

## **La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present**

**La formación inicial del profesorado de educación secundaria. Pasado y presente**

**Initial training for teachers in secondary education. Past and present**

**Albert Catalán Fernández**, [albert.catalan@uib.es](mailto:albert.catalan@uib.es)

**Dolors Forteza Forteza**, [dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)

Professors del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

### **Resum**

Hi ha unanimitat a afirmar que la formació del professorat és un factor decisiu en la millora de l'educació. El certificat d'aptitud pedagògica (CAP), requisit per accedir a l'ensenyament secundari, es manté fins fa poc temps, quan el canvi en la formació inicial revestia especial urgència en aquest tram educatiu ja fa dues dècades. Al text que segueix s'exposen: les característiques del CAP; les mancances d'aquesta formació a mesura que el nostre sistema educatiu es va transformant; els intents de canvi cap a un altre model formatiu; i, per acabar, l'estructura de l'actual Màster en Formació del Professorat. En última instància, es plantegen algunes qüestions per a la reflexió.

### **Paraules clau**

Professorat d'educació secundària, formació del professorat, recorregut històric, Certificat d'Adaptació Pedagògica, Màster en Formació del Professorat.

### **Resumen**

Hay unanimidad en afirmar que la formación del profesorado es un factor decisivo en la mejora de la educación. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), requisito para acceder a la enseñanza secundaria, se mantiene hasta hace poco tiempo cuando el cambio en la formación inicial revestia especial urgencia en este tramo educativo ya hace dos décadas. En el texto que sigue a continuación se exponen: las características del CAP; las carencias de esta formación a medida que nuestro sistema educativo se va transformando; los intentos de cambio hacia otro modelo formativo; y, para acabar, la estructura del actual Máster en Formación del Profesorado. En última instancia se plantean algunas cuestiones para la reflexión.

### **Palabras clave**

Profesorado de educación secundaria, formación del

profesorado, recorrido histórico, Certificado de Adaptación Pedagógica, Master en Formación del Profesorado.

## Abstract

There is unanimous agreement that teacher training is a decisive factor in improving education. The Pedagogical Aptitude Certificate (CAP in Spanish), a requisite for teaching secondary school, has been maintained until recently, although the change in initial training has been especially urgent in this area of education during the past two decades. The paper

describes the characteristics of the CAP; the gaps in this training that have surfaced as our education system has been transformed; the attempts to change to another training model and, lastly, the structure of the current Master's in Teaching Training. To conclude, several questions are posed for reflection.

## Keywords

Secondary school teachers, teacher training, historical background, Pedagogical Aptitude Certificate, Master's in Teacher Training.

## 1. INTRODUCCIÓ

La implantació del Màster en Formació del Professorat el curs acadèmic 2009-2010 fou la resposta a una necessitat plantejada des de feia molts anys. En efecte, podem dir que la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari era una important assignatura pendent al nostre país, ja que els canvis socials, econòmics, culturals, legislatius i del mateix sistema educatiu, com també els nous coneixements i propostes provinents del camp psicopedagògic i didàctic, exigien una formació ben diferent de la que rebia el professorat d'aquest nivell des dels anys setanta.

Convé començar afirmant que la formació inicial del professorat no és la «panacea» per a la millora de les pràctiques educatives, atès que altres factors de tot ordre expliquen la complexitat, la problemàtica i els deficients resultats, comparativament parlant, del nostre sistema educatiu. El context en què es desenvolupa l'educació es troba en continu canvi, i això determina una necessitat d'actualització i adaptació contínues. En aquest sentit, tot i la gran importància de la formació inicial del professorat, de secundària en aquest cas, es tracta només del punt de partida d'un procés de desenvolupament professional que hauria d'abastar, mitjançant la formació permanent, tota la vida del docent. Emperò, relativitzar la importància de la formació inicial no significa en absolut menystenir-la, ja que el seu paper és clau:

“...la transformación de la formación inicial y los sistemas de selección, incorporación y adscripción

de docentes a centros escolares con la pretensión de formar equipos coherentes y profesionales preparados, se convierte, a nuestro entender, en la prioridad más destacada, pues se encuentra en la base que condiciona el desarrollo satisfactorio del resto de las propuestas sugeridas” (Pérez i Sola, 2003, 82).

