses privades.

Probablement caldria que la nostra Universitat es plantegés la necessitat d'incloure en els seus plans d'estudi cursos de preparació professional, amb les pràctiques corresponents, en les diverses sortides en què no existeixen. En aquest marc entraria, amb característiques pròpies, la formació dels futurs docents d'ensenyament secundari.

Finalment, una de les tasques que la Administració Educativa encarrega a la Universitat és la formació permanent del professorat d'ensenyament primari i secundari (vegi's Llei de Coordinació Universitària de la Generalitat de Catalunya). En no tenir ben resolta la formació inicial pel que fa a l'Ensenyament Secundari, la Universitat té pocs instruments per a respondre a les necessitats de la formació permanent dels ensenyants d'aquest nivell.

1.2. Durant els darrers vint anys a tota Europa s'ha produït una expansió molt ràpida de l'ensenyament secundari, que no es preveu que s'aturi fins a la seva generalització total. Aquesta expansió té conseqüències molt importants, com és ara la gran diversitat socio-cultural dels alumnes, que no troba una resposta adequada de part del Sistema Educatiu; alhora s'accentua el caràcter terminal de l'Ensenyament Secundari, deixant en segon pla el seu paper propedèutic tradicional.

La Reforma en curs demanarà un professorat diferent de l'actual, amb una formació adient per a les noves tasques que li exigirà la seva feina, en la qual adquiriran una gran rellevància determinats aspectes professionals que fins ara hom havia considerat secundaris com són l'orientació, la tutoria, el tractament de la diversitat, etc.

Aquesta "nova professionalitat" exigirà encara més que abans una formació específica que les llicenciatures d'on surten la majoria dels professors d'ensenyament secundari no forneixen. Esdevé, doncs, crucial donar una nova estructura i un nou contingut a la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari.

1.3. En aquest context, resulta oportú fer una relació succinta de les mancances del CAP, per tal de tractar de defugir-les en el disseny d'un nou model de formació inicial per als anys 90. Els problemes del CAP els podríem agrupar en vuit grans blocs: a) Les limitacions financeres, b) el professorat, c) la manca de lligam formació-selecció, d) la poca motivació dels alumnes, e) l'actitud dominant a la universitat respecte a la formació inicial del professorat d'ensenyament mitjà, f) el caràcter subsidiari del CAP en relació amb la llicenciatura, g) la massificació i h) la manca d'un model per a la formació professional.

Sense entrar en l'anàlisi d'aquests punts, val la pena de comentar-ne alguns d'ells, per tal de precisar-ne l'abast. D'antuvi, ens sembla convenient de recordar, pel que fa a les limitacions pressupostàries, que el Cap ha de autofinançar-se amb una taxa d'unes 15.000 ptes. per alumne, la qual cosa fa que qualsevol plantejament adequat del curs sigui econòmicament inviable.

En segon lloc, com que el CAP no ha tingut mai cabuda dins dels plans docents ordinaris de la universitat, no ha estat mai possible de formar un equip estable de professors del curs, que poguessin professionalitza-s'hi, de manera que la seva formació i la seva recerca són producte de la iniciativa personal, i no pas de cap projecte institucional.

Finalment, si bé el CAP és un requisit -fàcilment obviabile, tanmateix- per les oposicions, en cap moment del procés de selecció s'exigeix realment al futur professor que demostrï, a més del seu domini de l'assignatura, la seva capacitat per impartir-la i el coneixement de l'escola i dels processos d'aprenentatge dels alumnes.

1.4. De l'anàlisi de les falles del CAP se'n desprèn, tanmateix, que una part dels problemes d'inadequació del "perfil professional" dels docents de secundària no es resoldran amb una simple modificació de plans d'estudi. Cal prendre, també, d'altres mesures i aconseguir canvis significatius de mentalitat.

El disseny d'un nou model de formació del professorat d'ensenyament secundari pressuposa, per ésser efectiu, una modificació paral·lela del procés de selecció. La valoració dels continguts del curs que faran els alumnes estarà molt lligada a la seva importància a les oposicions, i al seu prestigi davant dels empleadors privats, molt més que al seu estricte valor administratiu.

La fama del curs procedirà en bona mesura de l'encert del professorat que l'imparteixi. És per això que caldrà tenir una cura molt especial en fer-ne la tria, bo i procurant que els incentius que se'ls ofereixin siguin suficients per atreure els més adients, tant per a les assignatures de teoria com per a fer de tutors de pràctiques.

Encara que els canvis de mentalitat no solen ésser ràpids ni espectaculars, la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari necessita assolir una nova imatge, no solament entre els seus alumnes, sinó també en d'altres àmbits. És per això que l'administració educativa i la pròpia universitat han de manifestar amb fets que concedeixen la deguda importància a la qüestió, dotant al FIPS dels mitjans necessaris per al seu desenvolupament. D'altra banda, per tal com el curs es consolidarà per la brama que adquireixi entre els qui l'hagin seguit, caldrà donar-li, pel damunt de tot, un caire eminentment pràctic i professionalitzador, i fer-lo tan atractiu com sigui possible.

1.5. En síntesi, els models possibles, ara com ara, al nostre país per organitzar la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari serien només tres:

I) Una llicenciatura específica de segon cicle, que conduís al títol de Professor. A aquesta llicenciatura s'hi podria accedir des d'una sèrie de primers cicles, bàsicament de les facultats de Ciències i de Lletres.

II) Un curs teòrico-pràctic fet després de la llicenciatura (o de la diplomatura), amb la durada i les característiques que es determinin

III) La integració en el segon cicle d'una sèrie de carreres d'algunes matèries de caire psico-socio-pedagògic i didàctic, juntament amb les practiques docents en centres d'ensenyament secundari.

Cadascuna d'aquestes solucions té uns problemes específics. Dit de manera molt sintètica, al model I) serien la reducció de la formació en la matèria de la qual hom ha d'exercir de professor, el canvi d'orientació que suposaria una carrera de caire tan marcadament professionalitzador i la incidència que tindria en d'altres llicenciatures; al model II), l'allargament dels estudis i la dificultat de mantenir-ne la obligatorietat, i en el cas de III), l'encaix en els segons cicles existents i el problema de les carreres on la sortida docent és minoritària (carreres tècniques, sociologia, etc.).

L'Administració sembla inclinar-se, de moment, per la solució II) i ha fet, si més no, tres passos en aquest sentit:

a) El Consell d'Universitats va rebutjar en el seu moment una proposta de tipus I), que li havia estat presentada per la Comissió XV de reforma dels plans d'estudi de la universitat, fent dues indicacions: 1) Que la tradició espanyola és que qualsevol titulat universitari pugui accedir a la docència, i 2) Que la formació didàctica i psicosociopedagògica necessària es podria obtenir en un curs d'un any de durada (de 600 hores), fet un cop acabada la llicenciatura.

b) El MEC va firmar a finals del curs 1988-89 un conveni amb la Universitat Autònoma de Madrid per endegar experimentalment un curs d'aquesta mena. El projecte té dues fases, una primera el curs 1989-90, que ha estat dedicada a la selecció del professorat, a un programa de formació d'aquest professorat i a la preparació del FIPS, i la segona el curs 1990-91, en què s'experimentarà el FIPS amb alumnes.

c) La LOGSE fa referència a l'obligació del futurs professors d'ensenyament secundari d'haver obtingut "un título profesional de especialización didáctica". "Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica con una duración mínima de un año académico que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes" (art. 24.2 del dictamen de la Comissió de 21/6/90).

1.6. Des de fa temps, la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari ha estat objecte d'anàlisi a la nostra Universitat, com ho demostren els diversos documents que s'hi han discutit i elaborat al llarg dels anys, però alhora comptem amb l'experiència d'alguns estudis que ja existeixen.

En síntesi, el capital acumulat de què disposa la UAB per organitzar el FIPS es pot sintetitzar en:

- El Curs d'Aptitud Pedagògica
- Les especialitats de Cicle Superior de les Escoles de Mestres
  - Les Didàctiques de la Geografia i de les Matemàtiques i de Metodologia del Francès i de l'Anglès, i les assignatures d'Història de la Ciència
  - Els documents de l'Ice, de la Facultat de Ciències i de l'Escola de Mestres, i el procés de reflexió i de discussió que presuposen

La proposta que formulem pretén aprofitar els elements més positius i valuosos d'aquests precedents

La imminència d'una reforma ha fet renéixer durant els darrers dos cursos l'interès sobre la qüestió en alguns dels centres i departaments afectats així com a l'ICE. Com a conseqüència d'aquest interès, es va crear, a iniciativa del Rectorat, la Comissió

Acadèmica del FIPS, constituïda pels degans de Ciències, de Lletres i de Psicologia, els directors de l'Escola de Mestres "Sant Cugat" i de l'Institut de Ciències de l'Educació, i el vice-rector d'Estudis, que la presideix, amb l'objectiu d'analitzar les possibilitats d'organitzar a la UAB un curs experimental, en la línia del projecte de la Universitat Autònoma de Madrid.

Aquesta Comissió va acordar de formar-ne una altra de caràcter tècnic, l'anomenada Comissió Científica, a la qual va encomanar la tasca de dissenyar l'estructura i els continguts del curs de l'Autònoma, així com de formular la corresponent proposta d'experimentació. Aquest informe és el resultat d'aquell encàrrec.

1.7. A més de les consideracions precedents, la Comissió ha pres com a punt de partença de la seva proposta un seguit de premises, sobre les quals ha orientat la seva tasca. Són aquestes:

- Que un objectiu fonamental de la nostra feina era assolir una proposta consensuada i assumible pels diversos sectors implicats a l'Autònoma

- Que no era imprescindible que la proposta s'ajustés fil per randa al curs acordat entre el Ministeri d'Educació i la Universitat Autònoma de Madrid.

- Que un dels elements que calia tenir present són les exigències derivades de la normalització lingüística

- Que el FIPS ha d'ésser essencialment pràctic i professionalitzador

- Que el professor que haurem de formar amb el FIPS és el del futur ensenyament secundari, però que, tanmateix, durant una colla d'anys caldrà tenir en compte els condicionaments de la realitat actual en fer la programació del curs

- Que existeixen dues situacions molt diferents: la de les carreres d'on surten majoritàriament els professors d'ensenyament mitjà, i la de la resta.

- Que hom ha de procurar que uns estudis nous, i sobretot experimentals, neixin amb bon peu, més com una necessitat àmpliament sentida que no pas com una imposició traumàtica

- Que, pel damunt de tot, hom ha d'aconseguir que, ja en la fase experimental, els nous estudis guanyin prestigi i obtinguin bons resultats

- Que durant la fase experimental el FIPS coexistirà amb el CAP

## 2. El curs de FIPS de la UAB

### 2.1. Estructura

El curs de FIPS que proposem d'organitzar a la UAB s'estructura en tres parts, una de comuna per a tots els alumnes que el segueixin, independentment de l'especialitat en què estiguin inscrits, i dues de pròpies de cada branca, l'específica i la de pràctiques en centres docents. La durada mínima del FIPS serà d'un curs acadèmic, per bé que existirà la possibilitat de distribuir els seus continguts en dos anys, en determinades circumstàncies.

Convé remarcar la inclusió de les pràctiques docents en Centres d'Ensenyament Secundari com a assignatura amb substantivitat pròpia. Aquestes pràctiques no s'han d'identificar amb els crèdits pràctics que poden acompanyar a qualsevol matèria teòrica, sinó que cal concebre-les com a "pràctiques professionals", de l'estil dels mòduls anomenats "practicum" o "pràctiques en empreses o en institucions" que existeixen a algunes llicenciatures i a determinades Escoles Tècniques, i semblants a les pràctiques docents de les Escoles de Mestres.

Per tal d'assegurar que els titulats de FIPS tenen un coneixement suficient de la llengua catalana per a exercir la docència a Catalunya, caldrà que passin una prova "ad hoc" en inscriure's. En qualsevol cas, no podran obtenir el certificat corresponent sense demostrar el seu domini del català.

Partint de les 600 hores (equivalents a 60 crèdits) a què fan referència els documents del Consell d'Universitats i del Ministeri als quals ens hem referit, la distribució de matèries i de crèdits que proposem és la següent:

#### I) Part comuna (14 crèdits)

##### Assignatures

\* Pedagogia (incloent-hi l'Organització Escolar i la Didàctica General), Psicologia de l'Educació i Sociologia de l'Educació

**12 crèdits**

\* Tallers de matèries instrumentals

**2 crèdits**



## II) Part específica (26 crèdits)

### Assignatures

Didàctica específica	14 crèdits
Matèries complementàries	12 crèdits

## III) Pràctiques en Centres Docents (20 crèdits)

Les branques o especialitats de FIPS que, d'antuvi, semblen més viables d'endegar a l'Autònoma, atesos els estudis que s'hi imparteixen i les disponibilitats de tot tipus, són:

\* Ciències Socials (Opcions: Geografia, Història i Història de l'Art, i, eventualment, Polítiques i Sociologia o Economia)

\* Ciències Experimentals (Opcions: Física, Química, Biologia i Geologia)

\* Llengua i Literatura (Opcions: Català i Castellà)

\* Llengües Estrangeres (Opcions: Francès i Anglès)

\* Filosofia

\* Llengües Clàssiques

\* Matemàtiques

Aquesta relació no implica, tanmateix, que l'Autònoma renunciï a l'organització d'algunes altres de les especialitats possibles, per bé que convindria deixar-les per a més endavant, fent-ne prèviament un estudi de viabilitat en cada cas. Les branques a considerar en una segona fase podrien ser:

\* Expressió Artística (Opcions: Música, Plàstica)

\* Tecnologia

\* D'altres llengües estrangeres

\* Educació Física

Pel que fa a l'avaluació, les matèries del FIPS tindran un tractament idèntic al de la resta de les assignatures de la universitat, de manera que l'alumne rebrà una nota independent a cadascuna d'elles, essent necessari que les hagi aprovat totes -a més de la prova de Llengua Catalana- perquè li sigui expedit el títol corresponent. Cal assenyalar, tanmateix, que, per tal de garantir la coherència del curs, es qualificaran conjuntament amb una sola nota els crèdits de Psicologia, Sociologia i Pedagogia, encara que els professors siguin diferents.

## 2.2. Continguts

Totes les assignatures del curs, -llevat de les pràctiques en centres docents, per raons òbvies- s'han de considerar com a mòduls teòrico-pràctics, en què, en cada cas, predominarà un component o l'altre, segons el caràcter de la matèria; resulta evident que un taller tindrà un contingut essencialment pràctic, mentre que a la Sociologia de l'Educació primarà, probablement, l'element teòric, però, atesa la naturalesa del curs, la vessant pràctica ha de ser-hi sempre present, ja sigui en forma d'exercicis d'aplicació o, preferiblement, en el propi enfoc general dels temes.

Encara que la programació concreta del curs correspondrà als equips de professors que es formin per a dur-lo a terme i a la seva direcció, assenyalarem a continuació els criteris generals als quals s'hauria d'ajustar i, quan és avinent, els grans temes que caldrà tractar a cadascuna de les matèries.

### I) Part comuna

#### I.1. Pedagogia, Psicologia i Sociologia

La formació dels futurs professors de secundària pretén professionalitzar-los per a l'exercici de la docència, de manera que el curs de FIPS ha d'incloure la necessària preparació en el terreny psico-socio-pedagògic. Aquest conjunt de matèries constituirà l'essencial de la part comuna del curs, sigui quina sigui l'especialitat triada.

#### a) criteris

Fins ara la formació inicial que reben els professors de secundària cobreix escassament la vessant psico-socio-pedagògica, atès l'èmfasi que es dona als coneixements propis de l'assignatura o assignatures de què hom serà professor. Per bé que aquesta preparació resulta imprescindible, no es pot obviar la necessitat de dotar als futurs docents dels recursos que els permetin:

- Comprendre i interpretar l'impacte dels fets socials i culturals en l'educació
- Conèixer els contextos organitzatius en els quals desenvoluparà la seva activitat i on haurà de realitzar el treball de col.laboració i de gestió
- Conèixer les característiques dels subjectes en la vessant individual i social i les seves possibilitats d'aprenentatge en cada situació
- Conèixer les formes i procediments de transmetre els continguts culturals
- Desenvolupar mecanismes per a l'avaluació i la millora de les pròpies actuacions
- Conèixer i adquirir tècniques per a motivar i conduir el grup-classe

#### b) descripció

Les 120 hores establertes per al bloc psico-socio-pedagògic de la part comuna exigeix atendre els continguts de les diferents àrees científiques tot mantenint una adequada connexió per a garantir la seva necessària unitat. La distribució horària i la seqüenciació que es proposen són els següents:

Sociologia.....	2 crèdits
Pedagogia.....	3 crèdits
Psicologia.....	3 crèdits
Didàctica general.....	2 crèdits
Organització escolar....	2 crèdits

Els continguts específics seran:

#### 1) Sociologia

- 1.1.- El procés de socialització
- 1.2.- L'escola com a institució educativa
- 1.3.- L'estructura del sistema educatiu
- 1.4.- Educació i ideologia
- 1.5.- Cultura escolar i desigualtats socials

#### 2) Pedagogia

- 2.1.- Constants i problemàtica de l'educació actual
- 2.2.- La Reforma del Sistema Educatiu
- 2.3.- L'educador i les seves funcions. Formació permanent i recerca.
- 2.4.- Participació de l'alumne en el procés educatiu
- 2.5.- Models d'intervenció en el grup-classe

### 3) Psicologia

- 3.1.- Dimensions de l'aprenentatge
- 3.2.- El professor com a subjecte de la instrucció
- 3.3.- L'alumne com a subjecte de la instrucció:  
psicologia evolutiva
- 3.4.- Interacció entre els subjectes
- 3.5.- La influència contextual

### 4) Didàctica general

- 4.1.- Estructura i components del disseny curricular
- 4.2.- Processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula
- 4.3.- Tècniques d'estudi i d'organització del treball
- 4.4.- Mitjans i recursos didàctics
- 4.5.- Avaluació de processos, resultats i programes

### 5) Organització escolar

- 5.1.- El centre educatiu com a organització
- 5.2.- Els plantejaments institucionals
- 5.3.- Les estructures organitzatives dels centres
- 5.4.- El sistema relacional
- 5.5.- L'avaluació de centres i de professors

### c) metodologia

Els resultats del treball realitzat en aquesta part del curs de FIPS dependran força de la connexió que s'assoleixi entre els seus diversos continguts, la qual cosa exigirà la màxima coordinació possible entre els professionals que hi participin. Per altra banda en el plantejament de cada tema és bàsic que els continguts s'interrelacionin amb la realitat i s'orientin cap a la pràctica dels futurs ensenyants. Conseqüentment, l'avaluació d'aquesta part haurà de ser única i global, i coherent amb els objectius generals i amb aquestes orientacions metodològiques.

#### I.2. Tallers de matèries instrumentals

Aquests tallers tindran un caire opcional i una durada d'un o dos crèdits cadascun. Si bé l'oferta possible d'aquesta mena de tallers és més àmplia, n'esmentarem alguns, només a tall d'exemple:

- \* Tècniques de la veu
- \* Tècniques de representació teatral
- \* Us dels mitjans audiovisuals

- \* Comprensió i producció de textos escrits
- \* Tècniques de representació gràfica
- \* Introducció a la Informàtica
- \* Utilització Educativa dels Mitjans de Comunicació, etc.

## II) Part específica

### II.1. Didàctica específica

La previsible diversitat d'opcions que formaran part del futur FIPS fa necessària una anàlisi de les característiques pròpies de de les diferents matèries i de les condicions en què s'impartiran en els centres d'ensenyament secundari per tal d'assegurar, de manera efectiva, el vincle entre la reflexió teòrica, l'aprenentatge de les tècniques pròpies de la professió docent i les condicions en què haurà d'aplicar-les.

#### a) criteris

Els continguts de la nova Secundària Obligatòria s'estructuren en àrees de coneixements, relacionades, però no coincidents, amb les actuals assignatures del BUP i la FP. Aquesta falta de coincidència és més palesa encara si prenem com a referència les diferents carreres en què s'estructuren els estudis universitaris.

Algunes àrees consten d'una única matèria, com en el cas de les Matemàtiques. Cal suposar que la tasca fonamental del futur professor serà la seqüenciació dels continguts i el disseny de les situacions d'aprenentatge més adequades. Altres àrees apleguen diverses matèries, com pot ser el cas de les Ciències Experimentals (Física, Química, Biologia, Geologia). Els futurs professors d'una d'aquestes àrees, a més de seqüenciar i dissenyar situacions, hauran de decidir sobre els continguts de matèries de les que, en principi, no seran especialistes. Els criteris d'àrea orientaran les seves decisions. D'altra banda, a l'Ensenyament Secundari Postobligatori (16-18) el disseny curricular preveu l'organització dels coneixements en matèries molt semblants a les dels dels actuals darrers cursos del BUP/COU o FP2. La importància relativa dels aspectes didàctics de la matèria i de l'àrea no és, per tant, uniforme i ha de reflectir-se en l'estructura d'aquesta proposta.

La situació mostra que alguns dels futurs ensenyants no trobaran dificultat en actuar com a professors/es d'àrea, tal com es preveu en la nova ordenació de la Secundària, en coincidir amb la seva

titulació universitària. Tanmateix molts altres necessitaran una formació complementària, més o menys àmplia, que concreti la reflexió sobre els aspectes didàctics més globals i definidors de l'àrea a les matèries en que no són especialistes.

Es per tots aquests elements: estructuració en àrees i matèries, composició heterogènia de les àrees, diferent pes de les bases del curriculum en les diferents àrees, que es proposen dos models diferents d'estructura de la didàctica, atenen a la importància més o menys gran de les matèries dins l'àrea.

b) Els dos models.

Model 1.

Enfocat a les àrees formades per matèries que tenen molts aspectes diferenciadors. Suposa el tractament dels aspectes didàctics propis d'una de les matèries, l'anàlisi de les característiques globalitzadores de l'àrea, la revisió breu dels grans esquemes conceptuals de les altres matèries de l'àrea i la introducció a alguns dels aspectes didàctics més importants d'aquestes matèries.

Didàctica de la matèria .....	60%
Didàctica de l'àrea.....	10%
Didàctica de les matèries complementàries...	30%

Seguirien aquest model les Ciències Experimentals i les Ciències Socials, per exemple.

Model 2.

Aplicable a les àrees formades per una sola matèria o a les que consten de matèries que tenen molts aspectes en comú. Els mateixos elements configuradors de l'àrea serien suficients per orientar la didàctica de les altres matèries, si s'escau.

Didàctica de la matèria .....	100%
-------------------------------	------

S'aplicaria aquest model, posem per cas, a les Matemàtiques, la Filosofia, les Llengües Clàssiques, la Llengua i Literatura Catalana i Castellana, l'Anglès i el Francès.

c) El programa de didàctica.

Considerant la multiplicitat de situacions abans comentada sembla convenient dibuixar uns eixos bàsics que donin estructura al contingut de la didàctica de les diferents matèries i/o àrees. Bàsicament serien aquests :

1. Els fonaments, considerant com a tals els elements psicològics, epistemològics, sociològics, pedagògics, ... que constitueixen el marc de referència de la didàctica.
2. La justificació de la presència de l'àrea o matèria en el disseny curricular a partir de l'anàlisi de les aportacions formatives específiques.
3. L'anàlisi del disseny curricular de l'àrea/matèria en el marc del disseny general de la Reforma, i la seva relació amb les altres àrees.
4. L'anàlisi del contingut dels diferents temes, les dificultats especials d'aprenentatge i les característiques específiques de cada un d'ells.
5. La revisió detallada dels diferents recursos didàctics i les condicions per a la seva aplicació, a fi de dotar de les tècniques necessàries als futurs ensenyants. Es suggereix elaborar material en paral·lel a la reflexió més teòrica. Informació exhaustiva sobre fonts de recursos.
6. Diferents enfocaments del desplegament del curriculum de l'àrea/matèria. Les diferents escoles, els models alternatius i la seva relació amb l'ús dels recursos.
7. La programació. Els criteris de selecció, seqüenciació, ...
8. L'avaluació. Diferents tipus i instruments.
9. El context d'aplicació i les limitacions que imposa: els coneixements previs dels alumnes, el material disponible, ...
10. La recerca en la didàctica de l'àrea/matèria. Estat de la qüestió, temes de recerca, alguns resultats i fonts d'informació.

Tot i que el desenvolupament d'aquests temes serà diferent, ateses les característiques pròpies de cada cas, més del 50% del temps s'haurà de dedicar com a norma als apartats 4, 5 i 7.

## II.2. Matèries Complementàries

La llista concreta dels crèdits d'aquest bloc es determinarà a cadascuna de les especialitats del Fips, d'acord amb les característiques de l'àrea i amb la formació prèvia dels alumnes que hi accedeixen. Podrà haver-n'hi tant d'obligatoris per a tots els qui cursin una determinada opció com d'optatius. Algunes de les assignatures incloses en aquest grup hauran d'ésser creades especialment per al FIPS, però en d'altres casos pot ésser possible d'aprofitar-ne de ja existents independentment.

L'oferta de cada branca, que haurà d'ésser tancada, es compondrà generalment de matèries de 4 crèdits o de tallers de 2. La tria de les optatives la farien conjuntament el tutor del curs i l'alumne, d'acord amb el currículum d'aquest. Tanmateix, totes les Matèries Complementàries que es programin o s'admetin com a vàlides cal que pertanyin a algun dels tipus següents:

- a) Complementos Científics (Geografia per a Historiadors, Química per a Físics, etc.)
- b) Matèries de Fonamentació Històrica o Epistemològica (Història de la Física, Epistemologia, Lògica, etc.)
- c) Matèries Auxiliars (Arqueologia per a Professors de Clàssiques, Economia per a Professors d'Història o Informàtica per a Matemàtics)
- d) Tallers Pràctics relacionats amb la Didàctica Específica (Ensenyament Assistit per Ordinador o Recerca Didàctica en l'àrea corresponent, etc.)

## III) Pràctiques en centres docents

Les pràctiques constaran de tres parts: un primer període d'Observació (40 hores), un segon període de pràctica docent intensiva (unes 120 hores, durant 6 setmanes), i un darrer període de Contrast d'unes 40 hores de durada. Els dos primers es realitzaran en el mateix centre (un Institut de Batxillerat o, quan sigui possible, un Centre de Reforma), mentre que la fase de contrast es repartirà entre 1 estada de 20 hores a un Centre d'EGB amb Cicle Superior, 10 hores a un Centre de Formació Professional i 10 hores a un Centre de Reforma o un Institut de Batxillerat, segons el centre en què s'hagin realitzat els dos primers.

La tutoria de les pràctiques l'exercirà un professor de l'àrea corresponent del centre on es duquin a terme. A part del tutor (o tutors), existirà per a cada matèria un director de les pràctiques, amb tres tipus de funcions, la programació de les pràctiques, la coordinació dels diversos tutors del grup, i la supervisió de la feina dels alumnes. Aproximadament un 10% del temps total de les



pràctiques haurà d'estar dedicat a sessions de treball dels alumnes amb el seu director de pràctiques, fetes en grups petits. Aquests directors de pràctiques es triaran entre el professorat de les Didàctiques Específiques.

Les Pràctiques representen una aplicació "in situ" dels coneixements adquirits a les altres matèries, essencialment a la Didàctica Específica, però també, sens dubte, a les matèries de la Part Comuna. En conseqüència, els "directors de pràctiques" hauran de vetllar perquè un percentatge important de les activitats que porti a terme l'alumne (fins a un 30%) tinguin relació amb l'esmentada Part Comuna.

A tall d'exemple, assenyalem com a temes possibles pel que fa a aquest àmbit l'observació i l'anàlisi de aspectes com l'organització i el funcionament del centre (o centres), el tractament de la diversitat, l'agrupament dels alumnes, el treball en grup i el treball individual, la influència del llenguatge en l'aprenentatge, les relacions interpersonals a l'aula, els estils d'aprenentatge dels alumnes, la creativitat, l'avaluació, les característiques psicològiques dels adolescents, la tutoria i orientació, etc.

### 2.3. Modalitats del curs

Per tal d'atendre la diversitat de situacions possibles (existència de carreres amb una proporció important de futurs docents de secundària al costat d'altres on aquesta sortida és minoritària, alumnes que es decanten per aquesta opció relativament aviat en front d'altres que la trien un cop han acabat la llicenciatura, etc.), l'oferta de FIPS hauria de fer-se en dues modalitats: o com a curs independent un cop acabada la carrera, o bé, preferiblement i sempre que això fós possible, com a curs integrat en el segon cicle de la llicenciatura.

La modalitat "posterior a la llicenciatura (o diplomatura)" seria la única possible a l'Autònoma en determinades branques, com són, per exemple, la Tecnologia, l'Educació Física o l'Alemanys, si s'oferissin, però hauria de mantenir-se en totes elles per tal d'atendre-hi els titulats que no l'hagin cursat abans, ja siguin de la llicenciatura o les llicenciatures més afins, o d'altres menes d'estudis (licenciats en Medicina o Veterinària que vulguin fer el FIPS de Ciències Naturals o en Ciències de la Informació que desitgin esdevenir professors de Geografia i Història i Ciències Socials, p. ex.).

Per tal que la modalitat "integrada" ofereixi les garanties de qualitat necessàries la Comissió Científica considera que cal assegurar que es donin una seguit de condicions:

1) Que la modalitat "integrada" tingui la mateixa durada que l'altra

2) Que el bloc psico-socio-pedagògic, les didàctiques específiques i, naturalment, les pràctiques en centres docents, han d'haver estat concebudes expressament per al curs, encara que puguin ésser reconegudes, a més, com a part de la llicenciatura

3) Que s'ha d'assegurar que les "Pràctiques en Centres Docents" es fan durant els matins i amb tots els requisits exigits. Caldrà, doncs, que l'alumne i/o el departament corresponent facin les adaptacions curriculars i horàries necessàries per permetre-ho.

4) Que l'alumne es matriculi (i cursi) globalment cada bloc - excepció feta del de Matèries Complementàries-, per tal d'evitar la fragmentació del curs.

L'objectiu a mig termini ha d'ésser que el Fips-integrat es constitueixi "de facto" en una veritable especialitat dins de les llicenciatures on existeixi, i sigui acceptada com a tal pel centre i els departaments afectats.

#### Característiques de cada modalitat

##### I) Modalitat "posterior a la llicenciatura (o diplomatura)"

durada: un curs

organització general:

matins: pràctiques, seguiment de les pràctiques, tallers (i, potser, alguna matèria complementària)

tardes: matèries comunes  
didàctica específica  
(resta de) complementàries

Les matèries comunes i la didàctica específica es perllongaran durant tot el curs. Per tal de donar coherència al Fips, cal assegurar un mínim de regularitat en els horaris setmanals i el millor punt de referència són aquestes matèries "troncals". Així doncs les matèries del bloc comú, si més no la Sociologia, la Psicologia, la Pedagogia, l'Organització Escolar i la Didàctica General haurien de donar-se en el mateix horari i ser successives i anar a càrrec del mínim possible de professors.

Els tallers es concentraran en períodes breus (d'una a quatre setmanes). El mínim d'hores setmanals dedicades a un taller hauria d'ésser de 6.

Les matèries complementàries tindran habitualment una durada màxima d'un semestre. Tant en aquest cas com en l'anterior cal evitar la dispersió de les matèries que es produïria si s'allarguessin massa, en comparació amb el seu nombre total d'hores.

Les pràctiques es dividiran en tres períodes:

- observació (4-5 hores per setmana durant el 1er trimestre, aproximadament)
- activitat docent (16 hores/ setmana, com a mitjana)
- 2on període d'observació

## II) Modalitat "integrada"

La distribució dels crèdits correspondria decidir-la en cada cas, però, com a exemple, podria ésser la següent:

- Matèries complementàries: a determinar conjuntament per l'alumne i el tutor del curs
- Didàctica específica: el darrer any de la carrera
- Pràctiques: el darrer curs de la carrera i/o un cop acabada
- Part comuna: el penúltim curs

Una part dels crèdits tindrien validesa tant per a la llicenciatura com per al Fips -necessàriament, la Didàctica Específica i les Matèries Complementàries. Aquesta modalitat s'organitzaria en aquelles especialitats en què es pogués arribar a un acord satisfactori amb els Centres i Departaments afectats. Si això no fos possible, els alumnes d'aquestes especialitats haurien de fer el Fips de post-grau.

Obviament, els alumnes que no poguessin completar el Fips abans d'acabar la carrera, podrien cursar l'any següent els crèdits pendents.

### 2.4. Qüestions relatives a l'organització

#### a) Creació d'un organisme independent

Convindria concentrar la coordinació del Fips en un sol organisme específic, que mantingués els vincles necessaris amb els

departaments i centres afectats, tant de l'Autònoma com d'altres nivells educatius.

La gestió del programa de formació estaria a càrrec d'un Director, acompanyat d'un equip de Coordinadors, un per cadascuna de les àrees en que es realitzi el FIPS.

Aquest organisme hauria de comptar amb el personal administratiu necessari per al seu funcionament, així com amb les dependències corresponents per a secretaria i despatxos, i de disposar de les aules que calgués per a organitzar-hi les classes. Caldria dotar-lo també del material docent i d'administració adient per a exercir les seves funcions.

#### b) El professorat

L'èxit del curs vindrà determinat fonamentalment per la qualitat de l'equip de professors que se'n faci càrrec i de la seva permanència. Un cop passat el període d'experimentació i d'implantació de què parlem a la tercera part d'aquest informe, l'objectiu fóra aconseguir un professorat eminentment estable, que tingui una situació regular a la Universitat.

En la fase definitiva, doncs, el professorat del Fips de la Uab hauria d'estar format majoritàriament per persones amb una bona experiència a l'ensenyament mitjà. Fora bo que, en la mesura que això fos possible, continuessin estant-hi vinculats. Quant a la seva situació administrativa cal distingir-hi dos grups: els professors de les matèries teòrico-pràctiques, integrats en alguna de les categories que formen el professorat universitari, als quals la participació en el Fips els serà reconeguda com una part o la totalitat de la seva dedicació ordinària a la Universitat, i els tutors de les pràctiques en centres docents, vinculats a l'Autònoma mitjançant els anomenats "contractes específics".

Excepcionalment, en alguns crèdits de curta durada, com ara els tallers, la docència podria anar a càrrec de professors contractats "ad hoc" per a aquesta funció.

#### c) Pressupost

En la seva fase definitiva, el cost del curs comprendrà els apartats següents:

##### 1) Direcció i coordinació

- 1 Director
- Entre 6 i 10 coordinadors d'àrea, en funció de les branques que ofereixi l'Autònoma

- 2) Personal administratiu
  - 2 administratius
- 3) Infraestructura
  - Despatxos i material
- 4) Material didàctic
  - Inventariable
  - No inventariable
- 5) Docència
  - Per cada 100 alumnes:
    - 1.600 hores de teoria
    - 25 grups de pràctiques amb 180 hores de tutoria i 20 de supervisió cadascun.

### 3. Experimentació

3.1. Segons el parer de la Comissió, la UAB es troba en condicions òptimes per experimentar el curs abans de la seva implantació oficial a totes les universitats. Com a raons fonamentals per a fer-ho n'esmentarem dues, una d'interna i l'altra d'externa. D'entrada, l'experiència que s'obtingui servirà, sens dubte, per endegar el curs en la seva fase definitiva sobre bases molt més sòlides, però, a més a més, si el projecte de la UAB demostra la seva viabilitat i la seva eficàcia es pot esperar que tingués una influència decisiva en la regulació ministerial del FIPS.

L'experiència que plantegem hauria de durar dos cursos acadèmics, és a dir el 90-91 i el 91-92, el primer dedicat a les tasques de preparació, i el segon a la docència amb alumnes. Atès el disseny que es formula a l'apartat 2.3. d'aquest informe, l'experimentació hauria de fer-se en les dues modalitats que s'hi descriuen, la "posterior a la llicenciatura" i la integrada. El nombre d'alumnes admesos no hauria de superar en total els 100, distribuïts en 4 grups de 25.

La Comissió no es considera en condicions de determinar ara com ara les branques o les modalitats de cadascun dels 4 grups, per bé que suposa que determinades opcions, com ara les de Matemàtiques i Geografia, ja reuneixen en part les condicions necessàries per endegar-hi l'experiència del FIPS.

Tanmateix, la decisió definitiva correspondrà prendre-la el proper més de desembre a la Comissió Acadèmica, un cop analitzats els estudis de viabilitat i els projectes concrets de curs per a cadascuna de les àrees assenyalades com a prioritàries a l'apartat 2.1. Aquests projectes serien redactats pels coordinadors d'àrea nomenats a principi de curs, segons allò que es proposa més avall.

L'estructura del FIPS experimental ha d'ésser la prevista a l'apartat 2.1., bo i fent-hi les adaptacions precises perquè la modalitat "integrada" pogués cursar-se en un sol any (p.ex., utilitzant els mesos de setembre del 91 i de juliol i setembre del 92). Els programes s'ajustaran a les directrius fixades a l'apartat 2.2. Els alumnes que superin el curs obtindran dos títols, un de creat especialment per la UAB i el del CAP.

3.2. De la direcció i coordinació de l'experiència se n'ocuparia l'organisme previst a l'apartat 2.4. Aquest organisme creat per gestionar el FIPS hauria de disposar, ja en la fase experimental, d'un embrió de l'estructura organitzativa prevista per al moment que es generalitzi el curs. Mentre segueixi existint el CAP, i el curs experimental s'hagi de convalidar, l'ICE haurà d'ésser present en els òrgans de seguiment de l'experiència. L'Organisme de FIPS signarà els acords necessaris amb els centres i departaments afectats. En aquests acords figuraran els compromisos de cadascú.

Des del principi caldrà que s'hi incorporin el director i l'equip de coordinadors d'àrea, així com un administratiu i que hom disposi dels locals adients i de la infraestructura corresponent. La primera tasca dels coordinadors serà elaborar i presentar els estudis de viabilitat i els projectes a què fa referència l'apartat 3.1.

A partir del segon trimestre els coordinadors de les àrees seleccionades per endegar-hi l'experimentació s'hauran d'ocupar de totes les tasques relacionades amb la preparació del curs i dels programes de formació de formadors adients, mentre que la resta de l'equip es continuarà ocupant del disseny definitiu del curs.

En el segon any, serà necessari ampliar els locals assignats a l'organisme responsable del curs i dotar-lo, si més no, d'un segon administratiu i del material docent necessari, a més d'assegura-li la disponibilitat de les aules que li calguin.

Cal encarregar a un grup d'experts el disseny d'un model d'avaluació de l'experiència, de tal manera que:

1. Al juny del 1991 es pugui fer una avaluació de la fase preparatòria
2. Durant el curs 1991-92 s'avalui, si més no trimestralment (el gener, l'abril i el juliol), la marxa del curs

### 3. Hom pugui comparar els resultats dels dos models

Les avaluacions de gener i d'abril tenen una doble utilitat: la modificació sobre la marxa dels aspectes negatius de l'experiència, i el redisseny del curs definitiu, però és sobre l'avaluació final que caldrà revisar de dalt a baix els plantejaments d'aquest document i les propostes dels diversos coordinadors d'àrea.

El pressupost de l'experiència hauria d'incloure, si més no, les partides necessàries per a cobrir els aspectes següents:

- la preparació
- el curs pròpiament dit
- el seguiment
- la promoció

3.3. Durant la primera fase es pot donar una certa diversitat de situacions administratives pel que fa al professorat del FIPS. Previsiblement, pot haver-hi:

- Professors de la universitat que prenen part en el FIPS com a part de la seva dedicació

- Professors de la universitat que intervenen al FIPS al marge de la seva dedicació i als quals aquesta feina els és retribuïda a part

- Professors d'ensenyament mitjà o d'altres professionals contractats mitjançant la fórmula administrativa més adient per fer, si s'escau, les didàctiques específiques o alguns tallers

- Professors d'ensenyament secundari que exerceixen com a tutors de pràctiques

El professorat del curs experimental, tant de les matèries teòrico-pràctiques com de les pràctiques en centres docents, s'hauria de triar amb molta cura i amb l'anticipació suficient, per tal d'evitar les improvisacions i permetre una programació adient. La proposta de la Comissió és que els professors de les matèries teòrico-pràctiques siguin escollits al començament del segon trimestre del curs 1990-91. Els mesos de preparació els haurien d'ésser retribuïts. Els tutors de les pràctiques en centres docents convindria seleccionar-los a principis del tercer trimestre del curs 90-91.

Quant a la preparació de les diverses matèries de curs experimental i a les tasques de formació del professorat, hem de distingir tres casos diferents: 1) el de les matèries psico-socio-pedagògiques, les complementàries i els tallers, 2) el de la didàctica específica i 3) el de les pràctiques.

En el primer cas, els responsables de cada matèria elaboraran el programa durant els primers mesos de l'any 91 i el sotmetran a l'aprovació del Centre. Un cop obtinguda, procediran a la selecció i elaboració dels materials didàctics necessaris.

Pel que fa a les didàctiques específiques l'equip de professors, amb el suport i l'orientació pertinents, es constituïran en un seminari que tindrà com a tasques:

- la formació dels seus membres
- la programació de l'assignatura
- la selecció i elaboració de materials, i
- el disseny de les "pràctiques docents"

Finalment, els tutors de les pràctiques en centres docents assistirien a un curset de formació, amb dues parts, una de comuna per a tots ells i una altra d'específica per matèries.

### 3.4. Temporalització

Curs 1990-91

Setembre-October

- Negociació amb el Departament d'Ensenyament
- Constitució del Centre de FIPS
- Designació del Director i del Coordinadors d'àrea
- Dotació d'infraestructura i de personal administratiu
- Informació als centres i departaments potencialment afectats

October-Novembre

- Redacció dels projectes d'àrea
- Encàrrec del disseny de l'avaluació del programa

Desembre

- Decisió respecte a les àrees en que es farà l'experimentació el curs 1991-92

Gener

- Selecció del professorat de les matèries teòrico-pràctiques
- Constitució del seminari de didàctica específica



**Febrer-Març**

- Programació concreta de les diverses matèries teòrico-pràctiques i de les pràctiques en centres docents
- Elaboració dels materials didàctics
- Activitats de formació del professorat de les matèries teòrico-pràctiques
- Planificació concreta del curs

**Abril**

- Llançament publicitari del curs
- Selecció dels tutors de les pràctiques en centres docents

**Maig-Juliol**

- Finalització de les tasques de formació del professorat de les matèries teòrico-pràctiques i de programació del curs
- Formació dels tutors de les pràctiques en centres docents
- Selecció i inscripció del alumnes
- Avaluació de la fase preparatòria

**Curs de Qualificació Pedagògica  
del Professorat de Secundària.  
[ Matemàtiques ].**

**Divisió V ( Ciències de l'Educació )  
de la Universitat de Barcelona.**

**Juliol de 1992.**

Aquest projecte es fonamenta en la proposta de Formació Inicial del Professorat de Secundària elaborada per la Ponència de la Comissió de Nous Ensenyaments de la Divisió V de la Universitat de Barcelona i en les directrius donades per la Direcció General d'Universitats.

## 1. ESTRUCTURA.

El Curs de Qualificació Pedagògica per a futurs professors de Matemàtiques tindrà una durada de 60 crèdits que s'estructuren en tres blocs: un bloc de crèdits comuns per a tots els estudiants, un altre de crèdits específics de l'àrea i un tercer de pràctiques docents.

a) El bloc de Crèdits Comuns compren un total de 17 crèdits que corresponen a les àrees de Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Didàctica General, Organització Escolar i Tècniques Instrumentals.

b) El bloc de Crèdits Específics compren un total de 22 crèdits que corresponen a l'àrea de Didàctica de les Matemàtiques, amb la formació bàsica i complementària corresponent.

c) El bloc de Crèdits de Pràctiques compren un total de 21 crèdits.

El curs s'organitzarà en quatre parts:

P1. Bases teòriques per a l'Educació Matemàtica,

P2. Pràctiques d'Implicació,

P3. Didàctica de les Matemàtiques, i

P4. Pràctiques d'Inducció.

El total de crèdits es distribuirà al llarg del curs de la manera següent:

[60 crèdits]	<b>P1.</b> gener-març 93 [16]	<b>P2.</b> març-abril 93 [12]	<b>P3.</b> maig-juny 93 [14]	<b>P4.</b> setem.-desem.93 [18]
Crèdits Comuns [17].	[10]	[4]	[3]	
Crèdits Específics [22].	[6]	[3]	[11]	[2]
Crèdits de Pràctiques [21].		[5]		[16]

## 2. CONTINGUTS.

La programació concreta dels continguts de cadascuna de les matèries del curs correspon als professors encarregats de la docència, juntament amb la direcció del curs. Com a línies directrius per a elaborar aquestes programacions s'hauran de tenir en compte les orientacions assenyalades a continuació.

### P1. Bases teòriques per a l'Educació Matemàtica.

En aquesta part del curs es pretén oferir als futurs professors els elements bàsics per a conèixer i comprendre millor les característiques fonamentals

- de la Educació Secundària dins del marc del Sistema Educatiu actual,
- de les principals teories de caire psico-socio-pedagògic que permetren interpretar els processos d'ensenyament-aprenentatge de les Matemàtiques, i
- del desenvolupament històric i epistemològic dels continguts matemàtics corresponents a la Educació Secundària.

Per tant, en cadascun dels blocs de crèdits, els temes a tractar són:

#### Crèdits Comuns.

(i). **Organització del Sistema Educatiu.** : Estructura del S.E.; Organització dels centres; Els professors i els centres; La Reforma del S.E.; Disseny Curricular,...

(ii). **Relació Educativa.**: Educació i ideologia; Institucions escolars; Factors sociològics; Ensenyants, alumnes i grup classe: Interacció entre subjectes; Dinàmica educativa; Dimensió afectiva;...

(iii). **Cognició i Aprenentatge.**: Processos d'Ensenyament i d'Aprenentatge; Psicologia evolutiva;...

#### Crèdits específics.

(iv) **Didàctica de les Mats. I.**: Fonaments teòrics de la Did. de les Mats.; Hipòtesis epistemològiques i pedagògiques; Models didàctics (situacions, contracte, processos,...); Fenòmens didàctics (Transposició, obstacles, afectivitat,...); La Recerca en Didàctica de les Matemàtiques;...

(v). **Història i epistemologia de les Mats.**: Creació i desenvolupament de conceptes i tècniques matemàtiques: Evolució històrica de les idees principals corresponents al Currículum de Secundària, La història com a metodologia didàctica;...

## **P2. Pràctiques d'Implicació.**

La segona part del curs ofereix un primer contacte amb les persones i les institucions directament implicades amb l'Educació Secundària, per tal de iniciar, a través de la observació a l'aula i de la seva implicació en el centre de Secundària, la formació dels alumnes en els aspectes més professionals i pràctics.

En aquestes pràctiques cada alumne anirà durant un període de 50 hores a un centre de Secundària i dedicarà com a mínim unes 20 hores a les classes de Matemàtiques d'una de les dues etapes de la Secundària. A cada alumne se li assignarà un professor-tutor del centre de Secundària que, en col·laboració amb el coordinador de pràctiques del curs, vetllarà per aconseguir els objectius d'aquestes pràctiques.

A la vegada, l'alumne realitzarà 4 crèdits comuns i 3 d'específics que faran referència a continguts que puguin interrelacionar-se directament amb la seves pràctiques. Per tant, aquests crèdits tindran com a objectius principals

- informar del desenvolupament personal i intel·lectual dels alumnes de Secundària,
- analitzar el currículum de Matemàtiques actual a la Secundària, i
- oferir algunes tècniques instrumentals bàsiques.

Més concretament, comprendran els temes:

### **Crèdits Comuns.**

- (i) **Orientació i tutoria:** L'adolescència; Aspectes psicològics de la relació amb els alumnes; Tutoria d'alumnes;...
- (ii) **Tècniques instrumentals:** Tècniques d'estudi; Tècniques de la veu; Mitjans audiovisuals;...

### **Crèdits específics.**

- (iii) **El Currículum de Mats. a la Secundària.** : Justificació i anàlisi del currículum actual; Diferents enfocaments en el desenvolupament curricular; Programació i avaluació;...

## **P3. Didàctica de les Matemàtiques.**

Les finalitats d'aquesta part del curs són que l'alumne

- conegui els models didàctics de les Matemàtiques juntament amb els models d'intervenció generals, i
- elabori la programació d'un crèdit de Secundària, aportant elements d'innovació.

Els continguts que es proposen són:

### Crèdits comuns.

(i). **Tècniques pedagògiques.**: Models d'intervenció a l'aula; Programació de la tasca docent; Mitjans i recursos didàctics; Mètodes d'avaluació;...

### Crèdits específics.

(ii). **Elaboració de crèdit.**: Seminari per a l'elaboració d'un crèdit de Matemàtiques a la Secundària.

(iii). **Didàctica de les Mats II.**: Anàlisi de continguts del currículum: Temes, dificultats i recursos: Sistemes numèrics, Àlgebra, Teoria de Nombres, Anàlisi Matemàtica, Estadística i Probabilitat, Geometria,...

(iv). **Resolució de Problemes.**: Estratègies heurístiques; Aportacions teòriques de caire heurístic; Mètodes de descobriment i activitats obertes a la classe de Matemàtiques;...

(v). **Matèria Complementària: (a escollir)**

- **Models matemàtics en altres ciències:** Construcció de models matemàtics per a la comprensió de situacions tècniques o teòriques (física, medicina, optimització, dinàmica de poblacions,...); Modelització determinista i estocàstica;...

- **Projectes matemàtics:** Elaboració de projectes o estudis supervisats. (Resum i anàlisi crítica de temes: Recerca d'exemples il·lustratius, Traducció de resultats coneguts a llenguatges de nivells o camps diferents; Investigació de nous problemes;...)

- **Taller de Matemàtiques:** Presentació i utilització de recursos materials (manipulatius, estructurats, jocs, pel·lícules, software, videos, bibliografia,...)

- **Ordinadors i educació matemàtica:** Paper, naturalesa i limitacions de l'ordinador com a eina per a resoldre problemes; Selecció i resolució de problemes apropiats per a l'ús de l'ordinador en Secundària; ...

### P4. Pràctiques d'Inducció.

En la darrera part del curs es plantejen com a objectius principals:

- l'experimentació per part de l'alumne, d'un crèdit que ha dissenyat previament en la part anterior del curs, i

- el seguiment i la tutorització de l'alumne com a professor novell en una fase inicial de responsabilitat.

En el període de pràctiques (160 hores) cada alumne anirà a un Centre de Secundària on tindrà un tutor de Matemàtiques assignat, en una de les dues etapes de l'Educació Secundària.

que el guiarà en la seva feina i l'iniciarà en la responsabilitat de la docència. En aquest període experimentarà el crèdit que ha elaborat previament en el curs.

Per tal d'efectuar el seguiment i l'avaluació d'aquesta experimentació i poder ser orientat en la seva pràctica professional, a més de les sessions de treball efectuades amb el seu tutor de pràctiques, l'alumne participarà en un **Seminari d'Orientació** (20 hores), contemplat dins dels crèdits específics.

### **3. ORGANITZACIÓ.**

#### (a) Organització general.

L'organització i el funcionament d'aquest curs de Qualificació Pedagògica serà responsabilitat de la Divisió de Ciències de l'Educació, oferint la infraestructura administrativa i docent necessària per a la realització del curs.

La gestió del curs anirà a carrec d'un director i un coordinador de pràctiques. La programació i la docència de les matèries, d'acord amb les bases fixades en aquest projecte, correspondran a l'equip de professors. A més, s'establirà una Comissió de Seguiment i Avaluació formada per representants de la Universitat i de les Direccions Generals del Departament d'Ensenyament implicades.

El Departament d'Ensenyament s'encarregarà de la promoció i difusió del curs.

#### (b) Alumnat.

El nombre màxim d'alumnes del curs serà de 30. Com a criteris de selecció s'aplicaran els següents:

- Demostració d'una competència lingüística suficient (nivell B) en llengua catalana.
- Tenir un títol de llicenciatura en Ciències o acreditar que pot ser obtingut en un termini breu.

#### (c) Professorat.

El professorat estarà integrat per professors de la Universitat i professors de Secundària.

El professorat Universitari prendrà part en el curs amb dedicació reconeguda en la seva planificació docent (POA) o amb retribució directa de la seva participació, al marge de la planificació docent.

Els tutors de pràctiques dels centres de Secundària seran designats pel Departament d'Ensenyament, gaudiran de reducció horària en la seva dedicació docent (3 hores/setmana) i cadascun d'ells tutoritzarà a tres alumnes del curs.

Donades les característiques d'aquest curs, que pretén una formació professional dels futurs professors a través de la interrelació constant entre la teoria i la pràctica educativa, cal que l'equip de professors compti amb la participació de dos professors de Secundària (de l'àrea de Matemàtiques) en Comissió de Serveis, per tal d'assegurar la coherència i l'adequació del curs a aquests plantejaments.

Els criteris preferents en la selecció del professorat seran:

- els seus mèrits específics relacionats amb la formació de professorat i amb l'ensenyament de les Matemàtiques a la Secundària,
- la seva disponibilitat a participar en el Seminari de preparació i coordinació del curs.

Els professors participaran en un Seminari Preparatori del curs amb la finalitat de permetre una mínima cohesió en l'equip de docència, garantir la coherència entre les programacions de les diferents matèries, i facilitar la coordinació de les pràctiques, assegurant la integració dels tutors de pràctiques en l'equip de docència i la seva coparticipació en els plantejaments del curs.

#### (d) Titulació.

La Universitat garantirà la concessió de

- Certificats d'Aptitud Pedagògica a aquells alumnes que superin el curs, complementant-ho amb un Diploma de Postgrau, i
- Certificats acreditatius de la seva participació als professors del curs.

#### **4. PRESSUPOST.**

##### 4.1 Fase preparatòria del curs.

Seminari de 15 hores pels professors i els tutors:

- Professorat Ponent (15 hores x 9000 ptes/hora).....135.000
- Professorat Assistent (22 professors x 15 hores x 3500 ptes/hora)....1.155.000
- Infraestructura i materials (els propis de la Divisió V).....

TOTAL PARCIAL.....1.290.000



#### 4.2. Realització del curs.

##### Recursos humans:

- Direcció del curs i coordinació de les pràctiques.....500.000
- Professorat per a crèdits comuns i específics  
(390 hores x 9000 ptes/hora).....3.510.000
- Tutors de pràctiques  
(10 tutors x 21 hores dedicació extra x 3500 ptes/hora).....735.000
- Secretaria i Administració.....1.500.000

##### Recursos materials:

- Infraestructura: aules, despatxos,...( Divisió V).....
- Material Didàctic .....60.000
- Desplaçament als Centres (pel seguiment).....100.000

TOTAL PARCIAL.....6.405.000

**TOTAL GENERAL.....7.695.000**

#### 4.3. Cost.

- Cost global.....7.695.000
- Cost per hora real.....12.825
- Cost per alumne.....256.500

Les despeses del curs aniran a càrrec del Departament d'Ensenyament i la matrícula del curs serà gratuïta pels alumnes.

# Avantprojecte

**Curs de Qualificació Pedagògica  
del Professorat de Secundària**

**(Idioma Anglès)**

**Universitat Autònoma de Barcelona  
Juliol 1992**

## 1. Estructura

La present proposta manté l'estructura i continguts de la ja elaborada en el seu moment per una Comissió específica creada dins de la Universitat.

El curs de qualificació Pedagògica de Professorat que proposem d'organitzar a la UAB per a futurs professors d'idiomes d'anglès i francès s'estructura, d'acord amb la recomanació feta per la Direcció General d'Universitats, en tres blocs: un bloc de matèries comunes per a tots els estudiants que el segueixin, un altre de matèries específiques de l'àrea, i un de pràctiques en centres docents. La durada serà d'un curs acadèmic.