Cal recordar que el professorat de secundària ha viscut i viu amb més intensitat les transformacions propiciades per les diferents reordenacions del sistema educatiu, ja que els canvis estructurals regulats per la LOGSE (1990) han afectat sobretot aquesta etapa educativa, per tal com l'obligatorietat s'ha estès fins als 16 anys (abans arribava fins als 14) amb l'establiment d'uns estudis de caràcter comprensiu, l'ESO, entre els 12 i els 16 anys. Es genera, així, un increment de l'alumnat i, alhora, un augment de la diversitat present a l'aula, per a l'atenció de la qual el professorat no es troba, majoritàriament, preparat i/o no disposa de recursos suficients. Es tracta, a més, convé no oblidar-ho, d'una franja d'edat en què es concentren les dificultats educatives pròpies de l'adolescència.

Aquests canvis s'han superposat a altres d'índole social propis del nostre temps, als quals fa uns quants anys ja es referia Esteve (1999): noves responsabilitats docents, incidència dels mitjans de comunicació, abandonament de la responsabilitat educativa fora de l'escola, requeriments d'una societat pluricultural... I a aquests factors hi hem d'afegir la importància de les tecnologies i la fractura economicosocial que caracteritza, entre d'altres, l'ordre mundial.

En tot cas, reiterem que la formació inicial del professorat és només un dels elements que poden impulsar la millora de la qualitat de l'ensenyament, sempre que vagi acompanyada d'una política educativa que doni suport a aspectes com ara: canvis en l'organització dels centres, millora de les condicions de treball, sistemes de suport i assessorament adients, dotació adequada d'equipaments i de recursos didàctics, implicació i compromís de tota la comunitat educativa, etc. I, com ja s'ha dit, una formació adequada al llarg de la vida professional del docent.

Fets els aclariments anteriors, en els apartats que segueixen ens referirem a dos moments importants de la formació inicial del professorat de secundària: el passat, abans de la implantació del màster en formació del professorat; el present, en ple procés d'implantació del màster; i per acabar, farem unes quantes reflexions amb la mirada al futur.

## 2. ANTECEDENTS. QUASI QUARANTA ANYS DE CAP

De manera progressiva i en funció dels canvis socials, polítics, econòmics i educatius del nostre país es va donant importància a la formació dels docents, ja que hi ha un acord generalitzat que la millora de l'ensenyament depèn, en gran mesura, de la qualitat professional dels ensenyants.

El procés que ha conduït a l'actual sistema de formació inicial del professorat de secundària té el seu origen en la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE). Es tracta d'una llei que, malgrat el moment en què apareix, va suposar un gran avanç perquè s'hi féu esment per primer cop de les condicions que ha de reunir el professorat de secundària, les quals afecten també la formació. Prèviament, el Llibre Blanc (*La Educación en España. Bases para una Política Educativa*, 1969) ja assenyalava, com un dels problemes bàsics del sistema educatiu espanyol, una formació del professorat molt polaritzada en els coneixements científics i especialitzats.

### 2.1. El certificat d'aptitud pedagògica (CAP)

La LGE estableix com a requisit, a l'article 102, una titulació mínima per al professorat de batxillerat i agregats d'escoles universitàries, la qual haurà de ser de llicenciat, enginyer o arquitecte. Així mateix, concreta que ha de tenir, com a condició per a l'accés a

la professió, una formació pedagògica que anirà a càrrec dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) i que s'obtindrà mitjançant uns cursos intensius; d'aquesta condició en queden exempts els titulats universitaris en Pedagogia.

Les característiques generals d'aquests cursos es regulen un any després de la LGE amb l'Ordre de 8 de juliol de 1971. A l'apartat primer, el Ministeri disposa que la formació pedagògica que impartiran els ICE es desenvoluparà en dos cicles, com a mínim de 150 hores cada un:

- El primer cicle, que ha de procurar un equilibri entre la formació pedagògica general i les didàctiques de les disciplines corresponents, serà de caràcter teòric i farà referència a les temàtiques següents: principis, objectius i problemàtica de l'educació en els seus aspectes psicològics, sociològics i històrics; tecnologia i sistemes d'innovació educativa; didàctiques especials.
- El segon cicle, de caràcter pràctic, ha de consistir en l'exercici de la tasca docent als centres que determinin els ICE i sota la supervisió del professorat tutor que designin.