La distribució dels continguts per blocs serà:

### I) Matèries comunes (14 crèdits)

Pedagogia.....	4	crèdits
Psicologia.....	4	"
Sociologia.....	3	"
Didàctica general.....	3	"
Organització escolar.....	3	"
Tècniques instrumentals.....	3	"

### II) Matèries específiques (26 crèdits)

Didàctica específica comuna.....	18	crèdits
Didàctica específica d'anglès/francès.....	8	"
Formació bàsica i complementària específica: Català.....	4	"

## 2. Continguts i metodologia

Encara que la programació concreta del curs correspondrà als equips de professors que es formin per dur-lo a terme i a la seva direcció, assenyem a continuació els criteris generals als quals s'hauria d'ajustar i, quan és avinent, els grans temes que caldrà tractar a cadascuna de les matèries.

### I) Matèries comunes

#### I.1. Pedagogia, Psicologia i Sociologia

La formació dels futurs professors de secundària pretén professionalitzar-los per a l'exercici de la docència, de manera que el Curs de Qualificació Pedagògica del Professorat de Secundària ha d'incloure la necessària preparació en el terreny psico-sòcio-pedagògic. Aquest conjunt de matèries constituirà l'essencial de la part comuna del curs.

Els continguts específics seran:

1) Sociologia

- 1.1.- El procés de socialització
- 1.2.- L'escola com a institució educativa
- 1.3.- L'estructura del sistema educatiu
- 1.4.- Educació i ideologia
- 1.5.- Cultura escolar i desigualtats socials

2) Pedagogia

- 2.1.- Constants i problemàtica de l'educació actual
- 2.2.- La Reforma del Sistema Educatiu
- 2.3.- L'educador i les seves funcions. Formació permanent i recerca
- 2.4.- Participació de l'alumne en el procés educatiu
- 2.5.- Models d'intervenció en el grup-classe

3) Psicologia

- 3.1.- Dimensions de l'aprenentatge
- 3.2.- El professor com a subjecte de la instrucció
- 3.3.- L'alumne com a subjecte de la instrucció: psicologia evolutiva
- 3.4.- Interacció entre els subjectes
- 3.5.- La influència contextual

4) Didàctica general

- 4.1.- Estructura i components del disseny curricular
- 4.2.- Processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula
- 4.3.- Tècniques d'estudi i d'organització del treball
- 4.4.- Mitjans i recursos didàctics
- 4.5.- Avaluació de processos, resultats i programes

5) Organització escolar

- 5.1.- El centre educatiu com a organització
- 5.2.- Els plantejaments institucionals
- 5.3.- Les estructures organitzatives dels centres
- 5.4.- El sistema relacional
- 5.5.- L'avaluació de centres i de professors

Metodologia:

Els resultats del treball realitzat en aquesta part del Curs de Qualificació Pedagògica del Professorat de Secundària dependran força de la connexió que s'assoleixi entre els seus diversos continguts, la qual cosa exigirà la màxima coordinació possible entre els professionals que hi participin. En aquest sentit, gran part de les pràctiques haurien d'ésser lligades a les matèries garantint la coordinació adient.

Per altra banda, en el plantejament de cada tema és bàsic que els continguts s'interrelacionin amb la realitat i s'orientin cap a la pràctica dels futurs ensenyants.

## I.2. Tallers de matèries instrumentals

Aquests tallers tindran un caire opcional i una durada d'1 o 1,5 crèdits cadascun. Es podrà optar entre els següents:

- \* Tècniques de la veu.....1,5 crèdits
- \* Us dels mitjans audiovisuals.....1,5 "
- \* Informàtica aplicada a l'ensenyament de l'anglès/francès.....1,5 "
- \* Utilització educativa dels mitjants de comunicació, etc.....1,5 "

## II) Part específica

II.1. Considerant la multiplicitat de situacions que es poden donar, sembla convenient dibuixar uns eixos bàsics que donin estructura al contingut de la didàctica de l'anglès/francès.

1. La justificació de la presència de la matèria en el disseny curricular a partir de l'anàlisi de les aportacions formatives específiques.
2. L'anàlisi del disseny curricular de la matèria en el marc del disseny general de la Reforma, i la seva relació amb les altres àrees.
3. L'anàlisi del contingut dels diferents temes, les dificultats especials d'aprenentatge i les característiques específiques de cada un d'ells.
4. La revisió detallada dels diferents recursos didàctics i les condicions per a la seva aplicació, a fi de dotar de les tècniques necessàries els futurs ensenyants. Es proposa elaborar material en paral·lel a la reflexió més teòrica; informació exhaustiva sobre fonts de recursos.
5. Diferents enfocaments del desplegament del currículum de la matèria: les diferents escoles, els models alternatius i la seva relació amb l'ús dels recursos.
6. La programació. Els criteris de selecció, seqüenciació, etc. amb relació a la matèria.
7. L'avaluació. Diferents tipus i instruments.
8. El context d'aplicació i les limitacions que imposa: els coneixements previs dels alumnes, el material disponible, ...
9. La recerca en la didàctica de la matèria. Estat de la qüestió, temes de recerca, alguns resultats i fonts d'informació.

Tot i que el desenvolupament d'aquests temes serà diferent, ateses les característiques pròpies de cada cas, més del 50% del temps s'haurà de dedicar com a norma als apartats 3, 4 i 6.

## II.2. Formació bàsica i complementària específica

La implantació de l'ensenyament del català en el currículum justifica el que els professors del nivell de secundària tinguin un domini adequat i aprofundit del català. Tot i això, justifica la proposta de dedicar els crèdits a aquesta matèria.

### III) Pràctiques en centres docents

Les pràctiques constaran de tres parts: un primer període d'Observació (40 hores), un segon període de pràctica docent intensiva (unes 120 hores, durant 6 setmanes), i un darrer període de Contrast d'unes 40 hores de durada. Els dos primers es realitzaran en el mateix centre (un Institut de Batxillerat o, quan sigui possible, un Centre de Reforma), mentre que la fase de Contrast es repartirà entre una estada de 20 hores a un Centre d'EGB amb Cicle Superior, 10 hores a un Centre de Formació Professional i 10 hores a un Centre de Reforma o un Institut de Batxillerat, segons el centre en què s'hagin realitzat el dos primers.

La tutoria de les pràctiques l'exercirà un professor de l'àrea corresponent del centre on es duguin a terme. Existirà, a més, un director de pràctiques que, en col·laboració amb els tutors, exercirà tres tipus de funcions: la programació de les pràctiques, la coordinació dels diversos tutors del grup, i la supervisió de la feina dels alumnes. Aproximadament un 10% del temps total de les pràctiques haurà d'estar dedicat a sessions de treball dels alumnes, en grups petits, amb el seu director de pràctiques. Aquests directors de pràctiques es triaran entre el professorat de la Didàctica Específica.

Les pràctiques representen una aplicació "in situ" dels coneixements adquirits a les altres matèries, essencialment a la Didàctica Específica, però també, sens dubte, a les matèries de la Part Comuna. En conseqüència, els "directors de pràctiques" hauran de vetllar perquè un percentatge important de les activitats que porti a terme l'alumne (fins a un 30%) tinguin relació amb l'esmentada Part Comuna.

A tall d'exemple, assenyalem com a temes possibles pel que fa a aquest àmbit l'observació i l'anàlisi d'aspectes com l'organització i el funcionament del centre (o centres), el tractament de la diversitat, l'agrupament dels alumnes, el treball en grup i el treball individual, la influència del llenguatge en l'aprenentatge, les relacions interpersonals a l'aula, els estils d'aprenentatge dels alumnes, la creativitat, l'avaluació, les característiques psicològiques dels adolescents, la tutoria i orientació, etc.

### 3. Avaluació

Pel que fa a l'avaluació, les matèries del Curs de Qualificació Pedagògica del Professorat de Secundària tindran un tractament idèntic al de la resta de les assignatures de la universitat, de manera que l'alumne rebrà una nota

independent a cadascuna d'elles, essent necessari que les hagi aprovat totes perquè li sigui expedit el títol corresponent. Cal assenyalar, tanmateix, que, per tal de garantir la coherència del curs, es qualificaran conjuntament amb una sola nota els crèdits corresponents a cada un dels blocs.

#### 4. Qüestions relatives a l'organització

- A) L'organització i funcionament d'aquest curs de Qualificació Pedagògica serà responsabilitat de la Facultat de Ciències de l'Educació. Aquest centre donarà cobertura administrativa a més de facilitar les aules i materials necessaris per donar la docència necessària.

La gestió del programa de formació del Curs de Qualificació Pedagògica del Professorat de Secundària estaria a càrrec d'un Coordinador (anomenat Director en el present document).

S'establirà, a més, una Comissió de seguiment i avaluació formada per representants de la Universitat i de les Direccions Generals del Departament d'Ensenyament implicades. Aquesta Comissió mantindrà així mateix relació amb les altres comissions conformades en les universitats que participen en aquest programa experimental.

- B) Requisits d'entrada per als alumnes:

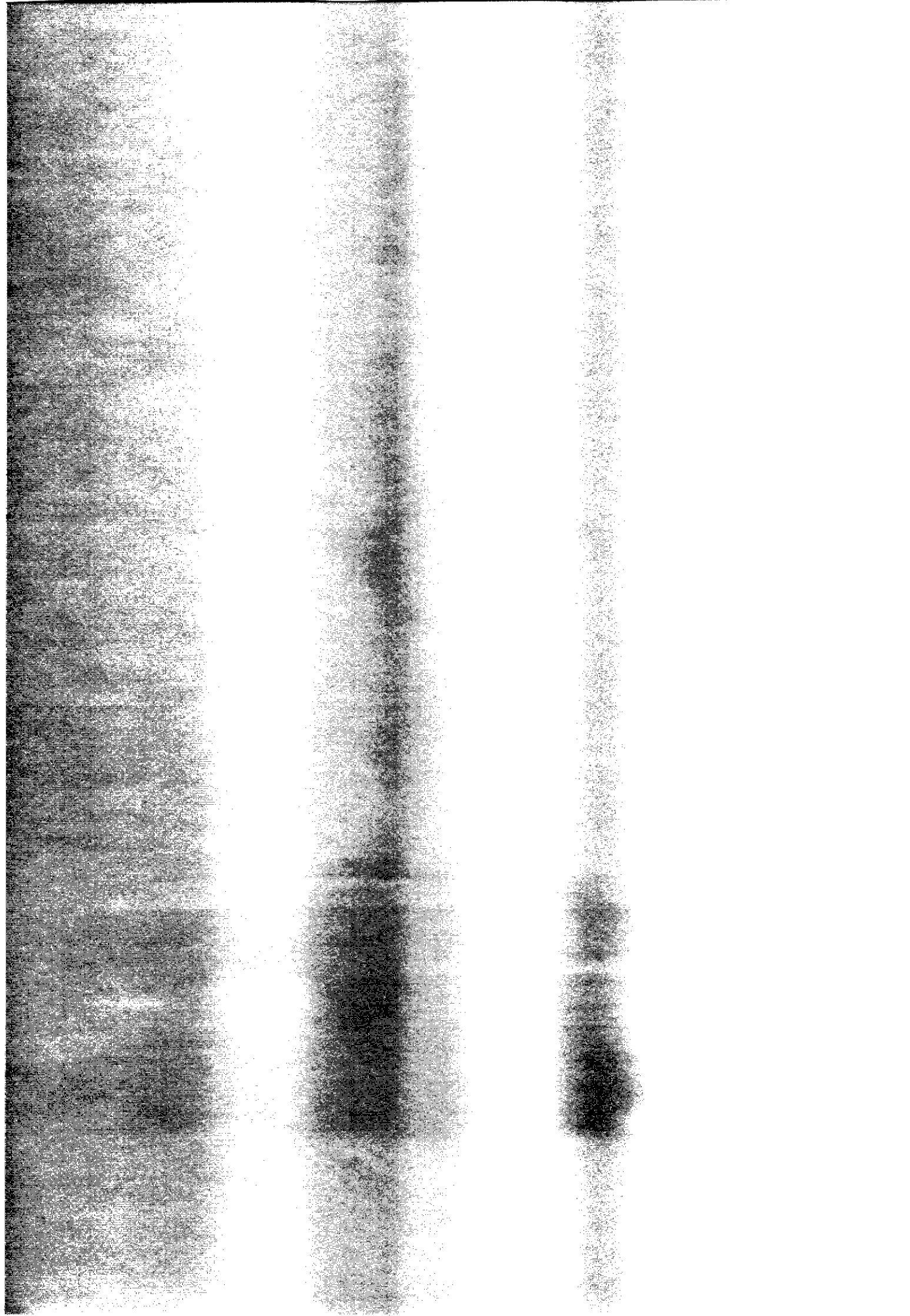
- Competència lingüística (nivell B) en llengua catalana.
- Tenir la llicenciatura feta o, excepcionalment per a aquest curs experimental, la possibilitat d'acabar-la de forma immediata.

- C) Assistents:

- El nombre màxim d'alumnes a admetre és de 30.

- D) Criteris preferents en la selecció del professorat

- Tenir experiència en formació de professorat.
- Haver impartit docència en el CAP.
- Estar disposat a participar en el Seminari previ al curs.





# Declaració de la Junta. La Formació Inicial del Professorat de Secundària

L'actual reforma del sistema educatiu exigirà un seriós esforç d'adaptació de tot el professorat i obligarà, transitòriament i en molts casos, a treballar plegats, a professionals poc acostumats a la col·laboració i l'enteniment mutu. L'extensió efectiva de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys suposa un avenç en la democratització de l'ensenyament i planteja diversos problemes de fons als quals ha d'atendre i donar resposta la formació del professorat.

## 1. DOS PROBLEMES DE FONTS

### A) Comprensivitat i diversitat

En aquest sentit, compartim la convicció de que el caràcter "comprensiu" o integrat de l'ensenyament en aquest nivell és oportú i convenient des del punt de vista de

la justícia social. Ens interessa, però, destacar que cal compaginar l'ensenyament comprensiu amb la necessària diversificació a l'escola i l'aula i que la bona articulació d'ambdós aspectes és responsabilitat de tothom, no només del professorat.

La preparació del professorat que impartirà aquest nivell haurà de capacitar el futur professional de la docència per a impartir un ensenyament comprensiu i diversificat alhora. El sistema educatiu ha de preveure, ja en la formació del professorat, l'atenció als problemes derivats de l'heterogeneïtat del grup classe i a la necessitat d'assolir una formació de caràcter bàsic progressivament diversificada.

**B) Les necessitats i els nous problemes que plantejarà la reforma** són altres elements a tenir ben pre-

sents. Són molts els reptes que se'ns plantejaran; citem, entre d'altres, una visió comprensiva de l'ensenyament secundari i obligatori; un ensenyament centrat en àrees que requerirà, a més a més, bona preparació tutorial didàctica i psico-sòcio-pedagògica; un nou i complex desenvolupament curricular; un ensenyament que introdueixi progressivament l'opcionalitat; una nova visió de l'avaluació; una especial atenció a l'orientació professional.

## 2. LES DUES PROPOSTES DE TITULACIONS PER AL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA QUE S'HAN SOTMÉS A DEBAT

La del Grup XV diferencia dues titulacions de secundària: obligatòria i postobligatòria. La de la Ponència



del Consell d'Universitats parla d'una única titulació oficial amb un curs de "formació pedagògica (i sustantiva complementària)" impartit pels departaments universitaris pertinents. Serien uns estudis professionals de post-grau amb titulació oficial. Són dues alternatives que tenen inconvenients i avantatges. Per una banda, no creiem convenient d'escindir en dos grups tan diferenciats com pretén la fórmula del grup XV els professors de secundària. En altres ocasions hem insistit en la necessitat d'exigir la llicenciatura per al conjunt de tots els docents. La secundària és un únic nivell educatiu i no creiem convenient de diversificar, en formació i titulació, els professors d'ambdós nivells. Les diferències dels cicles 12-16 i 16-18 poden exigir intensitats i enfocaments diversos (més psico-sòcio-pedagògics en el primer i més d'orientació professional en el segon, però tutorials en ambdós casos). Això no justifica ni demana necessàriament una doble titulació. El debat sobre el perfil del professor de secundària hauria de ser aconseguir que el futur docent d'aquest nivell faci una experiència personal de qüestions generals i bàsiques, metodològiques, de coneixement i aprenentatge. Sense una llicenciatura universitària i una bona base professionalitzada aquest objectiu és de molt difícil consecució.

Per altra banda, la proposta de l'informe tècnic de la Ponència del Consejo de Universidades ens sembla la d'un nou CAP, quan aquest s'ha mostrat insuficient i ja prou desacreditat per massificat, per ser un tràmit burocràtic i no professionalitzar, de fet, els llicenciats universitaris que hi accedeixen. La proposta de la Ponència la creiem limitada i insuficient.

La conclusió, doncs, és d'oposició a les dues propostes.

### 3. ALGUNES CONSIDERACIONS PRÈVIES

Abans d'exposar amb la màxima brevetat la nostra opinió volem explicitar alguns dels punts i experiències que hem valorat en el moment de prendre posicions:

a) La inoportunitat del CAP com a model, ni que sigui intentant millorar-lo.

b) La disconformitat amb la situació actual en què qualsevol llicenciat, sense prèvia i real professionalització docent, pugui accedir a la docència. Entenem la docència com una professió i cal professionalitzar amb rigor el futur docent.

c) La professionalització dels docents es pot assolir per distintes vies totes elles discutibles i opinables en teoria. Aquesta constatació ens porta a afirmar la conveniència de la diversitat de models. Per què uniformar rigidament un tema que és susceptible de ser enfocat de maneres diverses? Fins on arriba l'autonomia universitària en aquest punt? No es podien pensar uns "mínims" que realment ho fossin a nivell estatal i deixar les portes obertes a l'experimentació de fórmules i opcions diferents? Les competències autonòmiques no poden arribar a incidir en el model de formació del professorat.

d) Creiem idònia la distinció entre la titulació acadèmica i l'habilitació professional. El Consejo de Universidades no ha volgut, tampoc, confondre els perfils acadèmic i el professional, deixant per al posterior debat parlamentari, la regulació de les professions titulades. També aquí el Parlament de Catalunya haurà d'exercir les competències que li pertocuen estatutàriament.

D'aquesta manera el debat sobre directrius generals de plans d'estudis no es veuria mediatitzat excessivament per problemes corporatius i de l'àmbit de les diverses professions. Tampoc no confonem l'habilitació professional amb l'autorització professional que dona o

pugui donar el Col·legi Professional dels docents. És matèria que també s'haurà de concretar en un futur.

Aquesta distinció esdevé significativa per a nosaltres en considerar que, difícilment, la Universitat inclourà en el curriculum de la titulació acadèmica un any de pràctiques com tampoc, potser, unes matèries o crèdits de formació professional de professorat amb entitat suficient. Les pràctiques de què parlem haurien d'estar vinculades a la universitat mitjançant equips que les coordinin, integrats per professors universitaris i professors de secundària.

L'habilitació professional hauria d'estar prevista a la LLei de Reforma del Sistema Educatiu i en cap cas no s'ha d'associar a l'ingrés en un cos de funcionaris. La petició d'unes pràctiques determinades per a tal ingrès és un problema administratiu però no el sistema d'habilitació professional.

e) En parlar del professorat de secundària volem distingir, també, entre formació bàsica i formació específica. La primera fa referència a les especialitats universitàries que donen accés als diferents títols universitaris (filosofia, història, matemàtiques, física, química, biologia, etc.). La segona es refereix a la formació pròpia i professionalitzadora per a la docència (psico-sòcio-pedagògica, didàctica de les diferents matèries, tutorial d'orientació i de pràctiques docents). El nostre criteri és el de no acceptar una formació bàsica que obri les portes a llicenciatures universitàries de segona.

El professor de secundària ha d'ésser un llicenciat amb tota la preparació científica d'aquest grau acadèmic i un professional de la docència. De fet, en les propostes de titulacions universitàries sotmeses a debat no s'ha contemplat la possibilitat de llicenciatures amb "modalitat docent", aprofitant el marge d'opcionalitat que deixin els estudis i fent un curriculum integrat.

Com veurem és un punt a considerar seriosament.

Aquestes consideracions posen de relleu l'interès del debat sobre el model de currículum: la professionalització docent del professor de secundària és independent i juxtaposada o posterior a l'obtenció d'una llicenciatura ("model consecutiu") o la professionalització es va adquirint durant els estudis universitaris i s'obté una titulació universitària de llicenciatura per a la docència ("model integrat")?

#### 4. ALGUNES OBSERVACIONS SOBRE ELS "MODELS INTEGRATS"

##### a) Model integrat amb professionalització al segon cicle

La proposta del Grup XV de dues llicenciatures per a docents de secundària preveu dos cicles: el primer, de 3 anys, (de formació bàsica) seguit de 2 anys (de formació psico-sòcio-pedagògica i pràctica). Considerem que tres anys per a la formació bàsica universitària són del tot insuficients per a poder impartir l'ensenyament de secundària. No pensem que la solució per a fer bons professors d'educació secundària sigui la de reduir la seva formació universitària bàsica; més aviat, la solució s'ha de buscar per a la potenciació de la formació professionalitzadora i d'especialitat docent. La Universitat, fins ara, no ha assumit la tasca de formació professionalitzadora dels seus universitaris i, com ja hem dit, es pot dubtar amb fonament que pugui incloure en el currículum propi de la titulació acadèmica les pràctiques d'un any i els crèdits necessaris de formació professional del professorat. La massificació seria una dificultat insalvable per a una formació amb aquestes característiques. I la manca de recursos econòmics abocaria l'experiència al fracàs.



##### b) Model integrat amb "modalitat docent"

No és difícil de preveure una altra forma d'integrar la formació professionalitzadora del professorat de secundària en el currículum acadèmic de les diverses llicenciatures.

Podria pensar-se en les llicenciatures de "diverses titulacions universitàries amb una modalitat docent". Al llarg de tots els estudis s'integrarien les matèries pròpies de la modalitat docent aprofitant l'ampli percentatge d'opcionalitat que haurien de deixar les directrius generals dels plans d'estudis en un segon tronc dels ensenyaments universitaris. Les dificultats d'aquest model també són de fàcil previsió:

- La coordinació i coherència dels estudis professionalitzadors no estaria prou garantida. El perill de dispersió departamental i de caos organitzatiu en seria una seriosa dificultat.

- Com podrien incidir i ser presents els docents de secundària en la formació del futur professor d'aquest nivell?

- Consolidaria l'atomització de l'organització professional que existeix ara, dificultant a la pràctica la unitat professional dels docents? Atendria la Universitat un any de pràctiques?

- Si els responsables fossin els Departaments Universitaris, s'haurien d'especificar les exigències generals i de titulació dels professors, per garantir-ne la qualitat.

- Aquesta proposta, però, tindria

uns avantatges indubtables:

- No allargaria els estudis del professorat més enllà de la durada de totes les llicenciatures.

- No allunyaria excessivament la durada dels estudis de diplomatura de professor d'educació primària (tal com es preveu) i els de secundària.

#### 5. ALGUNES OBSERVACIONS SOBRE "ELS MODELS CONSECUTIUS"

Els avantatges que veiem en els models consecutius són diversos:

- Hi podria accedir qualsevol llicenciat universitari.

- Es pot diversificar en especialitats segons les exigències més directes dels currícula de l'ensenyament secundari.

- Obre la possibilitat de que institucions no universitàries puguin assumir tasques de capacitació professional.

- Evita la subvaloració dels títols de llicenciatura dels professors de secundària.

- Potencia la consideració social del professional de la docència.

- Flexibilitza la formació psico-sòcio-pedagògica, didàctica i pràctica en funció del nivell a impartir sense escindir en dos els professors de secundària.

De fet, la Ponència opta per aquest model, però amb una concepció que el limita molt considerablement i el fa ineffectiu.

##### a) Model consecutiu de postgrau de 600 hores

La Ponència ens proposa un model juxtaposat o consecutiu: un postgrau d'un any, un nou CAP que reproduirà el mateix fracàs en no canviar, de fet, les condicions en que aquell s'havia realitzat. La proposta de la Ponència és la que menys respon a les necessitats actuals de la reforma i deixa les coses com estaven. Aquesta proposta és absolutament inoperant davant els

problemes de la formació inicial demanada avui als professors de secundària.

### **b) Model consecutiu: un postgrau de professionalització docent (dos cursos)**

Si del model anterior en diem que és insuficient és perquè creiem que cal un any de pràctiques i que s'ha de revisar la proposta de matèries troncales de caràcter teòric i professionalitzador.

El contingut del curs teòric podria pensar-se en base a continguts psicopedagògics (impartits per especialistes universitaris); continguts de didàctiques específiques (impartits per professors de secundària entesos en la matèria o experts universitaris dels departaments de didàctiques); pràctiques d'un any, coordinades per professors-formadors de secundària en actiu.

Aquest postgrau tindria com a matèries troncales: Didàctica general i específiques (amb explícita referència a la recerca didàctica), Psico-Pedagogia evolutiva i de l'aprenentatge i Sociologia de l'educació. Seria obligatori per a tot futur professor, afectaria el conjunt de tot el professorat (privat i públic) i seria professionalitzador. I estaria completat per un any de pràctiques amb complements de crèdits d'orientació i tutoria de nivell universitari.

El principal i gran inconvenient que tindria aquesta fórmula seria l'excessiva separació entre els requisits del diplomad en EGB i el llicenciat de secundària. El problema, però, ve provocat pel fet mateix de la diplomatura; pensem que s'hauria d'exigir, també, llicenciatura al docent del nivell de primària.

## **6. UN MODEL MIXT**

És possible de pensar en un model mixt. Aprofitant l'opcionalitat del segon cicle (que s'hauria d'ampliar al màxim possible) i l'oferta de crè-

dots dels Departaments Universitaris, podrien integrar-se les didàctiques específiques i la general en el currículum dels darrers cursos de les llicenciatures universitàries.

La resta de matèries que considerem troncales al punt 5b, s'estudiarien en un curs posterior a la llicenciatura, compaginant-les amb un any de pràctiques. Pensem en uns curricula oberts i flexibles, en els quals l'opcionalitat i l'exercici de l'autonomia universitària n'impediran rigideses i uniformismes.

Cal assegurar una formació bàsica, que inclogui les didàctiques específiques i la general; i una formació psico-sòcio-pedagògica que capaci el professional futur docent a secundària per a realitzar tasques tutorialis i d'orientació; també cal un període llarg de pràctiques (a ser possible retribuïdes) que acosti l'estudiant al que és la pràctica docent a l'aula. Segons el nivell del subsistema secundari per al qual es prepari l'alumne s'haurien de preveure intensitats i accents diferents en temes com la tutoria, l'orientació o la preparació psico-sòcio-pedagògica.

El títol oficial que s'atorgaria a l'acabament d'aquest post-grau habilitaria professionalment. La Llei de Reforma del sistema educatiu hauria de preveure els requisits mínims per a aquesta habilitació.

Com ja s'ha dit, si hem de triar una fórmula, ens inclinem per aquesta que anomenem mixta. Cal, però, repetir que no som partidaris d'uniformitzar rigidament la formació inicial. Garantits els mínims professionalitzadors, deixem obert el camí a l'experimentació de vies o models diversos.

## **7. QUI I ON ES FORMARÀ EL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA?**

Manifestem la nostra convicció del paper que haurien de tenir assignat els professors de secundària

en actiu en les pràctiques i les didàctiques específiques del currículum del professor de secundària. La formació dels professionals de la docència —en els aspectes troncales— l'han d'impartir els professors dels departaments universitaris qualificats i legalment capacitats per a exercir docència universitària als segons cicles de les Facultats o professors amb preparació específica i formació en recerca.

Podria pensar-se en la creació de nous Centres de formació del professorat, que s'organitzarien segons els nivells del sistema educatiu, amb personal de diversos departaments universitaris i la col·laboració de professors de secundària en actiu. La presència i col·laboració d'entitats de reconegut prestigi en el camp de la formació del professorat s'hauria, també, de preveure. També podria estudiar-se la possibilitat de constituir centres de formació del professorat de secundària, organitzats per a l'exclusiva formació de docents de secundària, amb personal docent universitari i la participació de professors de secundària en actiu. Caldria, també, estudiar en profunditat la formació dels professors d'assignatures tècniques i pràctiques dins els mòduls professionals. Aquests professors haurien de sortir de les carreres tècniques, especialment les de grau mig, i amb una certa experiència en el món de la indústria. S'haurien de crear alguns centres que, específicament en aquestes matèries, donessin la possibilitat d'assolir coneixements de tipus psicopedagògics i didàctics per a aquests professors. D'aquest tipus de centres específics per a professors d'assignatures tècniques n'hi ha ja a molts països d'Europa, especialment a Escandinàvia.