La superació positiva dels dos cicles donarà lloc a l'obtenció del «certificat d'aptitud pedagògica» (el tan conegut CAP).

Pel que fa al professorat de Formació Professional, surt una normativa específica, l'Ordre de 25 de maig de 1972. La capacitació pedagògica té la mateixa base que per al professorat de batxillerat amb algunes especificitats. El primer cicle ha de ser de 100 hores de durada i no s'hi impartiran didàctiques especials; al segon cicle, de caràcter teoricopràctic i de 80 hores, s'han de simultaniejar les didàctiques especials amb les pràctiques docents.

Així les coses, el professorat de batxillerat i de Formació Professional es veu sotmès a una formació en part similar però amb una distinció quantitativa, nombre d'hores, que d'alguna forma ja ens indica el diferent tracte i reconeixement d'ambdós nivells educatius.

Però no només això: tot i que el CAP suposa un pas important en la formació del professorat, tal com explicitàvem a la introducció, pateix un mal des dels seus inicis: la desvinculació entre la formació científica que s'adquireix a les universitats i la formació pe-

dagògica que s'ha d'assolir amb posterioritat a la consecució dels títols respectius i que quedarà en mans dels ICE. Es tracta del que els experts anomenen un «model seqüencial», ja que la formació científica s'adquireix en primer lloc i de forma totalment desvinculada de la formació psicopedagògica i didàctica. A més, tota aquesta formació té un caràcter eminentment teòric, desconnectada de la pràctica als centres docents. En aquest model es prioritza «saber» per sobre de «saber ensenyar»; un enfocament, per cert, l'error del qual encara no s'ha resolt satisfactoriament.

El requeriment d'haver de cursar el CAP, juntament amb una dotació sempre insuficient i una escassa atenció a aquest curs, fa que els ICE programin la formació sota diferents modalitats: curs intensiu, de cap de setmana, a distància, etc., cosa que dóna lloc ben aviat a una reducció d'hores i a una disparitat d'exigències. Per altra part, aquest plantejament possibilita que molts alumnes, insuficientment motivats, a vegades sense cap intenció de dedicar-se a la docència, facin el CAP com a precaució per poder accedir a la docència en cas de necessitat. Aquesta situació s'agreuja en admetre la incorporació d'alumnat de darrer any de carrera per a l'obtenció del certificat (Castillejo, 1982).

Des de bon principi, seran molts els que posaran en evidència els errors i insuficiències del «model CAP» i de la seva posada en pràctica: així, és rellevant assenyalar la crítica que en va fer Castillejo (1982) una dècada després de l'inici del CAP. L'autor parla de dos nivells pel que fa a l'exigència legal del certificat d'aptitud pedagògica: per una banda, «inexcusable» per accedir al cos docent de l'Estat i, per una altra banda, «valorable» per a l'ensenyament privat, a judici del qui contracta. En conseqüència, això dóna lloc a una sèrie de situacions (Castillejo, 1982, 47):

- Els previsibles intents de no «exigibilitat», que donaren el seu fruit, ja que el Ministeri alliberà els titulats, o els qui estaven en vies de titulació, que haguessin cursat o estiguessin cursant plans d'estudis aprovats amb anterioritat a la Llei.
- La convalidació del CAP per pràctica docent.
- La inutilitat (a efectes legals) per a l'ensenyament privat, cosa que gradualment ha provocat un nul interès per aquests candidats i professorat. Sols serveix perquè s'exigeix per «opositar». Ha perdut tot valor formativoprofessional.

- Un incentiu, que ha actuat com a negatiu per als aspirants de la docència oficial. El CAP, pot assegurar-se, constitueix un lamentable requisit que s'ha de complir.

El mateix autor denunciava també els efectes d'aquest model sobre les pràctiques docents, que es veuen reduïdes perquè els tutors dels centres, que són fonamentals en el procés de formació inicial, no rebien gratificació econòmica o bé aquesta era ínfima.