## **8. CONCLUSIONS**

La Junta de Govern del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia

i Lletres i en Ciències de Catalunya a la vista de les necessitats actuals del sistema educatiu, sotmès a profunda reforma, a mig terme, es manifesta sobre la formació inicial del professorat de secundària en els termes següents:

1. Constatem la situació de confusió existent entre els docents per manca de claredat i informació sobre el tema. No se sap, encara, quins són els temes oberts i quins ja decidits, què és encara negociable i què està ja tancat.

2. La gran absent d'aquestes propostes és l'educació tècnico-professional, que té unes demandes específiques de formació del professorat que no s'han contemplat.

3. L'exposició d'aquest document ens corrobora en la idea de què és convenient obrir un període de temps ample en el qual (salvades les garanties de qualitat, de rigor acadèmic i un disseny curricular comú) s'experimentin els diversos models possibles. No ens agrada l'uniformisme que es dibuixa en les dues propostes sotmeses a debat. Fem de les directrius generals comunes el que han de ser: un mínim comú. En aquest sentit creiem que cal criticar l'excés de matèries i la troncalitat de les propostes del grup XV.

4. Ens oposem a la doble titulació del professorat de secundària.

5. Pensem que cal professionalitzar tots els docents i, també, els de secundària. El professor de secundària és, sobretot, un docent. La qualificació com a especialista en una o altra àrea de coneixement universitari és important però no defineix la seva identitat professional com a docent.

En aquest sentit fem la distinció entre titulació acadèmica i habilitació professional. La nostra opció és per un model mixt amb professionalització docent, en els termes que l'hem definit al punt 6. Un postgrau de marcat caràcter professional donaria als llicenciats l'habilita-

ció professional per a la docència, al marge de concursos i condicions administratives per a l'ingrés al cos de funcionaris docents o la contractació en el sector privat.

Els requisits mínims d'aquesta habilitació professional han d'estar previstos a la Llei de Reforma del Sistema Educatiu, així com l'específica situació del professorat de mòduls professionals i d'altres condicions i situacions a nivell de centres.

6. Considerant els avantatges i els inconvenients dels diversos models possibles, pensem que el model mixt que es proposa és coherent amb la defensa que a nivell professional està realitzant el nostre Col·legi de la unitat de la funció docent i de la col·legiació única de tots els ensenyants. Amb tot, creiem que no es pot tancar la possibilitat d'experimentar fórmules diverses que trenquin l'uniformisme. Continuem afirmant que els problemes de l'organització professional dels docents no han de condicionar la recerca de fórmules més adients i coherents amb l'estructura del sistema educatiu a implantar.

7. Respecte de les alternatives sobre el subjecte que impartirà la docència del professorat de secundària, donada la situació real dels departaments universitaris i les dificultats de coordinació existents entre ells, ens inclinem per la creació de centres superiors de formació del professorat. Fa quatre anys la Junta del nostre Col·legi va presentar al Departament d'Ensenyament un "projecte de reforma del sistema de formació inicial i permanent del professorat d'ensenyament mitjà". S'hi optava per la creació d'un "Institut Universitari de Metodologia Educativa per a l'Ensenyament Mitjà". Creiem que aquesta és una via a experimentar i, amb d'altres, podria ser un possible model. Som sensibles a l'argumentació que defensa la formació del professorat en un únic centre. L'especificitat i requisits d'accés (per a alumnes i

professors) a l'ensenyament del professorat de secundària, però, haurien de ser molt clars i ben diferenciats de la resta, si s'opta per aquesta fórmula.

8. Al marge de l'opció per un model determinat, creiem important d'insistir en quatre punts concrets:

- La importància de la formació psico-sòcio-pedagògica, de la tutoria i l'orientació professional com a matèries del currículum associades a un llarg període de pràctiques.

- Caldrà contemplar, transitòriament, la situació dels diplomats que imparteixen en el moment actual l'ensenyament fins als 14 anys, tendint a homologar les titulacions dels docents en tot el nivell de secundària, a fi d'aconseguir claustres coherents i sense tensions.

- S'ha d'evitar carregar de matèries els alumnes, i dissenyar poques troncales (realment bàsiques i que es puguin aprofundir) i assegurar la possibilitat d'intensitats i enfocaments diversos segons l'etapa d'estudis escollida pels alumnes.

- Cal assegurar la professionalització dels docents i superar la situació actual que dificulta l'avenç qualitatiu de l'ensenyament secundari.

OCTUBRE 1989

# La formació dels ensenyants a Europa

## Les universitats: la formació dels ensenyants a l'estat espanyol

Mireia Montané  
Immaculada Bordas

### 1. CANVIS EN LA PREPARACIÓ I LA FORMACIÓ DELS ENSENYANTS

A l'estat espanyol la LLei General d'Educació (4 d'agost 1970) va allargar l'ensenyament primari per a tothom fins als 14 anys. Es va avançar la democratització de l'escola en quatre anys (dels 10 als 14 anys). Abans, als deu anys, ja tenia lloc la separació entre els alumnes que començaven el batxillerat i aquells que continuaven l'ensenyament general fins als 14 anys. Aquesta nova estructuració del sistema (ensenyament obligatori i gratuït per a tothom dels 6 als 14 anys) va fer canviar la formació dels ensenyants. Les antigues escoles normals (Escuelas de Magisterio) van ser integrades a la universitat (Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica - EGB) i van formar els mestres per a l'escola primària, fins als 14 anys. Aquests mestres de primària rebien una formació de 3 anys en aquestes escoles universitàries. I els ensenyants de secundària rebien una formació de 5 anys, a més d'un any de formació pedagògica (Certificat d'Aptitud Pedagògica, CAP) (Taula 1). Això comportava una diferència molt gran entre aquestes dues formacions.

Amb aquest estudi iniciem la publicació d'una sèrie d'articles que plantegen l'evolució de la formació dels ensenyants aquests darrers anys i els seus problemes actuals a diversos països europeus, la majoria dels quals es troben immersos en processos de reforma de l'ensenyament. El canvi d'estructura del sistema educatiu comporta, sovint, canvis en la formació dels ensenyants. El Col·legi vol oferir la informació i la documentació necessàries per a

continuar el debat i la reflexió sobre un tema del màxim interès per als professionals de l'ensenyament com és ara la seva formació inicial i permanent.

#### LLEI DEL 1970

Formació inicial obligatòria	
Ensenyament primari	Ensenyament Secundari
<ul style="list-style-type: none"><li>- Batxillerat + 3 anys en una Escola Universitària de Formació de Mestres d'EGB.</li><li>- Titulació: Diplomata.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Batxillerat + 5 anys en una Facultat + 1 any de CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica).</li><li>- Titulació: LLicenciat.</li></ul>
Formació contínua voluntària	
Ensenyament primari	Ensenyament Secundari
<ul style="list-style-type: none"><li>- Escoles d'Estiu (iniciativa de les associacions de mestres i dels moviments de renovació com ara Rosa Sensat).</li><li>- Instituts de Ciències de l'Educació (universitaris) (ICE).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escoles d'Estiu (iniciativa del Col·legi de LLicenciats).</li><li>- Instituts de Ciències de l'Educació (universitaris) (ICE).</li></ul>

Més tard (25 d'agost de 1983) es va promulgar la nova LLei de Reforma Universitària (LRU). Amb aquesta llei va començar a l'estat espanyol la lenta transformació de les universitats i la modificació o la creació de les noves titulacions. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha promogut el debat per comissions per a les diverses titulacions i les universitats tenen la possibilitat de crear les seves pròpies titulacions en el marc de la seva autonomia. Les noves titulacions han de ser aprovades pel Consell d'Universitats del Ministeri d'Educació i Ciència, que ha creat moltes comissions per definir els mínims curriculars per a garantir la validesa de titulacions a tot l'estat, tot respectant l'autonomia de les universitats. Aquestes comissions eren formades per

professors d'universitat, per representants de les empreses, dels sindicats, dels col·legis professionals i del Ministeri. La Comissió de Ciències de l'Educació i Formació dels Ensenyants (núm. 15) va proposar tres títols de llicenciat (5 anys de formació): Educació Escolar (Organització i Gestió de l'Escola), Psicopedagogia i Educació Social, tres diplomatures (3 anys de formació) per als mateixos especialistes i, finalment, tres títols més de llicenciat: professor d'ensenyament secundari obligatori -12 a 16 anys-, professor d'ensenyament postsecundari -16 a 18 anys- i professor especialista en trastorns d'audició i de llenguatge. I un títol (tres anys), per a ser professor d'ensenyament primari amb dues opcions: educació infantil i educació primària.

TAULA 2

	Títols actuals			
	Proposta de la Comissió 15	Proposta del Consell d'Universitats	Proposta del Consell d'Universitats	Títols aprovats que s'han d'implantar durant els 3 anys següents
<b>LLicenciats (5 anys)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia amb moltes especialitats:</li> <li>● Teoria de l'educació.</li> <li>● Història de l'educació i Pedagogia.</li> <li>● Organització i tecnologia educativa.</li> <li>● Orientació escolar professional.</li> <li>● Pedagogia terapèutica (poden variar una mica segons les universitats).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització i gestió de l'escola (Educació Escolar).</li> <li>- Psicopedagogia.</li> <li>- Educació social.</li> <li>- Llicenciat professor d'educació secundària obligatòria.</li> <li>- Llicenciat professor de secundària postobligatòria.</li> <li>- Especialista en audició i llenguatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització i administració a l'educació.</li> <li>- Psicopedagogia.</li> <li>- Llicenciat (5 anys en una facultat més un any d'especialització didàctica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llicenciat en organització i administració de l'educació (s'ha d'aprovar al setembre).</li> <li>- Llicenciat en psicopedagogia (s'ha d'aprovar al setembre).</li> <li>- Llicenciatures en educació social (s'han d'aprovar al setembre).</li> </ul>
<b>Diplomats (3 anys)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplomats professor d'EGB.</li> <li>● Pre-escolar.</li> <li>● Ciències.</li> <li>● Ciències humanes.</li> <li>● Filologia.</li> <li>● Educació especial.</li> </ul> <p>D'aquestes especialitats n'hi ha a la majoria d'Escoles Universitàries de formació de mestres de primària.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplomats professor d'educació infantil primària amb dues opcions: educació infantil, educació primària.</li> <li>- Diplomats en educació escolar.</li> <li>- Diplomats en educació social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplomats professor d'educació infantil i primària amb moltes opcions.</li> <li>- Llengües estrangeres.</li> <li>- Educació física.</li> <li>- Educació especial.</li> <li>- Educació infantil.</li> <li>- Educació primària.</li> <li>- Audició i llenguatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mestre amb la consideració de diplomats, generalista per als infants de 6 a 12 anys més una especialitat:</li> <li>- Educació infantil.</li> <li>- Educació primària.</li> <li>- Llengües estrangeres.</li> <li>- Educació especial.</li> <li>- Educació musical.</li> <li>- Audició i llenguatge.</li> <li>- Educació física.</li> <li>- Diplomats en educació social.</li> <li>- Diplomats en logopèdia (més psicologia).</li> <li>- Diplomats en audició i llenguatge.</li> </ul>

Però el Consell d'Universitats, el maig de 1990, va modificar les propostes de la Comissió 15. Va suprimir la nova titulació per als professors de secundària i manté la llicenciatura amb una formació psicopedagògica d'un any per a ser professor d'ensenyament secundari.

El mes d'abril de 1991 el Consell d'Universitats va aprovar les titulacions següents: diplomats en educació social (sobretot per a l'ensenyament d'adults i per a l'animació socio-cultural), diplomats en logopèdia, (mestre) i una d'aquestes set especialitats: Educació Infantil, Educació Primària, Llengües estrangeres, Educació Física, Educació Musical, Educació Especial i, finalment, Audició i Llenguatge.

Hi ha previst que pel mes de setembre de 1991 el Consell aprovi els títols que falten i que es negociaran aviat amb els diversos sectors educatius i professionals. Es

tracta dels títols de llicenciat en Organització i Administració de l'Educació, llicenciat en Psicopedagogia i llicenciat en Humanitats (una de les finalitats d'aquest darrer, ser com un batxillerat allargat, serviria per a formar els futurs ensenyants de l'ensenyament secundari-illetres) (Taula 2).

Un cop aquestes titulacions hagin passat pel Consell d'Universitats han de ser aprovades pel Consell de Ministres. I, finalment, s'han de publicar en forma de decret al Boletín Oficial del Estado.

Aquests títols tenen fixades un nombre mínim de matèries comunes per a tot l'estat, i cada universitat disposa d'un període de tres anys com a màxim per completar aquests curricula i adaptar-los als seus plans d'estudis. Aquestes adaptacions s'han d'enviar al Consell d'Universitats perquè siguin homologats.

Però, durant la discussió d'aquestes titulacions es va publicar la nova Llei d'Educació LOGSE (Llei d'Ordenació General de Sistema Educatiu, Llei del 3 d'octubre de 1990), que diu que l'ensenyament primari serà impartit per mestres generalistes amb especialitzacions (música, educació física, llengües estrangeres), i que l'ensenyament secundari (12-18 anys, batxillerat i mòduls professionals) seria impartit per llicenciats, enginyers i arquitectes, més un any de qualificació pedagògica que ha d'incloure un període de pràctiques, és a dir, la confirmació de proposicions del Consell d'Universitats per a les noves titulacions.

La Llei de 1970 havia ampliat l'escolarització igual i obligatòria per a tothom fins a 14 anys.

La de 1990 amplia aquesta obligatorietat i aquesta igualtat dos anys més, fins als 16. La Llei de 1970 separava els alumnes als 14

anys en dues branques: el batxillerat i la formació professional. I el problema de la formació dels ensenyants se suscita un altre cop de manera simultània a la generalització de la llei (aquesta generalització es preveu escalonada fins a l'any 2000). Mentrestant, la formació per a l'ensenyament primari (fins als 12 anys) serà igualment de 3 anys, amb un títol de Diplomata a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat, integrades ja a les universitats, i la formació per a l'ensenyament secundari (12-18 anys) de 5 anys, amb un títol de llicenciat a les diverses facultats, amb un any de formació per a la professionalització. I aquest any podria ser inclòs a les Facultats de Pedagogia o de Ciències de l'Educació, o bé als antics ICEs o altres institucions (taula 3).

Com a conclusió, la formació inicial de base gairebé no ha canviat, de moment. La nova titulació de "mestre" presenta unes especialitzacions seguint les necessitats de la LOGSE -Educació Infantil, Educació Primària (generalistes), Llengües Estrangeres, Educació Física, Educació Musical, Educació Especial, Audició o Llenguatge-. Però hi ha massa matèries generals i poc aprofundiment en l'especialització i en la professionalització (vegeu el punt 5).

Les reivindicacions professionals dels ensenyants (sobretot de primària) perquè hi hagi un cos únic de professors per a tots els nivells de l'ensenyament infantil, primari o secundari, amb una titulació de llicenciat per a tots (4 o 5 anys d'estudis a les Escoles de Formació dels Ensenyants) no s'han tingut en compte.

Pel que fa a la formació permanent, després de la LRU, un reial decret (85/1985, de 16 de febrer) permet a les universitats de fixar els estudis de doctorat, de postgrau i dels màsters.

Aplicant aquesta autonomia més àmplia les universitats han redactat els estatuts i han inclòs nous estudis de postgrau. Ja hi ha una llista ben llarga de títols de màster i de postgrau a la Universitat de Barcelona i a la de Madrid, les quals, juntament amb la UNED (Universitat a Distància), són les que tenen el nombre més elevat d'alumnes de

TAULA 3: LLEI 1990

Formació inicial obligatòria	
Ensenyament primari 0-12 anys	Ensenyament Secundari 12-16
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Batxillerat + 3 anys en una Escola Normal integrada a la Universitat (Escola Universitària de Formació del Professorat).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Batxillerat + 5 anys en una facultat + 1 any de formació professional en una Facultat de Pedagogia o de Ciències de l'Educació o en un Institut de Formació.</li> </ul>
Formació permanent voluntària	
Primària	Secundària
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plans de formació per als ensenyants, del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) i dels Departaments d'Ensenyament de les CCAA.</li> <li>- Escoles d'Estiu i d'Hivern de les associacions de mestres i dels moviments de renovació pedagògica.</li> <li>- Estudis de postgrau.</li> <li>- Altres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plans de formació per als ensenyants del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) i Departaments d'Ensenyament de les CCAA.</li> <li>- Escoles d'Estiu i d'Hivern del Col·legi de Llicenciats.</li> <li>- A Catalunya els antics ICE.</li> <li>- Estudis de postgrau.</li> <li>- Altres.</li> </ul>

l'estat espanyol i els estudis més complets en Ciències de l'Educació i Formació dels Ensenyants. Els estudis de màsters són nous a la universitat espanyola i poden servir de complement a la formació inicial, perquè han estat dissenyats com a més especialitzats, més professionalitzadors i més pràctics. De fet, responen més ràpidament a les necessitats de la societat actual.

Per a aquests màsters les universitats poden establir contractes amb altres institucions, cosa que permet una obertura més gran cap a la professionalització. Per exemple, el màster de Direcció i gestió dels centres educatius entre la Universitat de Barcelona i el Col·legi de Llicenciats de Catalunya, o el màster en Arts entre la Universidad Autònoma de Madrid i l'Institut de Estètica y Teoria del Arte en Madrid.

## 2. La professionalització

A la formació inicial i continua dels ensenyants li falta professionalització. Es fan poques pràctiques durant els 3 anys d'estudis per a l'ensenyament primari, i gairebé cap per al secundari. Cal fer una reflexió sobre la pràctica. La

formació inicial dels ensenyants de primària és massa àmplia i poc aprofundida, i si bé es considera la importància que tenen les "pràctiques", una part dels formadors troba que és una tasca molt pesada: per exemple, cal sortir de l'escola de formació i anar a les escoles primàries, a vegades a altres pobles, sense que hi hagi cap compensació econòmica per als viatges, etc. Sovint, també els alumnes estan sols a l'hora de fer les pràctiques a les escoles. Fa falta una tutoria efectiva, perquè cada tutor té massa alumnes, i és difícil de reflexionar puntualment sobre la pràctica. La formació inicial dels ensenyants de secundària està centrada sobre el domini d'una o dues disciplines que s'han d'ensenyar als centres de secundària. Però, durant aquests cinc anys d'estudis en una facultat, els alumnes, en la majoria dels casos, no tenen una formació pràctica sobre el seu ofici futur. Després, han de seguir un curs de capacitació pedagògica (CAP), però aquesta formació ha estat molt criticada, perquè es tracta d'unes pràctiques molt deficitàries i d'unes matèries teòriques (psicopedagogia) massa allunyades de la reflexió pràctica. En les noves titulacions, el CAP desapa-



reix, però hi haurà un any de professionalització.

Per a la formació de primària, les Escoles de Formació del Professorat fa l'efecte que són les "darreres" de la universitat —com també les assignatures d'humanitats per a la formació de secundària fa l'efecte que són les darreres entre les altres facultats. Hi ha també un sector de professors que pensa que una bona escola normal podrà professionalitzar millor que la universitat, perquè han perdut una mica la fe en una formació universitària de 4 o 5 anys, que dediqués una part important a la professionalització. Aquest desig no ha estat pas recollit per la LRU ni la LOGSE. Potser els costos econòmics d'una formació inicial més llarga i, després, una remuneració més elevada per a tots els mestres i els professors han frenat la decisió. Els ensenyants volen que la pràctica sigui considerada en el seu just valor, però aquesta pràctica la majoria de les vegades no ha estat avaluada ni se n'ha fet el seguiment suficient per poder considerar-la d'una manera objectiva.

Un sector d'ensenyants, especialment el mestres, volen també una formació única per a primària i per a secundària, que s'hauria d'impartir en una Facultat de Ciències de l'Educació, i acabar, ja en l'exercici de la professió, en un cos únic d'ensenyants, però la LOGSE no ha recollit pas aquesta proposta.

Aquests mateixos mestres, i també els professors de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat, es lamenten que durant la formació inicial les matèries que més serveixen per a professionalitzar-se siguin les més arraconades en benefici d'un nombre més gran d'assignatures més acadèmiques. A moltes escoles normals es dona més importància als estudis acadè-

mics que als coneixements professionals (psicologia, pedagogia, sociologia, didàctica) i a les pràctiques. S'ha de fer un pla d'estudis més professional. I per això pensem que aquesta formació només és el primer pas cap a la formació contínua. Troben que la formació inicial per a primària només és un batxillerat una mica més avançat, i que per això, al final, només professionalitza d'una manera superficial els futurs ensenyants. Hi ha una àmplia diversificació d'assignatures durant els tres anys, sense perfeccionament ni aprofundiment d'algunes d'aquestes assignatures (vegeu més avall, punt 5). I la LOGSE no modifica gairebé gens aquesta imatge de poca seriositat, de poc aprofundiment que els estudiants tenen d'ells mateixos. La llei proposa una formació de tres anys, alhora generalista i especialista, per a les noves assignatures proposades per la reforma a l'ensenyament primari: música, educació física, llengües estrangeres, dificultats de llenguatge. Aquesta decisió de continuar una formació de tres anys es justifica en part a causa de l'equiparació dels altres països de la CE, perquè la majoria conserven una formació de tres anys.

Els alumnes, però, han d'aprendre durant un període molt curt de temps moltes matèries i, per tant, d'una manera força superficial i que no serveix pas gaire per als futurs oficis. A més, hi ha poques possibilitats de promoció professional, i les retribucions són baixes.

Des d'un punt de vista sociològic, s'ha de dir que en aquests estudis hi ha alumnes que provenen d'altres facultats, amb notes baixes o que han fet aquesta opció en quart lloc. Hi ha, doncs, una part important d'estudiants sense vocació. Encara és una carrera amb una àmplia participació femenina. I encara hi ha el problema entre els

estudiants d'una manca de culturalització.

Els professors de secundària, que han estudiat a la universitat durant 5 anys, pensen que les facultats tenen un clima cultural ben profund i prou suficient. Miren de diferenciar-se dels mestres, perquè els consideren intel·lectualment menys preparats i pitjor retribuïts. Ells han après ensenyant. I això continua. La LOGSE preveu sempre els 5 anys en una facultat, però hi afegeix un any de professionalització. Fins ara ja s'havia de fer el CAP o bé tenir un any de professionalització. És a dir, segueix el model de formació professional, però encara fa més profunda la diferència amb l'ensenyament primari. S'hi afegeix, doncs, la pedagogia i l'organització de la classe per augmentar l'eficàcia de l'ensenyant. Es reconeix la necessitat dels *savoir-faire* directament aplicables a la pràctica. Es tracta d'uns coneixements orientats cap a la gestió dels aprenentatges, centrats en l'alumne, la classe, el centre i el coneixement del sistema educatiu, una cosa ben necessària per a tots els professors.

Els professors de secundària tenen més confiança en les persones que posseeixen un coneixement i una pràctica directa de l'ofici, que no pas en uns universitaris que no l'exerceixen i que només hi tenen una relació teòrica. Voldrien uns professors tutors pràctics que poguessin demanar la col·laboració dels ensenyants universitaris per resoldre conjuntament els problemes dels alumnes i que poguessin dirigir recerques pedagògiques a la pràctica.

### 3. Autoritat pública i estat

Seguint la LLei de Reforma Universitària (LRU), és el govern de

l'estat el qui, després d'haver escollat les propostes del Consell d'Universitats, decideix les titulacions oficials i les directrius generals a partir de les quals les universitats han d'elaborar i aprovar els plans d'estudis. Les directrius generals estableixen, per a cada títol, les matèries comunes que hi ha d'haver a tots els plans d'estudis corresponents a l'esmentat títol. I també determinen si el títol pertany només al primer cicle o al segon, o si només pertany al segon, i en aquest cas, a partir de quins cicles s'hi pot accedir.

Al final del primer cicle s'obté el títol de diplomad i després del segon cicle el de llicenciat. Les universitats, a l'hora d'elaborar un pla d'estudis, fixen les matèries no comunes, que es divideixen en matèries obligatòries i optatives. Cada estudiant podrà elaborar una part del seu currículum en funció de les matèries optatives que hagi triat entre les que corresponen al pla d'estudis de la titulació corresponent, a més d'altres matèries formatives de caire general o instrumental.

Més o menys, el 30% del currículum pertany a les matèries comunes obligatòries fixades per l'estat, el 55% de les altres matèries obligatòries és fixat per cada universitat, i el 10% és de lliure elecció per

part de l'alumne entre les assignatures optatives de la seva especialitat o bé entre altres matèries d'altres especialitats (per exemple, llengües estrangeres, història, literatura, etc.) (Reial Decret del 27 de novembre de 1987).

Mentrestant, la unitat de valor és el crèdit, equivalent a 10 hores d'ensenyament teòric o pràctic. Cada curs acadèmic pot tenir una càrrega activa entre 60 i 90 crèdits. El nombre mínim de crèdits per al primer cicle és de 180, i el màxim de 270. A les carreres llargues, primer i segon cicle, el nombre mínim és de 300, i el màxim de 450. I per al segon cicle, el mínim és de 120 crèdits, i el màxim de 180.

L'estat, amb les matèries comunes i l'homologació de les titulacions, pot harmonitzar les noves carreres dins el marc de la LRU amb les necessitats de la nova LOGSE.

Tanmateix, les universitats tenen una autonomia suficient per a determinar els seus propis objectius, a vegades diferents dels de l'estat.

#### 4. Fusió i identitat

Les escoles universitàries de formació de mestres (antigues normals), i també, per exemple, les escoles universitàries d'administració

i gestió de l'empresa (antigues escoles de comerç), conserven dins la universitat una part de la seva antiga identitat. Des d'un cert punt de vista voldrien mantenir aquesta identitat (professionalització més directa dels alumnes, per exemple), també voldrien ser considerades i tingudes com a veritablement universitàries: possibilitat d'ampliar els estudis fins al segon cicle, consideració acadèmica dels seus professors igual a la dels altres professors, més possibilitats de recerca, etc. És per això que es discuteix actualment la possibilitat d'integrar-les totalment a les facultats i als instituts universitaris.

En aquest cas, la formació dels ensenyants de primària i de secundària pot presentar transformacions.

#### 5. Les disciplines acadèmiques

A partir de l'estudi d'alguns plans d'estudis actuals per a la formació inicial dels ensenyants de primària i de secundària, abans de la transformació que han de tenir els propers anys, es pot arribar a una síntesi aproximativa de les assignatures generals i específiques. A la taula 4 es pot veure per a la formació inicial dels mestres de primària.

TAULA 4

Formació teòrica i científica			Formació pràctica
Assignatures de base (1r. i 2n. anys comunes a totes les Escoles de Formació dels Mestres de Primària).	Assignatures generals en algunes escoles (segon o tercer any)	Assignatures d'especialització a totes les escoles (segon i tercer any)	(Segon any i tercer any a totes les escoles i en algunes escoles també el primer any).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia.</li> <li>- Psicologia evolutiva.</li> <li>- Matemàtiques (no en tots els casos).</li> <li>- Expressió visual i plàstica. Dibuix.</li> <li>- Música (no en tots els casos).</li> <li>- Psicosociologia de l'educació i/o Sociologia de l'educació.</li> <li>- Didàctica general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització escolar.</li> <li>- Mètodes d'investigació escolar.</li> <li>- Pedagogia.</li> <li>- Psicologia de l'educació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assignatures científiques (segons les especialitats).</li> <li>- Didàctiques específiques (segons les especialitats).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La durada de les pràctiques és de 15 dies a 2 mesos per any acadèmic.</li> <li>- Cada alumne té un tutor.</li> </ul>

I per a la formació inicial dels professors de secundària (taula 5):



TAULA 5

Formació teòrica i científica de cada assignatura	Formació pedagògica (teòrica i pràctica)
LLicenciatura en l'especialitat escollida (5 anys)	<p>Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensenyaments teòrics: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didàctica i currículum.</li> <li>- Teories de l'aprenentatge.</li> <li>- Didàctiques específiques.</li> <li>- Psicologia evolutiva.</li> <li>- Altres.</li> </ul> </li> <li>● Ensenyaments pràctics en centres de secundària.</li> </ul>
LLicenciatura en <i>Pedagogia</i> (vegeu les assignatures a la taula 6)	El CAP no és necessari per als alumnes de <i>Pedagogia</i>

Després d'haver fet l'anàlisi dels plans d'estudi de la LLicenciatura de *Pedagogia* a les universitats espanyoles es poden sintetitzar de la manera següent (taula 6).

TAULA 6

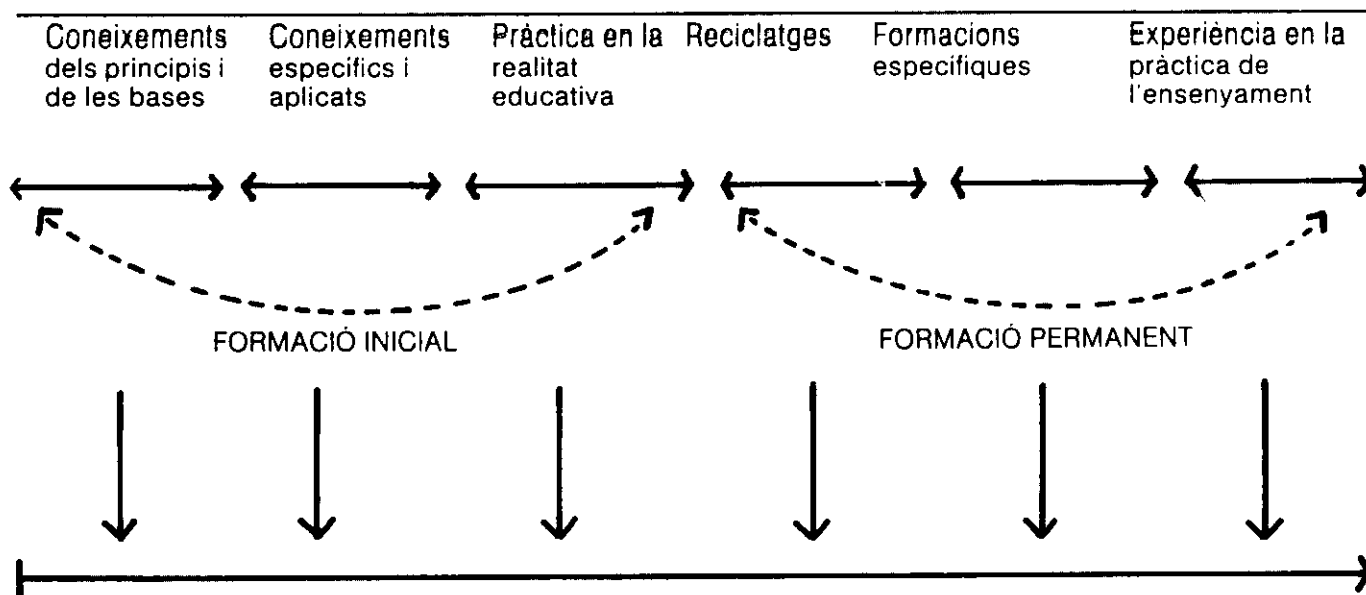
LLicenciatura en <i>Pedagogia</i>		
Primer cicle	Segon cicle	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Assignatures de base. <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducció a les ciències de l'educació.</li> <li>Història de l'educació.</li> <li>Psicologia evolutiva.</li> <li>Estadística.</li> <li>Biologia de l'educació.</li> <li>Didàctica general.</li> <li>Teoria de l'aprenentatge.</li> <li>Filosofia de l'educació.</li> <li>(però no en tots els casos)</li> <li>Sociologia de l'educació</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Assignatures específiques (segons l'especialitat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pràctiques (que no figuren als plans d'estudis i que s'han fet a la majoria de facultats amb una durada variable).</li> </ul>

Després d'aquesta anàlisi dels diversos curricula de formació es pot constatar, un cop més, la dificultat que els alumnes tenen per relacionar els ensenyaments teòrics (encara que es facin servir sovint exemples pràctics) i la realitat pràctica de l'ofici. És per això que els nous curricula volen subratllar els *pràctica* i introduir-los als plans d'estudis. Aquests *pràctica* seran duts a terme d'una manera coordinada entre els tutors universitaris i els professors dels centres escolars.

## 6. Les Ciències de l'Educació

La formació professional dels ensenyants –inicial i contínua– és, alhora, un producte resultant dels coneixements dels principis de base, dels coneixements específics, teòrics i aplicats, i d'una pràctica en la realitat educativa; els tres factors estan estretament lligats (taula 7).

TAULA 7



Un professor ha de ser, alhora, creatiu, adaptable i capaç d'adonar-se de les diverses situacions en uns medis diferents, per poder trobar solucions positives.

És per això que la universitat ha de facilitar una formació científica sòlida, general i específica, i que els coneixements pràctics –i la reflexió sobre aquesta pràctica– s'han

d'aprendre en la realitat de la classe amb l'ajuda dels professors coneixedors de la seva tasca, amb uns bons pràctics de cada nivell escolar, que han de ser capaços de relacionar aquesta visió pràctica amb els coneixements teòrics, igualment com els professors universitaris han de ser capaços d'aplicar la teoria a la pràctica. A les

universitats espanyoles cal recórrer encara molt de camí en aquesta tasca conjunta de reflexió teòrica sobre la pràctica, però, tot i que sigui una mica utòpic, els nous curricula s'hi volen acostar.

## La dimensió europea a l'ensenyament i la formació dels ensenyants a Europa

Francine Vaniscote

En aquest moment, hi ha conferències internacionals, reunions d'associacions i organitzacions professionals que estudien la possibilitat d'introduir l'educació en els textos comunitaris perquè fins ara no hi figura.

Un dels textos essencials per a facilitar aquesta introducció és la resolució sobre "la dimensió europea a l'educació", adoptada pel Consell de Ministres de la Comunitat Europea el 24 de maig de 1988.

Aquesta resolució constitueix una etapa important en la construcció europea; fou preparada immediatament després de la guerra pels treballs del Consell d'Europa i proposa per al període 1988-1992 mesures concretes destinades a propiciar la realització del mercat interior.

Per reforçar la dimensió europea a l'educació, la resolució insta, per una banda, els estats membres a prendre iniciatives i dur a terme activitats; d'altra banda, assegura el suport de la Comissió per a aquestes iniciatives i el seu compromís en una sèrie de mesures concretes.

Els principals camps en els quals es fomenten les iniciatives són: els programes escolars, la promoció dels intercanvis de professors i alumnes, la formació dels ensenyants, el material didàctic, el desenvolupament de la jornada europea de les escoles, l'ajuda a les organitzacions no governamentals que treballen per a la promoció d'una dimensió europea a l'educació.

### 1. El text de la Resolució del 24 de maig de 1988'

La resolució demana explícitament als estats membres que integrin la

dimensió europea en els sistemes educatius i en els programes escolars; que elaborin un material pedagògic que tingui en compte objectius continguts a la resolució; que prestin especial atenció a la formació del professorat; que afavoreixin la mobilitat d'alumnes i professors a fi de donar-los l'oportunitat de compartir coneixements culturals a través d'experiències concretes, i que promoguin l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Per a ajudar la Comissió a dur a terme les accions dels estats membres, s'ha instaurat un grup de treball amb representants de tots els estats membres.

La Comissió, al seu torn, es compromet a promoure iniciatives en aquests mateixos àmbits.

La Resolució del 24 de maig de 1988 és un text que suscita uns quants comentaris.

1. El concepte de "dimensió europea" és un concepte difícil de definir quan es tracta d'un text comunitari. Sens dubte valdria més parlar de *dimensió comunitària més que no pas de dimensió europea*, ja que l'Europa dels dotze no pot atribuir-se la representació d'Europa sencera. Especialment avui, i tenint en compte els esdeveniments de l'Europa de l'Est, aquesta visió apareixeria com a particularment restrictiva.

2. El concepte de "dimensió europea" és un concepte difícil de definir en el marc de la resolució, ja que *totes les accions empreses a nivell comunitari en el camp de l'educació contribueixen a desenvolupar la dimensió europea*. La resolució apareix, doncs, com un "valor afegit" a totes les accions comunitàries.

3. La resolució, que es referix explícitament a textos anteriors (decla-

racions de Stuttgart el 1983, de Fontainebleau el 1984, de Milà el 1985) *ultrapassa el marc de simples demandes d'acció* i s'inscriu en un esperit d'obertura, que pretén encoratjar les iniciatives d'àmbit educatiu sense, però, proporcionar un marc vinculant i normatiu.

4. El problema essencial és, sens dubte, *definir allò que pot o que ha de ser la dimensió europea a l'educació*: és una disciplina específica? un estat d'esperit? un ensenyament sobre Europa? l'aprenentatge d'una "manera de ser" europea? i en aquest cas, com gestionar aquest aprenentatge? com introduir la dimensió europea en els sistemes educatius? a través de quins continguts?

Per consegüent, els camps en els quals es poden desplegar mesures concretes són molt amplis. Allò que caracteritza les activitats dutes a terme en el marc de la resolució és l'esperit d'innovació que inspira les iniciatives. La qual cosa dóna al text de la resolució el seu mèrit i els seus límits.

*Limit, en primer lloc*, perquè aquest text no és més que una resolució, és a dir, un text sotmès per a la seva aplicació a la bona voluntat dels governs; l'autonomia dels estats membres és, en aquest sentit, totalment sobirana. Limit, perquè aquest text no és en absolut comparable als textos que presenten els grans programes (com ERASMUS, LINGUA, COMETT) ni en les estructures creades ni en els mitjans esmerçats.

Limit, justament, a causa d'una certa vaguetat de les accions previstes. Una resolució com aquesta ho permet tot donat que menciona la formació dels ensenyants, els con-

tinguts dels programes escolars, el material didàctic, la informació sobre els sistemes educatius dels altres països i les estructures i institucions comunitàries, la mobilitat de tota la comunitat educativa. És una resolució totalment oberta i que permet incloure qualsevol acció, però no dóna realment cap marc fix, cap norma ni cap mitjà financer concret, i aquesta és la seva feblesa.

Mèrit, d'altra banda, ja que aquest text no es limita a instar els governs a la acció; demana als estats membres que "donin compte" en els informes que recentment han estat tramesos. Per això, denota la voluntat dels Ministres d'Educació de donar un nou impuls perquè sigui tinguda en compte la dimensió europea.

## 2. La dimensió europea en els sistemes educatius:

### 2.1. Què passa en els estats membres?

En els informes recentment tramesos els estats membres demostren que s'han pres seriosament aquesta resolució degut al context actual de la integració europea.

En els sistemes educatius això es reflecteix de manera diferent segons la història i les orientacions de cada estat membre. En aquest sentit, podem dividir els estats membres en quatre grups.

1. *Els Estats actualment compromesos en una reforma profunda del seu sistema educatiu: és el cas d'Espanya, Irlanda i del Regne Unit.* Per aquests tres països, les reformes iniciades tenen un origen comú: millorar la qualitat, considerada insuficient, del seu ensenyament i fer-ho tenint en compte la instauració del mercat únic el 1992. L'escolaritat prolongada fins als 16 anys a Espanya, les reformes profundes dels exàmens del final de la secundària a

Irlanda i a les quatre àrees culturals del Regne Unit integren la dimensió europea en els nous programes d'ensenyament. Aquestes reformes decidides per altres raons que no són la integració europea tenen el mèrit d'introduir més profundament la integració europea en l'educació.

Així és com:

- *Irlanda* acaba d'iniciar un procés de reforma dels seus exàmens que entrarà en vigor el 1992. El "National Council for Curriculum Assessment" ha introduït la dimensió europea essencialment en els programes d'història, de geografia i d'economia. Les institucions comunitàries i la història de la CEE figuraran també d'ara endavant en els programes.

- *Al Regne Unit* la dimensió europea no figura a les assignatures obligatòries del nou currículum de base d'Anglaterra i el País de Gal·les. Serà introduïda, però, de manera progressiva i transversal en el conjunt dels programes. S'inscriurà de manera més concreta en els programes d'història i de geografia a la tardor del 1991 i a les matèries artístiques a la tardor de 1992.

L'aprenentatge de les llengües estrangeres ha esdevingut obligatori a tot el Regne Unit. S'estan elaborant projectes d'estudis europeus a l'ensenyament secundari i existeix un grup de treball sobre "Europa en els programes escolars" per desplegar la dimensió europea a l'ensenyament.

- *A Espanya* la "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo" també introdueix la dimensió europea en els programes de ciències socials (història i geografia). A més, menciona explícitament la dimensió europea com a transversal a totes les assignatures.

2. *Els estats que han creat estructures ad hoc per promoure la dimensió europea a l'educació.* Aquest és el cas dels Països Baixos i de Portugal.

- La "Plataforma per a l'ensenyament neerlandès" és una estructura provisional creada perquè l'estat neerlandès no té autoritat sobre l'ensenyament. Per tal d'introduir la dimensió europea a l'educació (cosa que desitgen vivament els Països Baixos), s'ha inventat una estructura que centralitza les iniciatives i té un paper d'estimulació dels centres, que són les úniques autoritats competents en educació. L'objectiu afirmat pels Països Baixos és crear "les condicions favorables per la introducció d'Europa a l'escola i impulsar una dinàmica de mobilitat en un país que no té una gran tradició d'intercanvis escolars".

- El programa portuguès Dimensió Europea a l'Educació "comprèn tots els projectes i activitats l'objectiu específic dels quals és destacar la Dimensió Europea a l'Educació". Fou creat el 1986, en el moment de l'adhesió de Portugal a la Comunitat. Té dos objectius explícits: "coordinar les accions i crear estructures". Així, s'han creat en els centres escolars "els clubs europeus": és un espai a disposició dels ensenyants i dels alumnes interessats per la dimensió europea perquè puguin reunir-se i organitzar les activitats que "contribueixen a la creació d'un esperit europeu a l'escola i a la comunitat local". Aquests "clubs europeus" proposen activitats en relació amb la dimensió europea, facultatives a nivell individual però integrades a la vida escolar dins una perspectiva interdisciplinària. Apareixen com a veritables palanques d'innovació i són un dels instruments més importants de la introducció de la dimensió europea a l'educació.

3. *Els estats que han creat estructures lleugeres (grup de treball, cèl·lules de reflexió) que, en el si dels ministeris, tenen com a tasca promoure la dimensió europea a l'educació.* És la fórmula adoptada per França i la Comunitat flamenca de Bèlgica

LE MYSTÈRE MAXWELL

# LE POINT

HEBDOMADAIRE D'INFORMATION N. 999, 9.15 NOVEMBRE 1991

## NOS ENFANTS SONT DES MUTANTS

ordinateur  
téléphone  
télévision  
jeux vidéo  
modifient  
leur cerveau

**CAMBODGE : LE RETOUR DE SIHANOUK (page 58)**

per demostrar el seu compromís polític.

4. Finalment, hi ha els estats que ja tradicionalment han tingut en compte la dimensió europea, abans de la Resolució. És el cas de Luxemburg, de la Comunitat francesa de Bèlgica i d'Alemanya; en aquests dos darrers països la dimensió europea a l'educació es té en compte des del 1978. També és el cas d'Itàlia que des de fa temps ha iniciat una tradició de cooperació pedagògica amb els moviments federalistes.

– Aquests estats, doncs, han introduït ja la dimensió europea a l'educació; avui tenen la intenció de reforçar-la a mesura que reformin alguns aspectes dels seus programes. Així, a Luxemburg, el nou pla d'estudis per a l'ensenyament primari té en compte els efectes de la integració europea.

Els altres països, ara com ara, han pres mesures per incentivar "el tractament europeu de qüestions que abans eren tractades de manera estatal".

### 2.2. La dimensió europea en els programes escolars i en els continguts de l'ensenyament

Cap estat membre no desitja introduir un curs específic de "dimensió europea" i tots consideren que la dimensió europea ha d'ésser introduïda a les assignatures més adequades dels programes i dins una perspectiva transversal a totes les matèries.

Aquestes matèries són la història i l'educació cívica (allà on existeix).

– Alguns països, com els del Benelux, tenen d'altra banda un ensenyament d'història europea, ja que la seva història nacional no és separable de la dels seus veïns europeus.

– França té un enfocament de tipus global pel que fa a l'ensenyament de la història i de la civilització europea. És l'herència de l'historiador Braudel, i l'enfocament francès

de les relacions internacionals, dels imperatius econòmics i socials, dels problemes de societat, és de tipus comparatiu. França també té, sobre aquest tema de la dimensió europea, un enfocament pedagògic centrat, d'una banda, en la idea del coneixement i de la sensibilització progressiva i, d'altra banda, entorn de dos pols: un pol cultural que integra l'ensenyament de la literatura i un pol socio-econòmic que inclou la història i la geografia amb un equilibri entre el passat i el present.

– A Alemanya va en el mateix sentit, tot subratllant que les llengües mortes han de tenir un paper en l'aprofundiment dels coneixements de l'herència contemporània.

Les llengües estrangeres són el segon grup de matèries privilegiades per al descabdellament d'una dimensió europea. L'aprenentatge de les llengües estrangeres és concebut avui en una perspectiva, primer, de comunicació amb predomini de la llengua oral i, després, de cultura.

Les innovacions en matèria d'aprenentatge de les llengües estrangeres es centren ja sigui en un aprenentatge més precoç, ja sigui en la possibilitat d'aprendre simultàniament més d'una llengua estrangera. Hi ha dues postures diferents pel que fa a l'elecció de les llengües estrangeres: una postura dels països del nord que consisteix a fer de l'anglès una llengua obligatòria a partir de l'ensenyament primari; la postura dels països més meridionals que permet escollir la llengua estrangera justament per preservar les identitats lingüístiques i culturals. Espanya, que té tendència a privilegiar massivament l'anglès, es desmarca de la postura adoptada per països meridionals com Grècia, Itàlia o França. La majoria dels països, però, ofereixen una opció restringida de llengües estrangeres. França té una postura original, ja que ofereix en teoria (però només en teoria) l'opció possible entre 14 llengües entre les quals hi ha totes les llengües comunitàries.

El parent pobre en la consideració de la dimensió europea a l'educació és la literatura europea; sembla que hi ha poc espai per promoure aquesta dimensió, igual com passa amb els ensenyaments estètics i culturals. La dimensió europea que tots estan d'acord a definir com a transversal a totes les matèries es troba, de fet, confinada molt sovint en l'ensenyament de les llengües i les ciències socials.

Però, fins i tot si no sempre es tradueixen en els fets, les nocions de transversalitat i de transnacionalitat constitueixen els principals punts de consens de tots els estats membres.

### **3. La dimensió europea en la formació dels ensenyants**

Parlar de la formació dels ensenyants és complex. Si l'educació com a tal no figura en els tractats comunitaris, la formació professional només hi és mencionada per permetre la lliure circulació dels treballadors. El mercat únic i el fet que els ensenyants també siguin treballadors reforça la necessitat de preveure línies convergents en les formacions del professorat, així com de buscar línies de força comunes en els sistemes educatius. Abans de parlar de les accions realitzades pels estats membres a fi d'introduir la dimensió europea en la formació dels ensenyants, convé destacar algunes grans tendències de la formació actual del professorat.

#### **3.1. La crisi perenne de la formació dels ensenyants**

El tema de la formació dels ensenyants és un leit motiv en el debat sobre l'educació des dels anys 60: moment en què es descobreix que el moviment de democratització i les

reformes de postguerra no han donat els resultats que s'esperaven. Els ensenyants no han fet més que reproduir els models dels seus predecessors quan evidentment ja no es podia ensenyar el mateix, de la mateixa manera, a alumnes que ja no eren els mateixos. A partir dels anys 60, es qüestiona, doncs, la formació dels ensenyants i una mica a tot arreu se n'inicia la reforma. Però, malgrat les reformes, la crisi perdura avui; i es centra entorn dels punts següents:

– El qüestionament de la legitimitat del cos ensenyant i del seu dret a definir ell mateix els objectius que s'ha de fixar el sistema educatiu;

– Un debat cada vegada més animat sobre la qualitat de l'ensenyament; amb una dificultat per determinar allò que defineix la qualitat i una oposició entre un enfocament humanista i un enfocament utilitari de l'ensenyament, que es manifesta tant en els sistemes educatius com en els sistemes de formació.

– Per consegüent, una recerca de models d'ensenyament i de formació més eficaços.

*El qüestionament de la legitimitat del cos ensenyant i del seu dret a definir ell mateix els objectius que s'ha de fixar el sistema educatiu:*

Els ensenyants representen la concentració més important de mà d'obra altament qualificada a cadascun dels estats membres i ocupen un lloc crucial. El seu paper és transmetre i actualitzar els coneixements, inculcar els valors que inspiren el comportament dels individus i, per tant, de la col·lectivitat; però aquest paper és tan ambigu com crucial. És crucial perquè constitueix la base de l'edifici polític; és ambigu perquè els ensenyants, que són un motor de canvi essencial, al mateix temps, preserven i transmeten coneixements tradicionals. Això provoca una tensió interna: donar als joves les qualificacions i assegurar la perenni-

tat de l'aprenentatge.

Una de les conseqüències lamentables de la democratització de l'ensenyament és la desvalorització de l'ofici i de l'estatus de l'ensenyant. Si sabem que l'ensenyament ha d'eleva el nivell de les seves qualificacions, impedir que els joves abandonin prematurament l'escola, crear noves orientacions, també ens hem adonat que era impossible de suprimir les desigualtats canviant les estructures de l'ensenyament secundari. Però, a partir del moment en què ha calgut contractar professorat de forma massiva, la massificació ha provocat alhora la feminització i la pèrdua de l'estatus social.

Paral·lelament al moviment de democratització, s'ha obert pas el dilema entre un ensenyament de qualitat i un ensenyament per a tothom. La preocupació de l'eficàcia del sistema ha provocat l'aparició de la noció de rendiment. El debat conflictiu entre l'excel·lència i la igualtat d'oportunitats, la tensió entre el manteniment d'una qualitat i el desenvolupament d'una major igualtat han provocat la situació especial que és la d'avui: una dificultat per avaluar la qualitat de l'ensenyament que és equivalent a la dificultat de definir amb precisió les raons del fracàs d'alguns infants en els sistemes escolars i posar-hi remei.

Per consegüent, globalment, l'opinió pública està descontenta de la tasca dels ensenyants i a la majoria de països els ensenyants, al seu torn, estan descontents de llur situació. Aquest malestar es tradueix per expectatives respecte dels ensenyants que no són satisfetes, encara que hi hagi diferències entre els països. Les expectatives respecte dels ensenyants, en efecte, estan molt lligades a les opcions educatives que fa la societat. A Europa occidental, els sistemes educatius són molt diferents en llurs opcions inicials i manifesten diferències sensibles quant a



# L'Espresso



Anche in Italia

**NASCE  
L'INFORMATICA**

allò que els pares i la societat esperen dels ensenyants.

– Quan el sistema educatiu té com a primer objectiu el desenvolupament global de l'infant com és el cas dels països anglosaxons (Regne Unit, Irlanda, països escandinaus) hom espera dels ensenyants en primer lloc unes qualitats personals. Es dona prioritat a la qualitat interactiva de la relació mestre-alumne, a les pedagogies diferenciades, a l'aptitud per a la relació de tutoria, per exemple. I la formació pot ser d'orientació més psicològica i més pròxima a la pràctica professional.

– Quan el sistema educatiu dona prioritat a l'adquisició de coneixements (com a França i com, en general, en els països llatins), és normal que el concepte de la formació sigui més acadèmic.

– Quan un sistema és fixa, en primer lloc, objectius d'inserció social i professional, els ensenyants esdevenen més amatents als procediments d'orientació dels nois (és el cas d'A-

lemanya, especialment, d'Àustria i de la Suïssa germànica). La formació, aleshores, es divideix en branques diferents segons quin sigui el destí del futur ensenyant.

Són diferències, tendències generals que cal, però, matisar. Dir que l'objectiu prioritari d'un sistema és l'adquisició de coneixements no significa evidentment que el desenvolupament global de l'infant no sigui tingut en compte.

*Un debat cada cop més animat sobre la qualitat de l'ensenyament que es manifesta tant en els sistemes educatius com en els sistemes de formació i depèn en part de la idea que es té de l'ofici.*

El sistema de formació del professorat depèn de la varietat d'expectatives respecte dels ensenyants, de la varietat de conceptes respecte de les tasques dels docents. Però, si la idea que es té de l'ofici d'ensenyant és diferent segons els països, en tots els casos deriva de la idea d'un ofici adquirit i no d'un ofici en contínua

evolució. La idea de l'ofici adquirit és la que serveix de base a les formacions i defineix les expectatives de la societat. Això fa també que, malgrat les dificultats dels inicis professionals, no hi hagi estratègies serioses per permetre entrar progressivament a l'ofici.

Podem comparar la idea que es té de l'ofici d'ensenyant amb la que es té de l'aprenentatge de la lectura. Igual que l'aprenentatge de la lectura parteix d'una representació de la lectura adquirida, i ignora les característiques d'un aprenentatge que s'està elaborant, els models de formació, tot i que són diferents, es basen en una representació de l'ofici ja adquirit, d'un ensenyant ideal, que és expert, domina la seva professió, el seu ofici, la seva tècnica o el seu art... segons la concepció que hom en tingui. La formació ignora (no coneix i no té en compte) les etapes que permeten la construcció d'una identitat professional a partir dels balbuceigs de la formació inicial i de les seves primeres temptatives del principiant. Les formacions inicials no acompanyen aquesta construcció. Per consegüent, els manca "dinàmica" i només es poden inscriure en un marc estàtic.

La idea fecunda, durant tota la dècada dels 70, d'un isomorfisme entre les pràctiques de formació i les pràctiques futures d'ensenyament té encara els seus adeptes. És una hipòtesi que requereix matisos, perquè no s'ha demostrat res en aquest àmbit: ni la correlació entre els estudis d'alt nivell i els resultats dels alumnes, ni la correlació entre la formació construïda sobre bases innovadores i interdisciplinars i l'obertura a la innovació en la pràctica. Tampoc no s'ha demostrat el contrari, i l'isomorfisme continua, doncs, sent una hipòtesi seductora. Però no disposem de dades sobre la manera com la formació influeix en la identitat professional futura. Aquesta és la

raó per la qual tots els països oscil·len en llur sistema de formació entre el predomini de la formació acadèmica amb la universitat com a protagonista i el predomini d'una formació psicopedagògica amb protagonisme dels instituts de formació concebuts com a llocs de formació professional fins i tot quan es tracta de centres universitaris.

*La recerca de models més eficaços gira entorn sobretot del desenvolupament de la idea de professionalització:*

Al voltant dels anys 60 a França, però ja abans en altres països, assistim als inicis de la recerca en ciències de l'educació. Això marca el començament de la recerca d'una nova identitat professional que actualment es manifesta a través de l'aspiració a una veritable professionalitat en el sentit anglosaxó de la paraula.

Això significa que esdevenir ensenyant ja no correspon a la idea tradicional d'una vocació. L'opció de la professionalitat s'ha oposat durant molt temps i finalment ha substituït l'opció de la vocació. Ser ensenyant és avui fer un treball en el sentit d'activitat organitzada i programada per un poder central; és exercir un ofici aplicant tècniques apreses i habilitats. A més d'un treball i d'un ofici, és una professió. Això significa:

- L'exercici d'una activitat intel·lectual que exigeix la responsabilitat individual d'aquell que l'exerceix;

- L'exercici d'una activitat culta, no rutinària, no repetitiva;

- La necessitat d'una formació llarga i sòlida per esdevenir capaç d'exercir aquesta professió.

Aquests són els tres punts que justifiquen, a la majoria de països, el fet que la formació estigui lligada a la universitat.

Però també és:

- l'exercici d'una pràctica més similar a un art que a una teorització

- la pertinença a un grup cohesionat i molt estructurat.

Dos punts que justifiquen sovint també el fet de continuar mantenint una facultat o uns departaments específics dins la universitat.