Certament, el CAP ha anat millorant des dels seus inicis fins ara fa dos anys de la seva extinció a la comunitat autònoma de les Illes Balears, moment en què s'implanta el Màster en Formació del Professorat. Però tot i els considerables esforços realitzats per l'ICE, i tenint en compte que el curs per a l'obtenció del CAP era l'única formació pedagògica i didàctica que rebien els futurs docents de secundària, no s'aconseguí elevar la qualitat de la formació fins a un nivell acceptable.

A manera de síntesi, podem dir que hi ha quatre aspectes que caracteritzen el llarg recorregut del CAP:

- 1) Els titulats universitaris, i més quan les xifres de l'atur són alarmants, es plantegen la possibilitat de dedicar-se a la docència, la qual cosa fa que augmenti la demanda de places per fer el CAP i que es produeixi la consegüent massificació.
- 2) Any rere any es multipliquen els grups, i això té conseqüències en la planificació global del curs, en la contractació de professorat, en l'ús d'espais apropiats, en l'adequada selecció dels tutors de pràctiques dels centres, etc. La limitació de pressupostos i l'escassa consideració de la importància del CAP per part de les administracions determina una manca de professionalització i de cohesió de l'equip docent que l'ha d'impartir.
- 3) Tot plegat fa que la formació pedagògica es vegi minvada, perquè hi ha un excés d'alumnes que provenen de diferents estudis universitaris; aquesta situació comporta una exigència mínima a l'alumnat quant a la consecució dels objectius; i per altra part, cal dir que les classes presencials són massa poques.
- 4) La durada breu del CAP, juntament amb l'adopció d'un model seqüencial de formació, com s'ha comentat abans, determina una escassa relació entre la teoria i la pràctica i el descrèdit d'aquest



sistema de formació del professorat de secundària.

## 2.2. El Títol d'Especialització Didàctica (TED)

Amb l'aprovació de la Llei 1/1990, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), es produeix una reforma important de l'educació que afecta totes les etapes i es replanteja, també, la formació del professorat en consonància amb la nova reestructuració. En aquesta llei es parla, de manera explícita, de la relació entre la millora de la qualitat de l'ensenyament i la qualificació i formació del professorat (títol IV). El títol I diu que per impartir docència a l'educació secundària obligatòria (ESO), al batxillerat i a la Formació Professional, serà necessari, a més de la titulació corresponent, estar en possessió d'un títol professional d'especialització didàctica, el qual s'obté mitjançant la realització d'un curs de qualificació pedagògica (CQP), d'un any acadèmic com a mínim de durada, que ha d'incloure un període de pràctiques docents.

No obstant això, des de l'aprovació de la LOGSE s'hauran d'esperar uns quants anys per que el Govern reguli les condicions i els aspectes generals de la formació del professorat de secundària. El Reial decret 1692/1995 marca l'inici d'aquesta regulació.

El decret posa èmfasi en tota una sèrie de consideracions: el CQP és eminentment professionalitzador; per aquest motiu la integració entre la formació teòrica i la formació pràctica ha de ser la característica essencial del curs; el pràcticum s'ha de veure com a component formatiu vertebrador; s'ha de vincular l'ensenyament a les universitats i a les institucions docents. Per una altra part, es fixen els punts següents, entre d'altres:

- La càrrega lectiva no pot ser inferior a 60 crèdits (10 hores lectives per crèdit) ni superior a 75.
- El temps previst per impartir el curs no serà inferior a un any acadèmic.
- El bloc teoricopràctic ha de tenir 40 crèdits de càrrega mínima, i quant al bloc de pràcticum, de 15 crèdits, almenys 10 s'han de dur a terme als centres de manera tutoritzada.
- Els cursos per a l'obtenció del títol d'especialització didàctica estaran implantats amb caràcter general a partir de l'any acadèmic 1999-2000.

Tal com esmenten Catalan et al. (2003), hi ha sem-

blances i diferències entre el CAP i el CQP. Respecte a les diferències: la durada del curs, que no serà inferior a un any acadèmic, i la consideració de les pràctiques docents com a eix al voltant del qual s'organitza la formació teòrica i pràctica. En relació amb les semblances, cal destacar: la formació seqüencial (en ambdós cursos es realitza després d'obtenir un títol universitari de llicenciat, enginyer, etc.), l'estructura dels ensenyaments en un bloc de formació psicopedagògica i un altre per aprofundir en les didàctiques específiques, i el plantejament de la pràctica professional tutoritzada.