Es tracta finalment d'una activitat de caire altruista que fa un servei a la societat.<sup>2</sup>

Això integra la possessió de tot un seguit de qualitats personals a més de l'adquisició de competències professionals, integra igualment la transmissió dels valors tradicionals de l'ensenyament d'una societat determinada.

Els resultats de les recerques han alimentat aquesta aspiració a una nova identitat i a una veritable professionalitat. Aquestes recerques també tendeixen a confirmar, amb mètodes d'enquesta variats, que les formacions inicials i continuades són relativament inoperants. Les formacions inicials no són satisfactòries; les formacions continuades produeixen pocs resultats visibles i pocs canvis a la pràctica professional. Sigui quina sigui la formació inicial rebuda, hom ha observat que el treball sobre el terreny "es menja" la formació. Això ha posat en crisi la convicció que una formació oberta era suficient per obtenir ensenyants oberts i innovadors. Els docents no necessàriament intenten tornar a transmetre els valors i els comportaments dominants a la formació rebuda; una formació poc estructurada i massa innovadora produeix inseguretat i aleshores s'imposa la tendència de cercar en els records d'infància un model menys angoixant.

Michael Huberman de la Universitat de Ginebra, entre altres, ha dut a terme recerques sobre el cicle de vida dels ensenyants i ha demostrat que el 63% dels professors confessen tenir una impressió d'inseguretat durant els deu primers anys d'exercici professional dels oficials de l'exèrcit, dels enginyers, dels cirurgians. Totes elles professions considerades justament com a autènti-

ques professions en el sentit que jo he donat a aquest terme.<sup>3</sup>

### 3.2. Algunes observacions per aclarir les coses<sup>4</sup>

- *Primera observació:* sobre els centres de formació.

- Des del 1975, la tendència global consisteix a revaloritzar l'estatus dels centres de formació. Això es tradueix per llur incorporació a l'ensenyament superior. Esdevenen centres d'ensenyament superior especialitzats (França, Espanya, Portugal). Fins i tot quan no es produeix la "universalització" de les formacions, s'estableix un lligam més estret entre la formació i el sector universitari.

- Aquesta tendència ha provocat la reducció del nombre de centres de formació a Alemanya (a les Pädagogische Hochschulen), a Irlanda, a Dinamarca, als Països Baixos, i al Regne Unit. En canvi, el creixement és continu a Grècia, a Espanya i a Portugal.

- La tendència a confiar la formació a les universitats ha fet desaparèixer una via tradicional de la mobilitat social que l'ensenyament podia fins ara oferir als joves instruits de procedència obrera;

- *Segona observació:* sobre les polítiques de reclutament.

- Les polítiques de reclutament són complicades perquè existeix una doble política de reclutament. En general el sistema d'accés a la universitat és il·limitat, llevat de Grècia i el Regne Unit on existeix el numerus clausus, i en canvi hi ha un sistema d'accés limitat en els centres de formació.

- La contractació del professorat es fa, segons els països, a partir d'un sistema de diplomes o a partir d'un sistema d'oposicions:

• El sistema d'oposicions garanteix en teoria que el nombre de candidats que han aprovat l'oposició correspon al nombre de places vacants. Aquest és el cas de França, Itàlia,

Espanya i Portugal. En aquests països, no existeix l'atur ja que tot individu que no és titular d'una plaça, fins i tot si posseeix les qualificacions necessàries, no és considerat com a ensenyant.

- El sistema de diplomes organitza la contractació segons la formació inicial. Els titulars del diploma tenen el dret d'ensenyar. L'equilibri entre l'oferta i la demanda és independent de la formació. Però això vol dir que no tots els que tenen el diploma troben una plaça... De fet, cada cop hi ha menys titulars que troben feina; per tant, existeix l'atur.

- Actualment, els ensenyants que van ser reclutats durant el període d'expansió gaudeixen d'una gran estabilitat laboral. Aquests ensenyants, majoritaris, van ser contractats entre 1965 i 1975, a una època en què l'ensenyament gaudia d'un consens social i de recursos considerables (excepte a Espanya i Portugal). Al costat d'aquests professors, hi ha a l'ensenyament persones que es troben al marge del món educatiu amb llocs de treball inestables.

- D'altra banda, excepte a França i al Regne Unit, hi ha massa professorat. Això no obstant, a tot arreu observem una forta demanda d'ensenyants qualificats en matemàtica, informàtica i noves tecnologies de comunicació.

*Tercera observació:* sobre el paper social de l'ensenyant.

- Actualment es dona una enorme importància al paper social del professor, especialment al Regne Unit i a Irlanda. Això forma part de les seves responsabilitats, mentre en altres països només compta el fet d'impartir coneixements; l'educació és competència de la família. Aquesta tendència general a fer que l'escola assumeixi una part cada cop més important dels aspectes informals de l'educació, en els àmbits afectiu i social, crea tensions a França, Itàlia i Espanya. I a tot arreu es

pensa que aquestes tasques suplementàries haurien de ser objecte d'una preparació quant a la formació i permetre la contractació de personal suplementari.

*Quarta observació:* sobre els diferents cossos docents.

- En alguns estats, només hi ha dos cossos docents (Regne Unit). El primer es forma en els centres d'ensenyament superior anomenats "politécnics"; és polyvalent i es dedica més aviat a l'ensenyament primari (però l'ensenyament secundari no li està vedat); l'altre es forma a les universitats i està especialitzat en una o dues assignatures; es dedica més aviat a l'ensenyament secundari (però també pot exercir a l'escola primària).

- Existeixen estats, però, on els cossos docents són múltiples (Bèlgica i els Països Baixos, per exemple). A Bèlgica, hi ha quatre categories d'ensenyants; els de les escoles maternals (preescolar), els de les escoles primàries (mestres) formats a l'escola normal superior, els de la secundària elemental i els de la secundària superior formats durant quatre anys a la universitat i amb una iniciació pràctica posterior.

Qualsevol estudi sobre els ensenyants ha de tenir en compte el tipus de formació que han rebut, ja que aquest determina sovint les futures condicions de treball: la plaça i el tipus de centre on exerceixen.

- El cos ensenyant és una meritocràcia dins la qual la jerarquia i l'especialització van de bracet. La matèria estudiada, el lloc on s'ha estudiat, els resultats dels exàmens són indicadors de la posició social que l'ensenyant ocupa.

*Cinquena observació:* sobre els models de formació dels ensenyants.

Només n'hi ha dos que corresponen a dos esquemes institucionals:

- El model anomenat simultani o concomitant: és el model que més

s'ha transformat però encara determina en gran part la formació dels mestres d'ensenyament primari. Es tracta de preparar els joves per a "l'art d'ensenyar" fent-los seguir un aprenentatge durant el qual el futur ensenyant aprèn de l'exemple d'un mestre en actiu. Aquest model s'aplicava al principi a les escoles secundàries destinades als futurs mestres: després, en els centres post secundaris de formació. Amb la integració de la formació a les universitats, el model tendeix a desaparèixer. Es caracteritza per una formació basada en l'adquisició de tècniques pedagògiques, el coneixement de la gestió pràctica d'una classe i l'alternança amb aportacions teòriques. La formació general s'adquireix, doncs, al mateix temps que la pràctica de la classe.

- El model consecutiu: estableix una clara distinció entre l'adquisició de coneixements teòrics i la de coneixements especialitzats, amb coneixements de la matèria, per una banda, i una formació pedagògica, per l'altra, que no s'inicia fins que s'ha obtingut el diploma universitari.

Actualment, en l'un com en l'altre model assistim a modificacions:

- de la base institucional: les formacions augmenten el seu nivell institucional ja que els centres superiors no universitaris s'incorporen a la universitat. Això respon a una antiga tendència l'efecte de la qual és lligar l'estatus professional a la possessió d'un títol oficial. És el que s'anomena l'emergència de la societat d'experts;

- de la base acadèmica que per tant es veu reforçada; és el resultat de les polítiques destinades a millorar la qualitat de la formació i el contingut intel·lectual dels seus programes.

L'exigència de diplomes per part de la societat comporta una elevació del nivell de formació, la qual cosa subratlla la naturalesa meritocràtica

del cos ensenyant.

– de les durades i dels programes: aquesta és una altra manera d'acostar-se a les normes universitàries (a Grècia per a l'ensenyament primari la formació dura de 2 a 4 anys; a Portugal de 2 a 3 anys, com a Bèlgica i a Irlanda).

Una de les conseqüències lamentables de l'augment de qualificacions és la permeabilitat del món de l'ensenyament. En efecte, com més alt és el nivell d'estudis, més fàcil és el pas cap a d'altres sectors. Així, una mesura destinada a millorar la qualitat de l'ensenyament permet també transferències de tipus horitzontal. Això és especialment visible a Bèlgica i als Països Baixos. Donades les mesures adoptades per millorar el nivell, l'èxit dependrà de la qualitat d'aquells que decideixen quedar-se a l'ensenyament.

### **3.3. Les tendències a la formació dels mestres de l'escola primària**

La tendència és desplaçar la base institucional de la formació des dels centres de nivell secundari superior cap a la universitat. Aquesta tendència mostra una línia històrica. És molt clara a Grècia on les escoles de formació de mestres de 2 anys han estat absorbides per les facultats de pedagogia dins l'escola normal a la formació en centres pedagògics superiors que depenen del sector polític de l'ensenyament superior no universitari.

Quan no es produeix una autèntica integració dins la universitat, hi ha un enfortiment dels lligams entre les universitats i els centres de formació de mestres amb sovint una localització més centralitzada d'aquests centres, com a Irlanda, o amb la incorporació dels instituts pedagògics a les universitats, com a França.

De fet, la formació tendeix a concentrar-se en un mateix tipus de centre: instituts de formació inte-

grats o pròxims a la universitat. Això s'assembla molt a una harmonització.

#### *De la secundària elemental*

Si les tendències són relativament homogènies per al nivell primari, no passa el mateix a la secundària elemental. Aquí és on veiem les diferències entre diverses formacions. La formació dels ensenyants d'aquest cicle és de vegades idèntica, amb un esperit similar, o amb una part comuna i una part diferent respecte de la formació dels mestres: aquest és el cas de Dinamarca on existeix una escola única de 7 a 16 anys, a Espanya i a Bèlgica. Serà el cas pròximament a França; de vegades la formació és idèntica a la que reben els futurs professors de segon cicle com a Irlanda, Grècia, Itàlia, Luxemburg, Portugal. En alguns casos és específica i aleshores tendeix a un model concomitant, com a Luxemburg i als Països Baixos.

A vegades els professors que han d'exercir en aquest nivell reben informacions diferents segons els seus estudis anteriors, la seva elecció o el seu status: "College of Education" o Universitat al Regne Unit, formació de l'antic cos de professors de "collège" a França, formació sempre consecutiva però diferent segons el tipus d'escoles on hauran d'exercir a Alemanya.

En els sistemes on existeixen branques diferents, i especialment a la RFA, l'ensenyament secundari comprèn centres paral·lels (gymnasium: centre d'ensenyament general que prepara per a la universitat; realschule: escola d'ensenyament mitjà; hauptschule: escola professional de cicle curt) que persegueixen objectius diferents. Per tant, la formació dels ensenyants tendeix a fragmentar-se.

Els aspectes fonamentals de les

reformes que afecten la formació dels ensenyants de secundària elemental són:

– la incorporació cada cop més important dels programes de formació del professorat a la universitat (Grècia, Espanya, Portugal). Aquesta tendència a la racionalització amb un lligam més estret amb la universitat suprimeix el monopoli del qual gaudia el sector no universitari pel que fa a la formació pedagògica de l'escola primària i de la secundària elemental.

– la importància creixent de la pedagogia, visible sobretot als Països Baixos, a Itàlia, a Bèlgica, a Portugal. Quan els professors d'aquest nivell constitueixen una categoria específica, han d'ensenyar més d'una matèria (Itàlia, Països Baixos, Luxemburg, França per als antics PEGC). El reagrupament de les assignatures és en general (però no a França) totalment lliure.

#### *De la secundària superior*

– Pel que fa a la formació dels ensenyants de l'ensenyament secundari superior, la base institucional no ha estat redefinida; des de fa molt temps és la universitat qui dona aquesta base però cada cop s'insisteix més en la didàctica i l'exigència d'un diploma pedagògic per a ensenyar. Es fa sentir la necessitat de basar la formació pedagògica inicial en l'experiència escolar i la comunitat a la qual aquest ensenyament serà impartit. Es tracta de contrarestar la naturalesa teòrica de la formació inicial, reforçant l'experiència pràctica.

– A l'ensenyament secundari superior també observem una evolució del tipus de qualificacions i competències que han de tenir els futurs ensenyants, ja que són aquestes qualificacions les que permeten jutjar l'aptitud i els resultats dels individus: la confiança del públic en el cos en-

# DER SPIEGEL

## Gesamtschule

Lernfabrik  
oder  
Erziehungs-  
idylle?



senyant dependrà de la manera com siguin (o no) efectivament aplicades aquestes aptituds. La imatge del cos ensenyant depèn de les competències adquirides durant la formació inicial.

Com a conclusió podem recordar que a cap país no s'ha dut a terme actualment una unificació inicial pel conjunt dels ensenyants. La creació de centres únics de formació ha resultat un mite (fins i tot a Dinamarca on constitueix encara un objectiu). El problema consisteix a saber si cal més especialització i més concentració en les assignatures independents a l'escola primària o si cal insistir més en una competència en àmbits més amplis. I el conflicte entre una pedagogia basada en les matèries a ensenyar i una pedagogia basada en l'infant encara no s'ha resolt.<sup>5</sup>

La resposta varia segons els estats membres:

- A Bèlgica i al Regne Unit, a l'escola primària s'ha prestat una gran atenció a l'especialització i al desenvolupament de les capacitats en matemàtica i en llengües. El reforçament de la formació en aquestes matèries és una resposta a la demanda de programes més estructurats i intel·lectualment més rigorosos.

- Als Països Baixos i Alemanya, hom insisteix en totes les matèries, és a dir, en competències polivalents i generals.

Però existeix una diferència entre els estats on la revalorització adopta la forma de canvis d'estructures i de programes en el marc d'un sistema de formació pedagògica existent (països del nord) i aquells on la formació pràctica, professional i pedagògica encara no ha estat implantada (Grècia, Portugal, Espanya).

Les transformacions es fan a dos nivells:

- en els països del sud: la revalorització de l'estatus d'ensenyant es fa

entorn de la qüestió de l'organització d'un cos oficial de coneixements, de pràctiques i d'iniciacions com a condició prèvia i necessària per a l'obtenció d'una plaça;

- en els països del nord: la revalorització es presenta com una transformació dels esquemes d'organització existents, una formació més llarga, una introducció de nous criteris de selecció o una transformació dels programes.

La formació dels ensenyants es troba, doncs, actualment en un estat de gran mobilitat. En aquest context, quines són les iniciatives dels estats membres per promoure la dimensió europea a la formació?

#### 4. Les iniciatives dels estats membres

Tots els estats consideren la formació dels ensenyants com un fac-

tor essencial per a la promoció de la dimensió europea a l'educació. Però la importància donada a la formació inicial i a la formació continuada varia segons els estats. Alguns països compromesos en una reforma de les seves formacions inicials (Bèlgica, França) que confien cada cop més la formació dels ensenyants a la universitat, donen prioritat a aquesta formació inicial. En altres països, passa el contrari. La situació extremament diversificada de les formacions dels ensenyants en els països de la Comunitat no permet parlar d'una estratègia d'introducció de la dimensió europea comuna a tots els estats. A aquesta diversitat dels sistemes de formació s'afegeix l'autonomia molt heterogènia, segons els estats i les regions, de les institucions de formació, la qual cosa fa difícil les generalitzacions fins i tot a nivell de cada país.

- Quant a la formació inicial: la dimensió europea no forma part del

currículum obligatori de les formacions dels ensenyants, excepte a Bèlgica (Comunitat francòfona) on existeix un curs sobre les institucions europees, obligatori durant el primer any de formació i que després pot ser aprofundit de manera facultativa. A Irlanda, en algunes LEA (Local Education Authorities) del Regne Unit, en alguns centres de formació a França, s'ofereixen cursos optatius de sensibilització europea; aquest és el cas també a Irlanda i a dos centres dels Països Baixos.

- *Quant a la formació continuada:* la dimensió europea és considerada com un tema prioritari de formació continuada a Portugal, a Bèlgica (comunitat flamenca), a Itàlia (en el IRRSAE), a França (en alguns districtes).

En els països que es troben en plena reforma de llur sistema educatiu, la formació continuada és una prioritat i la dimensió europea entra en aquesta formació en la mesura en què la reforma dels programes la introdueix en el sistema educatiu (Irlanda). Podem pensar que hi entra desigualment segons les regions i l'autonomia de què aquestes gaudeixen a Espanya. A Anglaterra, al País de Gal·les i a Irlanda del Nord, s'informa els ensenyants sobre els textos comunitaris i el CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education) organitza cursos de formació.

- *Quant a la formació dels formadors i dels responsables:* s'organitzen cursos de formació dels formadors, sessions de formació per al personal de la inspecció i de l'administració a França, Bèlgica (comunitat flamenca), a Irlanda i a Itàlia on l'opció tendeix a l'aprofundiment dels temes culturals i literaris europeus.

És difícil conèixer exactament els continguts, els enfocaments pedagògics i les estratègies utilitzades en les formacions d'ensenyants. No

obstant això, podem pensar que hi ha dos procediments diferents:

- una estratègia de sensibilització i d'informació: aquest és el procediment més freqüent per als inspectors i responsables administratius. LLurs formacions es presenten sota la forma de jornades d'estudis (Bèlgica), de breus seminaris (Itàlia) o es basen en informacions a través de documents a Irlanda.

- una estratègia de formació amb una òptica de diversificació: és l'opció de Portugal. Quan les formacions tenen una determinada durada, els continguts de formació i les pedagogies emprades adopten tres direccions més o menys privilegiades:

- coneixement de les institucions i dels programes comunitaris (Bèlgica, Luxemburg),

- aprofundiment didàctic amb, d'una banda, reflexió sobre l'aspecte transversal a totes les matèries, de la dimensió europea (Bèlgica -comunitat flamenca-, Regne Unit, França); i d'altra banda, reflexió sobre la manera d'introduir la dimensió europea en el conjunt dels currícula (Espanya, Regne Unit, Irlanda),

- dimensió d'educació comparada: aquesta manera d'introduir la dimensió europea a l'educació és concretament la d'Escòcia, França i Luxemburg.

Si tots els estats membres fan un gran esforç per introduir la dimensió europea dins la formació del professorat, un examen atent dels contextos nacionals permet detectar algunes dificultats. Globalment podem parlar de tres dificultats principals:

- *la dificultat dels ensenyants per treballar en equip* pot convertir en utòpica la voluntat d'un enfocament global de la dimensió europea a l'educació, a menys que una formació voluntarista no acostumi veritablement els ensenyants al treball en equip;

- *els prejudicis etnocèntrics* que

continuen dominant a cada país fan que la manera d'abordar la dimensió europea a l'educació sigui la majoria de vegades un enfocament del tipus "nosaltres" i "ells". Nosaltres (Francesos o britànics o catalans segons que la identitat sigui nacional o regional) i ells (tots els altres de la Comunitat Europea o de la resta d'Europa).

- hi ha una distància enorme entre les accions pilot dels ministeris de cada país, que sovint són exemplars i il·lustren incontestablement la bona voluntat i l'adhesió de tots al projecte europeu, i la realitat viscuda pel conjunt dels formadors i dels ensenyants de cada estat. Aquesta distància és enorme i perillosa perquè la Comunitat pot considerar només algunes realitzacions espectaculars i oblidar que en el conjunt de països encara hi ha molt a fer.

Els centres de formació, doncs, han d'adoptar una política voluntarista i introduir una real dimensió europea a l'educació a través d'un canvi de mentalitat.

Això només es pot fer si existeix una veritable reflexió sobre l'ensenyament de la història i els valors que aquesta vehicula. *L'omnipresència de les "històries nacionals"* en l'ensenyament de la història sembla ser un obstacle per a una real dimensió europea a l'educació i a la formació. Avui cal "desconstruir" les nostres històries nacionals i els seus aspectes mítics que manifesten un cert enquistament en el segle XIX i en la construcció dels estats nació. Cal inventar una problemàtica que permeti entrar en el segle XXI. Això requereix un esforç per situar Europa dins l'aventura humana i substituir les històries que funcionen com a celebracions per una història crítica. El concepte d'Europa, dins aquesta perspectiva, ha d'elaborar-se progressivament i històricament en una voluntat de ser en el futur i d'agrupar els ciutadans en un projecte comú.

La formació donada als ensenyants ha de contribuir durant molt temps a donar un sentiment d'identitat nacional o regional que s'ha construït sovint en oposició als altres països. Cadascú ha pogut així tancar-se dins una història més o menys mítica, dins unes grandeses i una supremacia necessàriament embellides i els ensenyants han vinculat aquestes històries nacionals reconstruïdes entorn d'alguns fets grandiosos. Ara cal que la formació del professorat ensenyi als futurs mestres a "desconstruir" aquestes interpretacions, fer-los ser conscients que la veritable història d'Europa es troba esmicolada en aquestes històries nacionals i que aquesta veritat, que sens dubte és implícitament reconeguda, ho sigui explícitament. Aquesta lectura exigeix mirar la història d'una manera creuada i crítica tenint veritablement en compte l'alteritat i només es pot fer al voltant de valors que són aquells que s'inscriuen en el pacte de la comunitat europea:

- renunciar a la guerra i substituir-la pel pacte i la negociació;
- els drets de l'home com a projecte social i polític;
- la democràcia i la lluita contra les desigualtats;
- rebutjar una societat dual amb els forts i competitiu d'una banda i els febles i menys qualificats de l'altra;
- tenir en compte l'alteritat a través del respecte de les diferències.

Aquesta lectura hauria de formar part del projecte educatiu de tots els centres de formació del professorat, ja que la història crítica entorn d'aquestes nocions clau és la que ha d'inspirar la dimensió europea de l'educació.<sup>6</sup>

## CONCLUSIÓ

Per concloure aquesta panoràmi-

ca, podem afirmar que els estats membres semblen inscriure llurs accions en l'àmbit de la dimensió europea entorn dels eixos següents:

- *un ideal comunitari*, que lliga el compromís adquirit al context de la integració i a la data de 1992. Aquest enfocament es situa en referència a textos comunitaris.

- *un ideal humanista* que s'inspira en la idea de promoure una societat més justa i una comprensió internacional, en la certesa que la comunitat propiciarà la pau, la democràcia i la consciència de la solidaritat internacional.

- *una perspectiva d'internacionalització* que es basa en el desenvolupament d'una Europa multicultural amb una mobilitat creixent dels joves i la instauració d'una civilització intercultural.

La referència més específicament comunitària es caracteritza pel reconeixement formal de pertànyer a la comunitat i la preocupació de formar ciutadans europeus; el desig de desenvolupar una identitat europea dins el respecte de les diversitats i la voluntat de crear un espai econòmic, social i polític comú.

La referència més humanista i internacionalista es manifesta entre altres idees per l'afirmació d'una identitat específica, evidentment europea i amb el desig de cooperar amb els estats membres, però també solidària amb els països de l'est d'Europa o que tenen característiques atlàntiques i mediterrànies.

La referència a "valors" també és molt important. Aquests valors s'anomenen: voluntat de comprensió, obertura multicultural, sensibilitat als drets humans, defensa de les llibertats i de la democràcia, voluntat de preservar la pau.

Però cal destacar una diferència: el pol humanista i internacionalista sembla més accentuat en els estats més petits i els estats meridionals, mentre el pol comunitari és més

marcat en els estats que pertanyen des de fa més temps a la Comunitat.

**Francine Vaniscotte**

juny 1991

NB. Les opinions expressades en aquest text són les de l'autora i no comprometen les institucions europees esmentades.

## Notes

1. Aquesta exposició sobre la resolució de la dimensió europea a l'educació ha estat objecte d'una comunicació al col·loqui de Glasgow "Teacher Education in Europe: The challenge ahead" (octubre 1990) publicada a les Actes del col·loqui pp. 237-252.
2. Lemosse M. Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais in Recherche et Formation (Revue de l'Institut National de Recherche pédagogique, 29 rue d'Ulm 75005 Paris) n° 6. 1909 pp. 55-57.
3. Huberman M. La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices in Recherche et Formation (Revue de l'Institut National de Recherche pédagogique, 29 rue d'Ulm 75005 Paris) n° 1. 1987 pp. 11-27.
4. Aquesta part s'inspira àmpliament en l'estudi realitzat per G. Neave per a la Comunitat Europea encara inèdit.
5. Vaniscotte F. La communauté européenne et la formation des enseignants in Education et pédagogies n° 1. 1989 pp. 91-97.
6. Aquests temes foren desenvolupats especialment per S. Citron durant un seminari celebrat a Palerm el 1989. Hom pot consultar les Actes d'aquest seminari publicades per l'ATEE (Associació per a la formació dels ensenyants a Europa).

**BUTLLETÍ TRIMESTRAL DEL**  
CENTRE D'INFORMACIÓ  
I DOCUMENTACIÓ EDUCATIVA  
EUROPEA



~~IL·LUSTRE COL·LEGI OFICIAL  
DE DOCTORS I LICENCIATS  
EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES  
DE CATALUNYA~~

Amb la Col·laboració  
de la  
COMISSIÓ  
DE LA  
COMUNITAT  
EUROPEA



## SUMARI:

- 2 REGULACIÓ DEL  
REONEIXEMENT DE  
TÍTOLS D'ENSENYAMENT  
SUPERIOR
- 7 25 DE NOVEMBRE 1991:  
REUNIÓ DEL CONSELL I  
DELS MINISTRES  
D'EDUCACIÓ
- 8 AGENDA

Dipòsit Legal: B-16138-88

Directora:  
**JOSEFINA CAMBRA I GINÉ**  
Rambla de Catalunya, 8  
Tel. 317 04 28  
08007 Barcelona

## Editorial

### PROFESSIÓ DOCENT I LLIURE CIRCULACIÓ COMUNITÀRIA

Al *Boletín Oficial del Estado* apareixia el passat 22 de novembre el Reial Decret que regula el reconeixement dels títols d'ensenyament superior dels estats membres de la Comunitat Europea, que exigeixen una formació mínima de tres anys de durada.

Aquesta disposició, que ja esperàvem des de fa un any, va ser tramesa en compliment de la normativa vigent al Consell General de Col·legis de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències. En el seu moment, el Col·legi de Catalunya va fer les gestions oportunes per a sol·licitar davant la Secretaria d'Estat d'Universitats que es reconegués com a "professió regulada" la dels "docents" i per interessar-se per l'estat del tema. Hem pogut comprovar, a l'Annex primer del Decret, que s'hi contempen com a professions regulades en el "sector de la cultura", les de "Mestre", "Professor d'Educació Secundària", "Professor d'Universitat" i "Professor d'Escoles de Turisme".

A ningú, mínimament introduït en el tema, no se li pot escapar la importància d'aquest fet, tan estretament vinculat al que disposa la LOGSE sobre requisits de titulació per a la docència. Per primera vegada, la legislació espanyola reconeix com a "professions regulades" la dels professors de secundària i d'universitat. Fa anys que el nostre Col·legi lluita, en les més altes instàncies de la Justícia, per la defensa de la unitat professional dels docents de l'ensenyament secundari i universitari. Ens hem oposat amb tots els mitjans legals a l'esmicolament de la professió docent, perill possible per causa d'una pressió corporativista emparada en una legislació i una jurisprudència ja avui desfasades de la dinàmica europea. És realment lamentable de veure com, contra els nous aires liberalitzadors i competitius que bufen impel·lits per les disposicions i la realitat social i professional comunitàries en tot allò que fa referència a l'exercici de les professions, n'hi ha encara molts que segueixen ancorats en posicions ben allunyades.



des de l'esperit i de la lletra de les disposicions de la Comunitat. És ben cert que el Reial Decret que ara comentem no recull totes les nostres aspiracions, però suposa un avenç en el reconeixement de les "professions docents". Un avenç que no podem deixar de remarcar, tot recordant una vella reivindicació a la qual ja hi estan acostumats els nostres lectors.