El CQP es va implantar en molt poques comunitats autònomes, i la nostra no va ser una excepció. Els reiterats ajornaments del Ministeri d'Educació pel que fa a l'obligatorietat generalitzada del TED fou una de les causes que en bloquejaren la posada en marxa.

A les Illes Balears, la Conselleria d'Educació i Cultura va encarregar, en el marc del conveni entre la Conselleria i la UIB, el disseny del pla d'estudis del CQP a una comissió paritària formada per 26 membres, professors d'ensenyament secundari i professors de la Universitat, sota la coordinació d'un professor de secundària. Aquesta tasca comença un poc abans de la publicació de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'Educació (LOCE), la qual preveu «noves orientacions sobre la formació inicial del professorat de secundària, en gran part diferents de les recollides a la LOGSE i el Reial decret 1692/95» (Catalan et al., 2003, 8); a més, el març de 2003 s'aprova el Reial decret 325/2003, que regula el títol professional d'especialització didàctica i modifica l'anterior reial decret. Arran d'això, la comissió haurà de fer equilibris per desenvolupar una proposta que s'atingui a la legislació vigent però que mantingui els principis fonamentals i imprescindibles per construir un model de formació inicial d'acord amb les funcions que ha de desenvolupar un professor de secundària.

Aquesta comissió va elaborar un projecte complet aprofundint en els aspectes organitzatius i en el desenvolupament de les Didàctiques Específiques. Malgrat els esforços, a les Illes Balears tampoc no es va posar en marxa aquest model, entre altres coses perquè la LOCE, sortadament, es veu interrompuda amb un canvi polític de govern i s'aprova, més tard, una nova llei (la LOE, 2006). Així, el CAP perviu fins a l'extinció definitiva l'any 2009.

### 3. EL MÀSTER EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La tan esperada i demandada reforma de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari s'emmarca en un procés de reforma global que afecta tots els països de la Unió Europea. El Consell Europeu de Lisboa (març de 2000) es fixa com a objectiu prioritari disminuir l'abandonament escolar prematur<sup>1</sup> i vetllar perquè almenys el 85% dels joves de 22 anys hagin acabat els estudis secundaris superiors. Cal, doncs, reformular la formació del professorat, el qual a la primera dècada del segle XXI ha de fer front a nous reptes per als quals no té la formació ni les estratègies adequades.

La reordenació del sistema educatiu que suposa la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), afecta també la formació del professorat, ja que a l'article 100 estableix: «la formació inicial del professorat s'ajustarà a les necessitats de titulació i de qualificació requerides per l'ordenació del sistema educatiu. El seu contingut garantirà la capacitació adequada per afrontar els reptes del sistema educatiu i adaptar les ensenyances a les noves necessitats formatives». Així mateix, a l'article esmentat s'indica que «per exercir la docència serà necessari estar en possessió de les titulacions acadèmiques corresponents i tenir la formació pedagògica i didàctica que el govern estableixi per a cada ensenyament», formació que ha de ser de postgrau, d'acord amb les especificacions de l'espai europeu d'educació superior. En aquest sentit, el Màster en Formació del Professorat (MFP) s'adequa al perfil de professorat que disposa la LOE (2006), pel que fa a la seva capacitació i competències formatives, les quals han de respondre a les exigències socials de començament del segle XXI; recull, per altra banda, les recomanacions de la Comissió Europea relatives als objectius educatius previstos per a l'horitzó temporal de l'any 2010, moment en què s'espera haver aconseguit un significatiu desenvolupament de les reformes dels sistemes educatius europeus; respon a la reforma dels ensenyaments universitaris plasmada a la Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril (LOU) i, finalment, s'adequa al que estableix el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, sobre l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

Aquest màster té una peculiaritat important: habilita per a l'exercici d'una activitat professional regulada. Per aquest motiu el Ministeri d'Educació estableix una sèrie de requisits per a la verificació dels títols universitaris que habilitin per a l'exercici de les professions de professor d'educació secundària obligatòria i batxillerat, Formació Professional i ensenyances d'idiomes: l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre.

Amb el màster es pretén que els estudiants adquireixin sabers professionals tenint en compte que la formació inicial representa sols un estadi en el llarg procés formatiu dels docents. I per començar a construir el coneixement professional, l'alumnat:

- Ha de tenir referents pràctics que donin sentit a la teoria; teoria que ha de sustentar les pràctiques.
- Ha d'adquirir competències per fer-se càrrec d'un grup o grups d'alumnes de diferents edats.
- Ha de ser competent per formar part d'un equip docent per dur endavant un projecte comú.
- Ha de conèixer la identitat social i cultural de la zona on exercirà la seva professió i comprometre-s'hi, tenint presents els requeriments d'una societat moderna, dinàmica, diversa i molt tecnificada.

El disseny i elaboració del pla d'estudis del MFP, a càrrec d'una comissió de vuit persones representants de les diferents facultats i presidida per la degana de la Facultat d'Educació, va suposar una àrdua tasca de revisió de documents, d'anàlisi de la realitat socioeducativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears, de reflexió sobre el model de formació, de debat amb agents externs (ocupadors, professorat d'educació secundària, entitats, sindicats, associacions i organismes) i de consens en el si de la mateixa universitat.

D'acord amb l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre, el pla d'estudis preveu onze competències generals i un conjunt de competències específiques relacionades amb quatre vessants bàsics: (a) la docència en unes àrees determinades o matèries; (b) la fun-

1. La comunitat autònoma de les Illes Balears se situa entre les que tenen un percentatge més alt de fracàs escolar i d'abandonament prematur, abans d'acabar l'ESO.

ció de tutoria de l'alumnat; (c) el paper de membres actius d'un equip docent i d'una comunitat educativa; (d) el desenvolupament professional.

Segons el Reial decret 1397/2007, pot sol·licitar l'accés al màster qualsevol estudiant que:

- Tingui un títol universitari oficial espanyol o un d'expedit per una institució d'educació superior de l'espai europeu.
- Sigui titulat conforme a sistemes educatius de fora de l'espai europeu d'educació superior, sense necessitat d'homologació dels seus títols, una vegada comprovat per la Universitat que acrediten un nivell de formació equivalent als corresponents títols universitaris oficials espanyols.
- Estigui en possessió d'un títol oficial de llicenciat, arquitecte o enginyer; diplomad, arquitecte tècnic o enginyer tècnic.

L'Ordre ECI 3858/2007 estableix una sèrie de requisits que cal esmentar:

- Els aspirants al màster han d'acreditar el domini d'una llengua estrangera equivalent al nivell B1 del marc comú europeu de referència per a les llengües; si no es pot acreditar aquest nivell, es pot fer una prova que serà dissenyada i avaluada per l'òrgan competent que determini la Universitat.
- Igual que amb la llengua estrangera, l'alumnat ha d'acreditar el nivell C1 de llengua catalana o, si no, ha de superar una prova de nivell corresponent.

El MFP, de 60 crèdits ECTS, s'estructura en blocs, mòduls i matèries o assignatures, amb la distribució reflectida al quadre següent.

BLOC	MÒDUL	MATÈRIA	CRÈDITS ECTS
<b>Genèric</b>	1.1 Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat	1.1.1 L'alumnat de secundària: aprenentatge i desenvolupament de la personalitat	4
	1.2 Processos i contextos educatius	1.2.1 Característiques organitzatives i curriculars de les etapes i dels centres d'ensenyament secundari	2
		1.2.2 Processos i contextos educatius	3
		1.2.3 Interacció i convivència a l'aula	3
	1.3 Societat, família i educació	1.3.1 Societat, família i educació	3
<b>Específic</b>	2.1 Complementos per a la formació disciplinària	2.1.1 Català: llenguatge d'especialitat	2
		2.1.2 Complement d'especialitat 1	3
		2.1.3 Complement d'especialitat 2	3
	2.2 Aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents	2.2.1 Didàctica específica. Disseny i desenvolupament curricular a l'àrea corresponent	5
		2.2.2 Didàctica específica. Metodologia i recursos en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'àrea corresponent	5
		2.2.3 Didàctica específica. Avaluació a l'àrea corresponent	5
	2.3 Investigació docent i iniciació a la innovació educativa	2.3.1 Investigació i innovació educativa	2
<b>Pràcticum</b>	3.1 Pràctiques en centres docents	3.1.1 Pràctiques en centres docents	14
	3.2 Treball de fi de màster	3.2.1 Treball de fi de màster	6
<b>TOTAL CRÈDITS</b>			<b>60</b>