Paral·lelament, s'ha produït una polèmica sobre les "pràctiques que afecten l'exercici d'activitats professionals" i que van o poden anar "contra un mercat flexible i competitiu". Aquest debat va ser encetat pel ministre d'Economia, Carlos Solchaga, en un discurs pronunciat al Congrés dels Diputats el passat mes de setembre. No vam creure oportú de manifestar-nos, aleshores, sobre el tema,

malgrat els requeriments dels mitjans de comunicació. Però els nostres col·legiats fa anys que saben que ens estem preparant per a viure en una situació diferent, des d'una renovada línia de professionalització i amb una concepció del nostre treball basada en principis de llibertat i de concurrència plural i competitiva. Es tracta d'un camí ja intuït l'any 1980 –vegi's el Butlletí nº 31– i pel qual venim transitant amb constància i convicció. Creiem que no anem equivocats i esperem que el futur ens mostri l'encert d'aquesta línia d'actuació.

**Salvador Carrasco i Calvo  
Degà**

## **REGULACIÓ DEL RECONeixEMENT DE TÍTOLS D'ENSENYAMENT SUPERIOR**

*REAL DECRETO 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración.*

La Directiva 89/48/CEE, del Consejo de las Comunidades Europeas, establece un sistema general de reconocimiento mutuo de los títulos de Enseñanza Superior que acreditan una formación mínima de tres años de duración e indica en su artículo 12 que los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para dar cumplimiento a lo que en se ella dispone.

Es necesario, en consecuencia, aprobar las normas que permitan aplicar en España lo previsto en la indicada Directiva, teniendo en cuenta que su regu-

lación afecta únicamente a los nacionales de un estado miembro que se propongan ejercer por cuenta propia o ajena una profesión que haya sido regulada en el Estado miembro de acogida.

Las normas de transposición que ahora se aprueban permitirán suprimir los obstáculos que existen actualmente para la libre circulación en el ámbito comunitario de los ciudadanos de los países miembros que están en posesión de los títulos que han quedado indicados, y favorecerán su movilidad, de acuerdo con lo previsto en el Tratado constitutivo en la Comunidad Económica Europea.

Por consiguiente, con carácter general, el que esté en posesión de cualificaciones profesionales adquiridas en otro Estado miembro que sean análogas a las que se exigen en nuestro país para ejercer una profesión podrá ac-

ceder a ella en las mismas condiciones que quienes hayan obtenido un título español. Tan sólo cuando la formación adquirida en otro Estado comunitario no se corresponda con la exigida por las disposiciones nacionales para ejercer la profesión, o ésta abarque en España actividades que no estén comprendidas dentro del ámbito de la que resulte equivalente en el país de origen, se podrá evaluar la aptitud del profesional formado en otro país para adaptarse al nuevo entorno mediante los oportunos mecanismos de compensación.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que la libre circulación de quienes ejerzan actividades que tengan el carácter de trabajo por cuenta ajena sólo será plenamente aplicable en España a partir del 1 de enero de 1992, de acuerdo con lo previsto en los artículos 55 al 59, ambos

inclusive, del Acta relativa a las condiciones de Adhesión a las Comunidades Europeas, y en el Reglamento aprobado el 25 de junio de 1991 por el Consejo, relativo al período transitorio aplicable a la libre circulación de trabajadores entre, por una parte, el Reino de España y Portugal, y por otra, los demás Estados miembros de la Comunidad.

En su virtud, a propuesta de los Ministros de Justicia; Economía y Hacienda; Obras Públicas y Transportes; Educación y Ciencia; Trabajo y Seguridad Social; Industria, Comercio y Turismo; Agricultura, Pesca y Alimentación; para las Administraciones Públicas; de Sanidad y Consumo, y de Asuntos Sociales, previo informe de los Consejos Generales de los Colegios profesionales afectados, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 25 de octubre de 1991.

## **DISPONGO:**

### **Conceptos básicos**

Artículo 1º. A los efectos del presente Real Decreto se entenderá por:

a) Título: Cualquier título, certificado u otro diploma o conjunto de los mismos, expedido por una Autoridad competente en un Estado miembro, que acredite que el titular ha superado un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de tres años en una Universidad, en un Centro de Enseñanza Superior o en otro Centro del mismo nivel de formación y que posee las cualificaciones profesionales requeridas para acceder a una profesión regulada en dicho Estado miembro, siempre que la formación haya sido adquirida principalmente en la Comunidad o el titular tenga una experiencia profesional de tres

años acreditada por el Estado miembro que haya reconocido el título.

Se equiparán a los títulos los documentos expedidos por una Autoridad competente del referido Estado, reconocidos como de nivel equivalente en ese Estado, cuando sancionen una formación adquirida en la Comunidad.

b) Profesión regulada: La actividad o conjunto de actividades profesionales para cuyo acceso, ejercicio o alguna de sus modalidades de ejercicio se exija directa o indirectamente un título y constituyan una profesión en un Estado miembro.

c) Experiencia profesional: El ejercicio efectivo y lícito en un Estado miembro de la profesión que se trate.

d) Período de prácticas: El ejercicio en España durante un plazo máximo de tres años de una profesión regulada bajo la responsabilidad de un profesional cualificado designado por el Ministerio al que corresponda la relación con la correspondiente Corporación o, en su caso, Institución, una vez oída ésta y a instancia del interesado.

e) Prueba de aptitud: Un examen sobre los conocimientos profesionales del solicitante, en el que se evaluará su aptitud para ejercer la profesión en España. Se referirá a materias cuyo conocimiento sea esencial para el ejercicio de la profesión en España y que no estén cubiertas por la titulación que aporte el solicitante. Se podrá incluir en dicha prueba el conocimiento de la deontología aplicable en España a la profesión respectiva.

### **Ámbito de aplicación**

Art. 2º 1. Las normas establecidas en este Real Decreto se aplicarán a los nacionales de un Estado miembro de la Comunidad Económica Europea que, estando en posesión de un título obtenido en un Estado de la indicada Comunidad, pretendan

ejercer en España por cuenta propia o ajena una profesión regulada, para la que se requiera una formación superior mínima de tres años.

2. También se regirá por lo establecido en este Real Decreto la acreditación por parte de las Autoridades españolas de que los nacionales de un Estado miembro han adquirido en España una formación superior de tres años como mínimo que faculte para ejercer una profesión regulada en otro Estado miembro.

3. No se aplicará este Real Decreto a las profesiones que hayan sido objeto de una Directiva que establezca entre los Estados miembros un reconocimiento mutuo de títulos.

4. En las materias a que se refiere la Directiva que es objeto de transposición se estará a lo dispuesto en la misma, y en las normas que para su cumplimiento se establecen en el presente Real Decreto.

Art. 3º. A los efectos de los dispuesto en este Real Decreto:

a) Tienen la condición de profesiones reguladas aquéllas que se relacionan en el anexo I.

b) Se especifican en el anexo III los Ministerios con los que se relacionan los títulos que dan acceso a las profesiones reguladas, que se enumeran.

c) Se especifican en el anexo IV los Ministerios a los que corresponde la relación con las distintas profesiones en el ámbito de competencias de la Administración del Estado.

### **Reconocimiento de títulos**

Art. 4º 1. Se reconocen en España, para el acceso a las actividades de una profesión regulada, con los mismos efectos que el correspondiente título español, los títulos obtenidos en los Estados miembros que faculten para ejercer en ellos esa misma profesión.

2. Si en el Estado miembro que haya expedido los títulos

acreditativos de la formación superior mínima de tres años no se regula la profesión, únicamente se reconocerá el derecho al ejercicio profesional cuando el solicitante haya ejercido a tiempo completo la indicada profesión durante dos años en el curso de los diez años anteriores en uno de los Estados miembros que no tengan regulada tal profesión y esté en posesión de uno o varios títulos de formación que le hayan preparado para el ejercicio de dicha profesión.

Art. 5º. Tan sólo si concurren las circunstancias especiales que a continuación se precisan podrá además exigirse para el reconocimiento de los títulos a los que se refiere el artículo anterior lo siguiente:

a) Superar una prueba de aptitud, cuando se pretendan ejercer por el solicitante las profesiones relacionadas en el anexo II, que exigen un conocimiento preciso del Derecho español y en las cuales un elemento esencial y constante del ejercicio de la actividad profesional es la asesoría y/o asistencia relativas al Derecho español.

b) Someterse a una prueba de aptitud o realizar un período de prácticas, a elección del solicitante, en aquellos casos que la formación recibida por él comprenda materias sustancialmente diferentes de las cubiertas por el título español requerido, o cuando la correspondiente profesión abarque en España una o varias actividades profesionales que no existan en esa misma profesión en el país de origen, y esta diferencia se caracterice por una formación específica exigida en las disposiciones españolas aplicables, y se refiera a materias sustancialmente diferentes de las cubiertas por los títulos que presente el solicitante.

Art. 6º 1. La prueba de aptitud deberá tomar en consideración el hecho de que el solicitante es un profesional cualificado y se referirá a las materias que haya

que elegir de entre las que figuren en una lista que elaborará el Ministerio a quien corresponda nombrar la Comisión de Evaluación, de acuerdo con el que resulte afectado de los que se relacionan en el anexo III, basándose en la comparación entre la formación exigida en España y la recibida por el solicitante. En dicha lista figurarán aquellas materias que no estén cubiertas por la titulación que presente dicho solicitante.

2. Los miembros de la Comisión de Evaluación de la prueba de aptitud serán nombrados al efecto por los Ministerios que se relacionan en el anexo IV, de acuerdo con los Ministerios que se especifican en el anexo III que resulten afectados.

3. Formarán parte de la Comisión de Evaluación representantes de los Ministerios que se relacionan en los anexos IV y III, designados previa consulta a las Corporaciones o, en su defecto, Instituciones correspondientes.

4. El solicitante que decida prepararse para la prueba de aptitud en España lo pondrá en conocimiento de la respectiva Corporación o, en su defecto, Institución, al objeto de poder utilizar los medios de formación de que dispongan en similares condiciones o las de sus colegiados o asociados.

Art. 7º. 1. En el período de prácticas se desarrollará un programa cuyas modalidades, duración y evaluación se determinarán por el Departamento Ministerial competente de los que se relacionan en el anexo IV, de acuerdo con el que resulte afectado de los señalados en el anexo III.

2. Durante dicho período de prácticas se garantizará la asistencia sanitaria por el régimen de la Seguridad Social cuando el profesional sea titular o beneficiario en su propio país de dicho régimen, aplicándose en consecuencia los Reglamentos comunitarios 1408/71, relativo a

los regímenes de Seguridad Social de los trabajadores por cuenta ajena y sus familias que se desplazan dentro de la Comunidad, y 574/72, que establece las modalidades de aplicación de tal normativa.

3. Cuando no resulte aplicable el régimen de la Seguridad Social a las actividades profesionales que se lleven a cabo en el período de prácticas, la Corporación o, en su defecto, Institución correspondiente adoptará las medidas oportunas para conseguir que el solicitante que decida realizar las mencionadas prácticas pueda acceder durante las mismas a la asistencia sanitaria a que tengan derecho los asociados o colegiados en similares condiciones a éstos.

4. El solicitante, antes de iniciar el período de prácticas, deberá suscribir una póliza de accidentes con la Mutualidad profesional correspondiente o, en su defecto, con una Empresa de Seguros, en el caso de que no resulte de aplicación el régimen de la Seguridad Social.

5. Durante el período de prácticas, el solicitante podrá percibir retribución, según corresponda a la naturaleza de su actividad y a la relación jurídica que se establezca.

Art. 8º 1. La verificación de que los diplomas, certificados y otros títulos expedidos a nacionales de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea se corresponden con los títulos que permiten en España el acceso a las actividades de las profesiones relacionadas en el anexo I del presente Real Decreto será efectuada por el Departamento al que está encomendada la relación con la respectiva profesión, previa consulta, en su caso, con los Ministerios que figuran en el anexo III. En el supuesto de que se suscite duda sobre dicha documentación, el Ministerio correspondiente podrá exigir a la Autoridad competente del Estado de

origen la confirmación de la autenticidad de la misma.

2. La comprobación de las certificaciones expedidas por las autoridades competentes del Estado de origen y presentadas por los interesados acreditando el hecho de haber ejercido la profesión, de acuerdo con lo que se establece en el artículo 4º, 2, del presente Real Decreto, será efectuada asimismo por el Ministerio al que corresponda la relación con la respectiva profesión.

Art. 9º 1. Las Autoridades competentes para acreditar que el título obtenido por los españoles o nacionales de otros Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que estén en posesión de un título español oficial que requiera una formación mínima de Enseñanza Superior de tres años y faculte para ejercer una profesión, se ajusta a las condiciones exigidas en el artículo 2º, 2, de este Real Decreto, son los Ministerios que se relacionan en el anexo III. Dicha acreditación se basará en los títulos expedidos por los Rectores de las Universidades o por la Autoridad competente, en los demás casos, para expedir los títulos que dan acceso a las restantes profesiones enumeradas en dicho anexo.

2. Los españoles o nacionales de otros Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que estén en posesión de un título oficial español, cuando tengan que acreditar, para poder establecerse en otros Estados miembros, haber ejercido efectiva y legalmente la profesión durante un determinado número de años, solicitarán del Ministerio indicado en el número uno de este artículo la acreditación que recoja los extremos precisos a tal efecto.

La solicitud a que se refiere el párrafo anterior deberá ir acompañada de una certificación que será emitida por quien a continuación se indica:

a) En el caso de los que ejercen libremente la profesión o actúan por cuenta ajena en el sector privado, la Corporación o, en su defecto, Institución correspondiente.

b) En el caso de quienes realizan el ejercicio profesional en el sector público, el Registro Central de Personal del Ministerio para las Administraciones Públicas, los servicios competentes del Ministerio al que corresponda de los relacionados en el anexo III, el órgano correspondiente de la Comunidad Autónoma, o el Alcalde de la localidad, cuando se trate de personas que ejerzan su profesión en la Administración Local.

Art. 10. Se reconoce a los nacionales de los Estados miembros que reúnan las condiciones de acceso y de ejercicio de una actividad profesional regulada en su territorio el derecho a utilizar su título académico de formación de origen y, en su caso, la abreviatura en la lengua de dicho Estado. Deberá constar, como mínimo, en dicho título el nombre del ciudadano y la Institución que lo haya expedido, no obstante lo cual, a efectos profesionales, deberá utilizarse la denominación española que corresponda a la formación recibida.

#### **Otras disposiciones**

Art. 11. El nacional de un Estado miembro de la Comunidad Económica Europea en posesión de un título, diploma o certificado reconocido de acuerdo con lo que se especifica en los artículos 1º a 10 del presente Real Decreto, que desee establecerse en España, deberá cumplir los mismos trámites que para el ejercicio de la profesión por cuenta propia se exigen a los correspondientes profesionales españoles.

Art. 12. 1. El procedimiento de examen de una solicitud de ejercicio de una profesión regulada tendrá una duración máxima de cuatro meses, contados a partir

de la presentación de la documentación completa del interesado y deberá finalizar con una decisión motivada.

2. La notificación de la decisión indicará los recursos procedentes y los plazos de interposición de los mismos.

Art. 13. Este Real Decreto será de aplicación tanto al ejercicio de la profesión por cuenta propia como al trabajador por cuenta ajena, en este caso en los términos fijados en los artículos 55 al 59, ambos inclusive, del Acta relativa a las condiciones de Adhesión del Reino de España a las Comunidades Europeas, y en el Reglamento (CEE) número 2.194/91, aprobado el 25 de junio de 1991 por el Consejo, relativo al período transitorio aplicable a la libre circulación de trabajadores entre España y Portugal y los demás Estados miembros.

Art. 14. 1. Quienes de acuerdo con las disposiciones vigentes estén facultados para ejercer en España actividades propias de alguna de las profesiones reguladas que se enumeran en el anexo I, en virtud de títulos que ya no se expiden, gozarán de los mismos derechos que reconoce este Real Decreto a quienes estén en posesión del actual título profesional oficial.

2. A efectos de lo previsto en el párrafo anterior habrá de comprobarse previamente por el Ministerio al que según el artículo 9º está atribuida la facultad de expedir la acreditación de los títulos, que las competencias profesionales derivadas del antiguo título se corresponden de modo suficiente con las de la actual profesión.

#### **Disposiciones finales**

Primera. Para el desarrollo y aplicación de lo previsto en el presente Real Decreto a cada uno de los sectores profesionales, se aprobarán las Órdenes

que sean precisas, dictadas a propuesta conjunta de los Ministerios afectados, una vez oídas las Corporaciones o, en su defecto, Instituciones correspondientes.

Segunda. La aplicación de las normas de la directiva 89/48/CEE a la profesión de Agentes de la Propiedad Industrial se llevará a efecto mediante una regulación específica.

Tercera. Los anexos del presente Real Decreto serán actualizados cuando las circunstancias lo exijan por un Real Decreto que se aprobará a propuesta conjunta de los Ministerios a los que afecte la modificación.

Cuarta. El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado".

Dado en Madrid a 25 de octubre de 1991.

**JUAN CARLOS R.**

El Ministro de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno,  
VIRGILIO ZAPATERO GÓMEZ

### ANEXO I

#### Relación de profesiones reguladas en España

##### *Sector Jurídico, Contable y Económico*

Abogado.  
Procurador.  
Graduado Social.  
Economista.  
Actuario de Seguros.  
Diplomado en Ciencias Empresariales y Profesor Mercantil.  
Agente de la Propiedad Inmobiliaria.  
Auditor de Cuentas.  
Habilitado de Clases Pasivas.  
Gestor Administrativo.

##### *Sector Sanitario*

Enfermero generalista con especialidad, excepto en la especiali-

dad obstétrico-ginecológica.  
Fisioterapeuta.  
Óptico.  
Podólogo.  
Psicólogo.

##### *Sector Técnico y de Ciencias Experimentales*

Biólogo.  
Físico.  
Geólogo.  
Químico.  
Ingeniero Aeronáutico.  
Ingeniero Agrónomo.  
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.  
Ingeniero Industrial.  
Ingeniero de Minas.  
Ingeniero de Montes.  
Ingeniero Naval.  
Ingeniero de Telecomunicación.  
Ingeniero técnico aeronáutico.  
Ingeniero técnico agrícola.  
Ingeniero técnico de obras públicas.  
Ingeniero técnico industrial.  
Ingeniero técnico de minas.  
Ingeniero técnico forestal.  
Ingeniero técnico naval.  
Ingeniero técnico de telecomunicación.  
Ingeniero técnico en topografía.  
Arquitecto técnico.

##### *Sector Cultural*

Maestro.  
Profesor de Educación Secundaria.  
Profesor de Universidad.  
Profesor de Escuelas de Turismo.

##### *Sector Varios*

Diplomado en Trabajo Social.

### ANEXO II

#### Relación de profesiones para cuyo ejercicio se exige un conocimiento preciso del derecho nacional y que requieren prueba de aptitud

Abogado.  
Procurador.  
Graduado social.  
Auditor de Cuentas.

### ANEXO III

#### Ministerios con los que se relacionan los títulos que dan acceso a las profesiones reguladas que se enumeran

##### *Ministerio de Educación y Ciencia*

a) Cuando se trate de títulos expedidos por las Universidades que permiten el acceso a las siguientes profesiones:

Abogado.  
Procurador.  
Graduado social.  
Economista.  
Actuario de Seguros.  
Diplomado en Ciencias Empresariales y Profesor Mercantil.  
Fisioterapeuta.  
Óptico.  
Podólogo.  
Psicólogo.  
Biólogo.  
Físico.  
Geólogo.  
Químico.  
Ingeniero (de cada una de las ramas).  
Ingeniero técnico (de cada una de las ramas).  
Arquitecto técnico.  
Maestro.  
Profesor de Educación Secundaria.  
Profesor de Universidad.  
Profesor de Escuelas de Turismo.  
Diplomado en Trabajo Social.

b) Cuando expida el título que permita el acceso a la profesión el propio Ministerio:

Enfermero generalista con especialidad.

##### *Ministerio de Obras Públicas y Transportes*

Agente de la Propiedad Inmobiliaria.

##### *Ministerio de Economía y Hacienda*

Auditor de Cuentas.  
Habilitado de Clases Pasivas.

*Ministerio para las  
Administraciones Públicas*  
Gestor Administrativo.

#### **ANEXO IV**

**Ministerios a los que  
corresponde la relación con  
las distintas profesiones**

*Ministerio de Justicia*

Abogados.  
Procuradores.

*Ministerio de Economía y  
Hacienda*

Economista.  
Actuarios de Seguros.  
Diplomados en Ciencias Empresariales y Profesores Mercantiles.  
Auditores de Cuentas.  
Habilitados de Clases Pasivas.

*Ministerio de Obras Públicas y  
Transportes*

Agentes de la Propiedad Inmobiliaria.  
Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.

Ingenieros aeronáuticos.  
Ingenieros de Telecomunicaciones.  
Ingenieros técnicos de obras públicas.  
Ingenieros técnicos en topografía.  
Ingenieros técnicos aeronáuticos.  
Ingenieros técnicos de telecomunicaciones.  
Arquitectos técnicos.

*Ministerio de Educación y  
Ciencia*

Psicólogos.  
Biólogos.  
Maestros.  
Profesores de Educación Secundaria.  
Profesores de Universidad.

*Ministerio de Trabajo y  
Seguridad Social*

Graduados Sociales.

*Ministerio de Industria,  
Comercio y Turismo*

Físicos.  
Geólogos.  
Químicos.

Ingenieros Industriales.  
Ingenieros de Minas.  
Ingenieros Navales.  
Ingenieros técnicos industriales.  
Ingenieros técnicos de minas.  
Ingenieros técnicos navales.  
Profesores de Escuelas de Turismo.

*Ministerio de Agricultura, Pesca  
y Alimentación*

Ingenieros Agrónomos.  
Ingenieros de Montes.  
Ingenieros técnicos agrícolas.  
Ingenieros técnicos forestales.

*Ministerio para las  
Administraciones Públicas*  
Gestores Administrativos.

*Ministerio de Sanidad y  
Consumo*

Enfermeros generalistas con especialidad.  
Fisioterapeutas.  
Ópticos.  
Podólogos.

*Ministerio de Asuntos Sociales*  
Diplomados en Trabajo Social.

## **25 DE NOVIEMBRE 1991: REUNIÓN DEL CONSEJO I DELS MINISTRES D'EDUCACIÓ. EURYDICE**

### **Dissertació amb el Ministre Rus d'Educació**

L'educació representa la pedra angular del procés de democratització a Rússia. Els grans canvis socioeconòmics que pateixen a l'Europa de l'Est, impliquen la necessitat de construir una nova societat. L'escola ha de ser considerada com una institució bàsica en la creació d'aquesta societat més humanitzada. Aquests varen ser els trets més importants de la conversa informal que el Sr. Dneprov va tenir amb els Ministres d'Educació de la CEE, tot comunicant-los la necessitat de la cooperació internacional per poder assolir aquesta fita que,

sens dubte, ajudaria a la unificació cultural d'Europa.

### **Consell de Ministres: debats sobre ensenyament superior**

En aquesta sessió, el Consell va presentar la seva memòria tot centrant-se en els temes de la mobilitat d'estudiants i, també, en l'avaluació de la qualitat de l'ensenyament superior.

La memòria, presentada per la Sra. Papandreou, comissària responsable en matèria d'educació va ser acollida de forma favorable. Intenta suscitar el diàleg entre els diferents actors de l'ensenyament

públic i també amb els altres poders socials. Destaca el fet que, per al conjunt de la Comunitat la taxa d'alumnes en l'ensenyament superior no ultrapassa el 20% del conjunt de la població, molt per sota dels EE.UU i Japó. Hem d'estar especialment atents a la possibilitat de realitzar estudis superiors que es presenten a la població adulta així com, les que es presenten a les minories ètniques. En aquest sentit, programes com ERASMUS, COMMETT, LINGUA, tenen un paper catalitzador de cara a elaborar una política global, de veritable dimensió europea.

En quant al tema de l'avaluació de qualitat, va aprovar-se la realit-

zació d'un estudi comparatiu que analitzarà els diferents mètodes de qualificació. Els resultats es presentaran al final del 1992.

#### *Intercanvis escolars*

És vital perquè els joves puguin desenrotllar la seva creativitat i capacitat de col·laboració a un nivell europeu, que la cooperació entre centres comenci des de la secun-

dària. Per aquesta raó també s'han aprovat els pressupostos de 7 projectes d'intercanvi multilateral que inclouen 29 centres de diferents països.

#### *El futur de l'ensenyament com a professió*

Per tal de poder fer front al dinamisme amb què es planteja l'educació a partir d'ara, és també crucial

millorar la formació i preparació dels professionals de l'ensenyament. En aquest sentit, paral·lelament als programes abans comentats, s'inicia un projecte sobre mobilitat del professorat així com un programa de formació continuada. Pensem que es necessari que els professors visquin la filosofia europeïsta per tal de poder-la transmetre plenament als seus alumnes.

## AGENDA

### **GIRONA** **24-27 març**

*Tercer Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals.*

Tractarà l'ensenyament de les ciències al nivell d'Educació infantil, Primària, Secundària i Universitària. Les exposicions, conferències, ponències, etc., s'estructuraran en quatre seccions: epistemologia i ensenyament de les Ciències Naturals; tècniques i recursos didàctics; marc teòric i aspectes curriculars, i les ciències naturals com a àrea interdisciplinària.

*Informació:* Secretaria General. Tercer Simposi sobre l'Ensenyament de les Ciències Naturals. Escola Universitària de Mestres de Girona. C/ de la Creu, 3; 17002 Girona; Tel.: 972/ 20 16 48.

### **BARCELONA** **6-11 abril**

*Tercer Saló de l'Ensenyament.*

Posarà a l'abast dels visitants totes les possibilitats que ofereix el sistema educatiu, les seves vies d'accés a diferents nivells i les sortides professionals. La seva superfície serà de 26.000 metres quadrats i comprendrà els següents sectors: L'ensenyament primari, secundari, la formació professional i els ensenyaments artístics i musicals, el sector institucional, el sector de l'ensenyament universitari i recerca, el sector d'ocupació i el d'equipaments.

*Lloc:* Palau de Victòria Eugènia i d'Alfons XIII de la fira de Barcelona.

*Informació:* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Av. Diagonal, 682. Tel.: 280 30 97.

### **PRAGA** **9-10 abril**

*East-West Cooperation in Teacher Education.*

Seminari de l'ATEE, amb el suport de TEMPUS.

*Informació:* ATEE. Rue de la Concorde, 60. B-1050 Brussel·les. Tel.: 32-2-514 33 40.

### **BARCELONA** **24-26 abril**

*Ensenyament Adequat i Prevenció.*

Simposi internacional de Pedagogia organitzat per l'Escola Vilar-nau amb l'objectiu d'apropar a pedagogs, mestres i pares les noves propostes i les importants investigacions que hi ha al camp de l'estudi del desenvolupament adequat a la intel·ligència dels infants. Seran ponents del simposi: Rachel Cohen, Franco Frabboni, David Lewis, Mònica Sorín i Joan Valls.

*Informació:* Secretaria del Simposi.

Tel.: 780 13 60. Fax: 733 02 35.

### **BASILEA** **5-8 maig**

*WORLDDIDAC 92.*

Exposició internacional de material educatiu amb més de 400 exponents de 24 països diferents.

Paral·lelament a l'exposició es realitzaran conferències i presentacions de material didàctic.

*Informació:* Worlddidac 92. Comunicació. Marc Steffen. CH-4201 Basilea.

### **LAHTI** **30 agost-4 setembre**

*A challenge for European Teacher Education. Integration of Technology and reflection in Teaching.*

Conferència anual de la ATEE.

*Informació:* ATEE. Rue de la Concorde, 60. B-1050 Brussel·les. Tel.: 32-2-514 33 40.

### **BERLÍN** **5-9 octubre**

*Quart Congrés Europeu sobre la formació contínua.*

Congrés itinerant; es realitzaran cinc conferències nacionals a Berlín, Varsòvia, Praga, Budapest i Viena. El recorregut es farà en un tren especialment condicionat per al Congrés. Els assistents podran visitar els centres de formació contínua de cada país.

*Informació:* BBJ SERVIS GmbH. Alt-Moabit 73. D-1000 Berlin 21. Tel.: 49 30 390. 80 50.

# Elements per al perfil del professor d'Educació Secundària Obligatòria

*Grup de formadors d'Educació Secundària Obligatòria  
Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya*

Les opcions psicopedagògiques inherents a la reforma educativa i, en particular, la implantació d'un currículum obert, flexible i descentralitzat ofereix al professor un àmbit d'autonomia molt més gran que no ha tingut fins ara i, en conseqüència, li demanen unes competències professionals molt més àmplies.

Amb raó s'ha afirmat que el professor ha de ser protagonista de la pròpia formació, creador del currículum que ha de proposar als alumnes i investigador de la seva acció docent.

Per això, no està fora de lloc una reflexió sobre les responsabilitats que els professors d'Educació Secundària hem d'assumir i de les exigències que comporta la nostra requalificació professional.

En primer lloc, hem d'adaptar el currículum establert a la identitat del propi centre i a les necessitats educatives dels nostres alumnes, segons les exigències dels diferents àmbits de desenvolupament que hem estudiat.

És a dir, ja no rebrem de l'Administració educativa, clarament definits i concretats, els programes de les àrees que hem d'impartir, sinó que som nosaltres els qui concretem els objectius educatius que hem de perseguir, els continguts d'ensenyament que proposarem als alumnes i els mitjans més adequats per al seu procés d'aprenentatge, en el respecte al currículum preceptiu.

Aquesta tasca suposarà l'elaboració del projecte curricular de cen-

tre i, a partir d'aquest projecte, la preparació dels diferents tipus de crèdits.

En segon lloc, als professors se'ns demana que realitzem una funció formativa adreçada a la totalitat de la persona, en el sentit de no reduir la nostra acció a l'ensenyament de continguts de l'àmbit cognitiu, sinó que facilitem als alumnes l'aprenentatge de continguts procedimentals i actitudinals, prenguem cura del seu equilibri psicològic i afectiu, impulsem la seva inserció social, orientem les relacions interpersonals, l'obertura al transcendent, etc.

En tercer lloc, la tasca que se'ns confia comporta un ampli treball en equip amb la resta dels professors del centre. Entre tots hem assumit la responsabilitat de facilitar als alumnes un procés de maduració que implica tots els aspectes de llur personalitat.

L'elaboració del projecte curricular de centre és necessàriament un treball d'equip, i ho és també l'aplicació d'aquest projecte curricular a través dels crèdits, de l'acció tutorial i del procés d'avaluació i orientació educativa i professional.

Per tant, hem d'imaginar el professor d'Educació Secundària Obligatòria com un educador professional que posseeix una base de coneixements suficientment àmplia per a dur a terme l'acció docent que se li ha confiat, capaç de reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa i cercar recursos per a millorar-la, amb inquietud per a la pròpia formació permanent i capa-

çat d'autocrítica, i disposat a realitzar la seva tasca cooperant amb els companys.

La mateixa concepció de l'etapa exigirà una capacitat d'adaptació constant a les noves exigències.

Els professors provindrem de dos àmbits molt diferents, amb experiències educatives també diverses: l'Educació General Bàsica (EGB), el Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP) i la Formació Professional, etapes educatives definides en la Llei General d'Educació de 1970.

El primer que hem d'observar és que l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria definida en la LOGSE és molt diferent de l'actual EGB i de l'actual ensenyament secundari, precisament perquè pretén aportar solucions vàlides als problemes relacionats amb el fracàs escolar, assegurar una formació bàsica per a tots els nois i noies fins als setze anys en un marc de comprensivitat i d'atenció a la diversitat, i preparar-los per a l'accés al món del treball o bé a l'ensenyament post-obligatori.

Per això, el professor d'Educació Secundària Obligatòria no respon ni al model actual del professor d'EGB ni al model del professor de Batxillerat o Formació Professional. Podem afirmar, sense més, que es tracta d'un nou tipus de professor, que haurà de treballar amb nois i noies d'unes edats que presenten exigències característiques, com ja hem tingut ocasió d'apreciar.

A continuació proposem alguns elements de reflexió sobre el perfil



del professor d'Educació Secundària Obligatòria.

No pretenem ser exhaustius. Simplement indiquem alguns aspectes que considerem bàsics a l'hora de definir les característiques essencials de l'educador dels nois i noies de dotze a setze anys.

#### **a) Professor organitzador de l'aprenentatge**

Diem que una persona és un professional en la seva actuació quan és capaç de prendre decisions en relació amb el treball que realitza i, de fet, les pren. És a dir, no és una persona que es limita a complir unes normes i a realitzar la seva feina d'una forma mecànica, sinó que sap interpretar la realitat i, davant la realitat, sap decidir què cal fer.

En el nostre cas, donem per suposat que el professor coneix la realitat del noi i la noia d'aquesta etapa i llurs necessitats educatives; i, alhora, coneix els recursos de què disposa i sap aplicar-los de forma adequada. És un professional de l'educació.

No és cap solució el professor que coneix a fons la matèria que ensenya i sap fer-ne una presentació ordenada i àdhuc brillant, però no connecta ni poc ni molt amb els alumnes perquè no sap adaptar-se a la seva realitat.

El professor que interessa és l'especialista que sap posar la seva àrea a l'abast dels alumnes, és capaç de dissenyar les activitats d'aprenentatge adequades perquè els alumnes aprenguin, i sap posar en marxa dinàmiques i projectes que facin que els alumnes dominin gradualment els diferents tipus de continguts de l'àrea: conceptes i principis; procediments, habilitats i destreses; valors, actituds i normes.

Per tant, el millor professor no serà aquell que aconsegueixi impartir els diferents continguts de la

seva àrea, sense deixar-ne cap, sinó el que sap posar els seus alumnes en situació d'aprenentatge constant. De res no serviria "ensenyar" moltes coses si els alumnes no fossin capaços d'aprendre-les.

Per això, no es podrà donar per satisfet el professor que "hagi acabat la matèria", si uns quants dels seus alumnes no l'han pogut seguir. En canvi, podrà sentir-se realitzat el professor que aconsegueixi que tots els seus alumnes, cada un d'ells segons les seves possibilitats, "hagin après a aprendre" els continguts de l'àrea.

#### **b) Professor coneixedor de l'àrea que imparteix**

No obstant el que hem dit en l'apartat anterior, cap professor no serà bon educador dels seus alumnes si no ha adquirit un coneixement ampli i suficientment profund dels continguts de l'àrea que ensenya.

La raó és fàcil de comprendre: l'instrument bàsic de l'educació a l'escola és precisament la transmissió sistemàtica i crítica de la cultura. Per tant, el professor ha de ser capaç d'ajudar els alumnes a assolir els objectius educatius mitjançant l'aprenentatge dels continguts específics de la seva àrea.

Per això, no solament es requereix un coneixement suficient d'aquests continguts sinó també de la metodologia d'ensenyament més adequada en cada cas.

Fixem l'atenció en la darrera afirmació: no és suficient ser especialista de la matèria objecte d'ensenyament, sinó que cal també fer ús de les eines pedagògiques adients.

En aquest context, el professor ideal és aquell que aconsegueix l'equilibri que li permet evitar tant l'academicisme en les seves expli-

cacions com l'abús de tècniques didàctiques buides de continguts.

Cal notar que la capacitat de raonament, reflexió i anàlisi pròpia del pensament formal augmenta progressivament en els nois i noies d'aquesta edat. Igualment, els professors haurem de saber combinar les estratègies didàctiques i l'amplitud, la varietat i la complexitat dels continguts d'ensenyament, de manera que en cada moment connectem amb les possibilitats i l'interès dels alumnes per a l'aprenentatge.

Precisament la primera tasca que ens espera és l'anàlisi del currículum establert pel Govern de la Generalitat, per poder adequar-lo a la situació en què es troben els alumnes.

A continuació, podrem distribuir els components de cada àrea entre els dos cicles de l'etapa, de manera que en cada moment els continguts d'aprenentatge siguin els adequats a les capacitats dels alumnes.

I, finalment, elaborarem els diferents tipus de crèdits de manera que els objectius didàctics, els continguts d'ensenyament, les activitats d'aprenentatge i les activitats d'avaluació s'adeqüin a les possibilitats i els interessos dels alumnes i els estimulin a prosseguir el seu procés d'aprenentatge.

#### **c) Professor capaç d'atendre la diversitat**

La implantació de la comprensió obligatòria comporta l'heterogeneïtat de l'alumnat i, per tant, als professors ens exigeix que facilitem el procés d'aprenentatge a nois i noies que són diferents en capacitats, interessos i motivacions.

Es tracta, en efecte, d'aconseguir que el clima de treball a l'aula,

les estratègies del treball en petits grups, l'atenció individualitzada i l'ús dels recursos didàctics adequats afavoreixin que cada noi i cada noia puguin assolir els objectius generals establerts en el projecte curricular de centre.

Per tant, el professor ideal d'aquesta etapa no és el professor especialista d'una matèria en un batxillerat col·lectiu que cada curs pot deixar a la cuneta un tant per cent dels alumnes, els que "no segueixen". Tot al contrari, és un professor d'una escola comprensiva que afavoreix que tots els alumnes segueixin fins al final de l'etapa, rebent l'ajut que en cada moment necessiten per a rendir al màxim de les seves possibilitats.

Aquest és un dels reptes més rellevants d'aquesta etapa: el canvi de mentalitat del professor avesat a "seleccionar" i atendre els alumnes més capaços. Ara se li demana que sigui impulsor d'un procés d'aprenentatge apte per a tothom i, alhora, susceptible d'adaptacions que facilitin l'atenció a la diversitat.

En efecte, els professors ens hem de sentir impulsors d'un procés de maduració que ajuda tots els alumnes de l'aula a esdevenir ciutadans adults, sense distincions.

Per tant, partim de la situació diversa en què es troben els nostres alumnes pel que fa a l'aprenentatge dels continguts de l'àrea, assumim aquesta diversitat i mirem de treure el màxim de cada alumne.

En la pràctica, els professors ajudem l'alumne a seguir un procés de maduració que el condueix gradualment a assolir els objectius generals establerts, conscients que no tots els podran assolir en el mateix grau ni al mateix ritme.

Precisament un dels aspectes novedosos és la promoció dels alumnes d'un cicle al següent o al final de l'Educació Secundària Obligatòria. El criteri bàsic per a la

promoció d'un alumne no és el fet d'haver après els continguts d'ensenyament propis de cada àrea, sinó haver assolit en grau suficient els objectius generals corresponents al cicle o bé a l'etapa, segons els casos.

#### **d) Professor en procés d'autoformació**

La reforma del sistema educatiu suposa canvis en l'estructura del mateix sistema per fer-lo assequible a tots els nois i noies fins als setze anys i, sobretot, comporta donar un nou enfocament al procés d'ensenyament-aprenentatge, per motius de caràcter psicopedagògic.

Això vol dir que la formació clàssica que els professors actuals hem rebut i la nostra pràctica docent poden no respondre adequadament a les exigències de la reforma educativa. Caldrà, doncs, adoptar una actitud de formació permanent que ens capaci per orientar el procés de canvi que exigeix la LOGSE i assegurar que repercuteix positivament en els nostres alumnes.

Però no ens interessa el canvi sense més ni més, sinó el canvi que comporti un augment de la qualitat de l'educació.

Un dels elements més rellevants de la situació creada amb la implantació dels nous currícula és l'augment del grau d'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i dels professors. Així ho afirma la llei.

Un augment del marge de llibertat dels professors per a la programació i realització de l'acció docent i educativa implica un grau més alt de responsabilitat i, alhora, una qualificació professional més acurada.

Ja no es tracta d'aplicar, sense

més ni més, les normes i els criteris establerts per l'autoritat competent, sinó de dissenyar noves respostes per a les noves situacions creades a l'aula.

En la mesura que la formació bàsica rebuda no ens hagi capacitat per realitzar les noves tasques que se'ns encomanen, ens caldrà dissenyar un procés de formació permanent adequat a la situació personal de cada un.

En la pràctica, els professors ens situarem en un procés d'aprenentatge constant, a partir de la pròpia pràctica docent i educativa i oberts a noves aportacions i experiències. És a dir, els que tenim per professió ensenyar els nostres alumnes a aprendre serem alhora un estímul constant, perquè nosaltres mateixos estarem en un procés d'aprenentatge permanent.

La capacitat d'adaptació a les noves situacions que es vagin creant i la voluntat d'orientar els canvis en la direcció adequada faran que els professors ens sentim col·laboradors cada dia més eficaços en el procés de construcció d'una societat en la qual els nostres alumnes puguin realitzar-se com a ciutadans compromesos i solidaris.

#### **e) Professor membre d'un equip coherent**

Per als alumnes, el pas de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria suposa un canvi profund en l'entorn educatiu.

En molts casos, canviaran de centre i es trobaran amb companys diferents, professors diferents i un ambient diferent.

Sovint, deixaran el mestre-tutor de cicle, que els coneix a fons perquè passa amb ells la major part de la jornada escolar, i començaran a tractar amb professors especialistes d'àrea, que imparteixen la do-

cència a grups diferents i no tenen massa ocasions per a la relació interpersonal amb cada un dels alumnes.

El sistema de crèdits també suposa un canvi important, en la mesura que obre el pas a l'optativitat i, en conseqüència, provoca reagrupaments d'alumnes de característiques diverses.

Tot fa que l'alumne se senti objecte d'intervencions educatives diferents, que han de ser convergents i assegurar un mínim de coherència i continuïtat.

Per això, és totalment necessari que els professors de l'etapa treballen en equip i compartim l'elaboració i aplicació del projecte curricular de centre.

D'altra banda, la complexitat de l'acció educativa, els canvis inherents a la reforma i la renovació constant de l'escola requereixen una actuació coordinada i corresponent per part del conjunt dels professors.

Una actuació d'aquest tipus comporta un clima d'intensa relació i intercanvi, sobretot entre els professors que impartim la docència al mateix grup d'alumnes.

Tant és així, que si no hi ha treball en equip no pot haver-hi ensenyament de qualitat. Sotmetre l'alumne a propostes educatives divergents i a criteris pedagògics i mètodes didàctics sense coordinació, suposaria un greu atemptat contra el dret a l'educació.

Un altre element determinant del

treball en equip és la necessitat de formació per a la innovació educativa. Cap professor no pot anar sol i elaborar la seva programació prescindint dels altres. Tots ens necessitem.

El treball associat fa més rendible l'esforç personal, i tots els que hi participem en sortim beneficiats.

#### **f) Professor-tutor**

Per raó de la tasca educativa que realitza, cada professor s'ha de sentir, en certa manera, tutor dels seus alumnes.

L'acció tutorial és, de fet, una responsabilitat de tots els professors, i cap no se n'ha de sentir exclòs.

És natural que hi hagi òrgans de govern col·legiat que assumeixin la responsabilitat de planificar i revisar l'exercici de la funció tutorial. També ho és, que un professor concret exerceixi les funcions específiques del tutor orientador dels alumnes del grup que se li ha confiat, però això no impedeix que tots els professors del grup ens sentim tutors i, per tant, compartim la responsabilitat de l'acció tutorial.

En insistir en la importància de l'acció tutorial i en la necessitat que tots els professors ens sentim tutors, volem significar que cap professor no ha de pensar que la seva funció exclusiva és l'ensenyament dels aspectes cognitius d'una àrea, la que sigui, i que ja hi ha altres

professors responsables de promoure el desenvolupament integral de l'alumne.

En efecte, el treball de totes i cada una de les àrees només té sentit en funció d'aquesta formació integral. Tots hi col·laborem.

És cert, però, que cada grup d'alumnes tindrà un professor que assumirà d'una manera especial la responsabilitat de coordinar l'acció educativa del conjunt dels professors, per una banda, i de seguir de prop i orientar el procés de creixement i maduració de cada alumne del grup, per una altra.

En qualsevol cas, serà una responsabilitat compartida.

Una de les funcions clau del professor-tutor, que comparteix amb els altres professors, és la d'orientar el procés d'aprenentatge dels alumnes, de manera particular d'aquells que manifesten necessitats educatives especials.

Aquesta tasca, cada professor la realitza en el marc de la pròpia àrea, en íntima relació amb el tutor del grup d'alumnes. Aquest, en efecte, estarà en condicions de donar informació sobre la situació personal en què es troba cada alumne, ja que ha seguit el seu procés evolutiu i manté contacte freqüent amb la família.

## PERFIL DEL PROFESSOR A L'ENSENYAMENT SECUNDARI

A tots els professionals d'avui dia, del camp que sigui, se'ls exigeixen unes determinades qualitats, que engloben aspectes tant de tipus personal com professional. Aquestes característiques són les que en constitueixen el perfil. També del professional de l'ensenyament s'espera i es desitja, d'una manera implícita o explícita, que reuneixi no sols uns determinats coneixements del que ha d'ensenyar i un domini de la metodologia didàctica sinó també unes qualitats humanes que, sense ser estrictament professionals, són imprescindibles perquè l'ensenyament-aprenentatge sigui òptim. Si es demana que els ensenyants s'ajustin a un determinat perfil professional és perquè juguen un paper transcendent en la configuració del caràcter dels joves. No és que vulguem suposar que la formació juvenil depengui exclusivament de l'escola; aquesta seria una visió massa parcial i, evidentment, falsa. És palesa la influència determinant que tenen en els nens i els adolescents tant l'ambient familiar o social com els mitjans de comunicació de masses. Però és evident que el fet de compartir la responsabilitat no vol dir que aquesta queda automàticament anul·lada.

Així doncs, en les pàgines següents, s'intenta concretar les característiques del professor adequat, agrupades en una sèrie d'apartats, que fan referència al vessant professional. Tanmateix, s'ha cregut convenient incloure-hi també al començament unes orientacions que es refereixen a les condicions personals de l'individu que s'ha de dedicar a la docència, perquè en aquesta professió les qualitats i disposicions humanes són inseparables de la preparació més tècnica.

L'estament docent ha de ser capaç de dirigir un grup amb eficàcia i alhora entrar en contacte personal amb cada individu del grup. Haurà de posseir certes condicions de lideratge, d'animació, de capacitat comunicadora, capaces de motivar els seus alumnes a interessar-se per conèixer i per progressar.

El grup veuria amb desplaer qualsevol tipus de parcialitat en el tracte amb els diferents joves. Cal doncs que tingui un adequat sentit d'equanimitat i de seny.

Partint de la base que l'educació es transmet sobretot per mimetisme més que no pas per discursos, cal que el professor desenvolupi les qualitats que demana a l'element discent. I així, caldrà que actuï amb responsabilitat, complint les seves obligacions i els seus compromisos; que eviti el desordre; que tingui una convincent motivació per la seva evolució personal i professional, així com per la recerca, si més no, en un sentit ampli.

Tenint en compte que caldrà que en l'aula es facin treballs en grup, també el professor haurà de ser capaç de fer-ho, tant amb els col·legues com amb els mateixos alumnes.

Com que la Reforma educativa postula que l'atenció a la diversitat dels alumnes és un dels elements cabdals de l'escola, serà imprescindible que el professor posseeixi una actitud oberta i flexible.

En resum, ha d'actuar com un veritable professional que, coneixedor la seva tasca, la desenvolupa amb coherència i eficàcia, i que rectifica i és capaç d'incorporar tota mena d'innovacions quan en té necessitat.

## 1. Capacitats i habilitats en relació al Marc Curricular i al Disseny Curricular

\* Conèixer les bases de la teoria constructivista de l'aprenentatge i la seva aplicació pedagògica i didàctica.

\* Conèixer el Disseny Curricular i saber-lo aplicar. A partir del primer nivell de concreció, organitzar el currículum dels alumnes en crèdits comuns, variables i de síntesi, i estructurar-los cicles. Organitzar els objectius a llarg i a curt termini i ordenar-los per a la pràctica didàctica.

\* Conèixer els diversos tipus d'avaluació perquè aquesta sigui contínua, global, diversificada, coherent i integradora.

## 2. Formació en Psicologia

### 2.1. Sobre l'alumne individualment considerat

\* Conèixer la psicologia de l'adolescent en general i en particular la situació psicològica dels propis alumnes.

\* Conèixer els mecanismes de desenvolupament psicològic de l'alumne.

\* Detectar els problemes o conflictes (si n'hi ha) de l'alumne tant a nivell personal com en relació als pares i altres membres de la família.

\* Conèixer els recursos per detectar la personalitat i les capacitats de l'alumne.

\* Tenir recursos per eliminar situacions de bloqueig que es puguin donar en els alumnes.

\* Promoure en els alumnes l'autoestima o la creença de la seva capacitat per comprendre i treballar qualsevol dels aspectes bàsics de les matèries de la seva àrea o afins que consten en el currículum, o s'hi poden incorporar.

\* Mantenir una actitud sensible, oberta i respectuosa amb la personalitat i els problemes de l'alumne.

## **2.2. Sobre el grup o la classe**

- \* Conèixer tècniques de dinàmica de grups: anàlisi de rols, anàlisi transaccional, les interaccions a l'aula.
- \* Dominar recursos com ara la "presa de paraula", el rol de la veu, del cos, i les tècniques de desinhibició.
- \* Conèixer mecanismes de relació amb el grup: utilització de l'espai, presència del professor, capacitat de fer front a diferents situacions.

## **3. Formació i actuació pedagògiques**

- \* Tenir els coneixements de pedagogia general i de didàctica específica necessaris per a la comesa docent.
- \* Seleccionar, adaptar i elaborar materials d'ensenyament per a un conjunt d'objectius educatius i necessitats d'aprenentatge. Desenvolupar les seqüències d'activitats aplicables a la pràctica pedagògica real.
- \* Programar actuacions pedagògiques variades que tractin la matèria en diferents estadis de profunditat i de dificultat.
- \* Seleccionar el tipus d'aprenentatge idoni per a l'alumnat concret, segons llurs necessitats i idiosincràsia.
- \* Donar una educació (coneixements, actituds, hàbits, valors, etc.), que resulti eficaç per als alumnes de cara a la seva participació en la societat.
- \* Desenvolupar en els alumnes un grau d'autonomia suficient perquè puguin continuar pel seu compte la formació permanent.
- \* Conèixer la utilització que es pot fer dels mitjans tecnològics (ordinadors, calculadores, vídeo, laboratoris diversos, etc.) en l'ensenyament de la matèria que correspongui.
- \* Saber relacionar els continguts que es treballen a l'àrea amb
  - situacions de la vida quotidiana,
  - situacions que es treballen a d'altres àrees.
- \* Conèixer les tècniques d'estudi en general i ser capaç d'aplicar-les a l'àrea específica.
- \* Confeccionar activitats i proves adequades per mesurar el rendiment dels alumnes, abans, en el curs i després del procés d'aprenentatge, d'acord amb criteris basats en els objectius.
- \* Tenir esperit de treball.

\* Posseir capacitat de prendre decisions (per ex., en la selecció de la informació didàctica més adient, per fer la tria dels continguts a ensenyar, de la metodologia, etc.).

\* Tenir actitud o capacitat comunicativa. Malgrat que es tracta d'una qualitat fins a cert punt innata, que es té o no es té, també es pot adquirir o fomentar. Cal, doncs, que el professor la tingui i l'adquireixi en la mesura que sigui possible.

\* Mantenir una actitud oberta i flexible en relació als hàbits pedagògics i a la seva renovació: disposició a l'autoformació i la formació permanent. Interès en la seva evolució personal i professional (per ex., capaç d'adaptar-se i canviar de mentalitat si la societat ho demana, i de reciclar-se si escau).

\* Estar motivat per a la recerca: procurar estar al dia tant pel que es refereix a l'àrea com a nous mètodes didàctics. Ser capaç també d'autoavaluar la pròpia metodologia a través de les activitats formatives o de proves diagnòstiques passades als alumnes.

\* Establir un model de comportament dels alumnes a l'aula, i mantenir-s'hi congruent.

\* Implicar l'alumne en l'activitat pedagògica, donant-li responsabilitat, estimulant la seva creativitat i acceptant les seves propostes capaces de ser integrades en el procés.

\* Usar el procediment de recerca-acció en l'activitat pedagògica, és a dir, construint la seva feina com un projecte de recerca alhora que és una acció concreta de cada dia: detectar i analitzar les necessitats de l'alumnat, i adequar-hi l'acció pedagògica; saber organitzar l'activitat en l'aula, de manera que es tingui en compte la diversitat dels alumnes.

\* Identificar les causes de comportaments problemàtics a l'aula i fer servir les tècniques adequades a cada cas per corregir-los.

\* Ser capaç de treballar en equip (amb la finalitat d'aconseguir la coordinació dintre i fora de l'àrea, mitjançant la qual fer programacions conjuntes):

- a) amb altres professors del departament;
- b) amb altres departaments;
- c) amb altres professors de curs, cicle o etapa;
- d) amb tutors.

\* Tenir consciència que l'alumne és el centre i el protagonista del procés d'aprenentatge.

\* Mantenir una relació personalitzada amb els estudiants, fent servir recursos motivacionals, verbals i visuals; promoure en ells la creença de la seva capacitat per comprendre i treballar qualsevol dels aspectes bàsics de les àrees que consten en el Disseny Curricular.

\* Assabentar-se dels coneixements i destreses de l'alumnat, mitjançant observacions, entrevistes personals, consultes d'expedients, passació i interpretació de tests i altres proves psicotècniques, etc.

\* Controlar i conduir les tècniques d'estudi i de treball que segueixen els alumnes, tant individualment com en grup.

\* Tenir un coneixement al més ampli possible i al dia del món laboral, i de tot el ventall de sortides tant professionals com acadèmiques; en tot cas, conèixer totes les fonts d'informació (bibliografia, vídeos, institucions, informàtica, etc.) a l'abast.

#### 4. Altres coneixements

##### 4.1. *Específics de l'àrea*

\* Dominar (o tenir un coneixement suficient de) la matèria o àrea objecte d'ensenyament-aprenentatge.

\* Tenir els coneixements necessaris d'altres disciplines colaterals, útils per a la docència de la pròpia matèria.

##### 4.2. *De caràcter general*

\* Conèixer mínimament l'entorn cultural i socio-econòmic en què viuen els alumnes. Això n'inclou les principals activitats de lleure (*hobbies*, etc.), els programes de ràdio i TV, els cantants i artistes, les figures de l'esport, i altres "herois" favorits... Habilitat per aprofitar aquests coneixements en la pròpia tasca docent.

\* Posseir els coneixements habituals d'una persona culta dintre del medi en què es desenvolupa l'activitat del professor.

\* Usar correctament la llengua (comprensió i expressió oral i escrita en català i en castellà).

\* Tenir certs coneixements de gestió de centre.



e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.

g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

#### Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.

b) Educación Artística.

c) Educación Física.

d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

e) Lenguas extranjeras.

f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

#### Artículo 15

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global.

2. Los alumnos accederán de un

ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunicaciones Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos.

#### Artículo 16

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

### CAPÍTULO III

#### De la educación secundaria

#### Artículo 17

El nivel de educación secundaria comprenderá:

a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.

b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

c) La formación profesional específica de grado medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta ley.

Sección primera: De la educación secundaria obligatoria

#### Artículo 18

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmi-

tir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

#### Artículo 19

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio am-

biete.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

#### **Artículo 20**

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.

2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- c) Educación Física.
- d) Educación Plástica y Visual.
- e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- f) Lenguas extranjeras.
- g) Matemáticas.
- h) Música.
- i) Tecnología.

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias.

4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

#### **Artículo 21**

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

#### **Artículo 22**

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.2 de esta ley.

2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.

3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

#### **Artículo 23**

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis

años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.

#### **Artículo 24**

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá me-

dante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso.

Sección segunda: Del bachillerato

#### Artículo 25

1. El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.

2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

#### Artículo 26

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.

c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.

e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.

h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

#### Artículo 27

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.

2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.

3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:

- Artes.
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Tecnología.

4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:

- Educación Física
- Filosofía.
- Historia.
- Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- Lengua extranjera.

5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.

7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley.

#### Artículo 28

Para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

#### Artículo 29

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación

de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.