Figura 1. Màster en Formació del Professorat. Pla d'estudis

Finalment, al curs acadèmic 2009-2010 es posa en marxa el MFP després de quasi quaranta de CAP. Sens dubte, suposa una millora important en la formació del professorat, però aquesta millora tan necessària com desitjada serà menys profunda del que caldria haver esperat: condicionants varis impediran, d'alguna manera, fer-ne un replantejament de fons.

#### 4. UNES QUANTES REFLEXIONS FINALS

Ja hem vist amb anterioritat que la reforma de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari obeeix, en gran part, a la construcció de l'espai europeu d'educació superior (EEES), que té els inicis en la Declaració de Bolonya de 1999. No és el moment d'estendre'ns en els encerts i desencisos de la reforma, però sí que volem posar de manifest algunes qüestions per, si més no, incitar a la reflexió.

Hi va haver moltes veus crítiques al voltant de la reforma universitària, crítiques de tota índole, per part d'alumnat i professorat, que no varen impedir que el procés tirés endavant malgrat l'eslògan «cost zero», l'excessiva burocratització, les tensions departamentals i entre facultats, etc. El MFP fou també objecte de crítiques i la seva posada en marxa fou precipitada a causa de la lenta i tardana acreditació del títol per part de l'ANECA, entre altres coses.

S'ha valorat positivament la supressió definitiva del CAP, encallat en la Llei general d'Educació de 1970, malgrat les millores establertes en diferents moments de la seva supervivència. No obstant això, les condicions a l'hora d'iniciar la implantació del màster no foren gens favorables. D'acord amb Vilches i Gil-Pérez (2010), a la precipitació ja esmentada cal afegir-hi altres circumstàncies desavantatjoses:

- a) Anteposició d'interessos economicistes i corporativistes a criteris d'idoneïtat en l'assignació de la docència.
- b) Defectuosa organització del pràcticum.
- c) Escàs temps per a la realització del treball de fi de màster.

- d) Absència generalitzada de les necessàries inversions.

Per altra part, hi ha altres circumstàncies que poden empitjorar la qualitat de la formació; en temps de «crisi», reclutar estudiants torna primordial, amb la consegüent massificació i, per tant, pèrdua de qualitat; per altra banda, el MFP, comparat amb altres màsters professionalitzadors, té un alt grau d'ocupabilitat, la qual cosa fa que un percentatge elevat d'alumnes opti per aquesta formació de postgrau sense l'interès necessari pel que s'ha d'aprendre i com s'ha d'aprendre (Viñao, 2008-2009).

Queda un llarg camí per recórrer, el tan esperat i desitjat canvi en la formació inicial té el perill de convertir-se en el mateix que ja teníem i, si més no, en quelcom ben semblant. La qualitat d'un programa de formació «no resideix en la quantitat de continguts sinó en la seva rellevància per al currículum escolar i l'ensenyança, en el grau d'articulació i coherència que aconsegueixi entre els diferents components (continguts, metodologies, teoria i pràctica)» (Escudero, 2009, 87). I d'aquí el repte fonamental: la necessària coordinació entre els formadors, entre la teoria i la pràctica, entre les instàncies universitàries i els responsables de la política educativa, entre el professorat universitari i el professorat de secundària, per poder oferir, més enllà de l'acumulació de disciplines, una proposta formativa no fragmentada que prevegi aprenentatges, com manifesta Escudero (2009), de caràcter cognitiu, personal, social i ètic.

Per als propers anys cal esperar una avaluació acurada del màster que il·lumini la millora del pla d'estudis, de l'organització, del professorat que imparteix docència, i que informi sobre els estudiants que hi accedeixen. Així mateix, s'haurà d'esperar una modificació en l'accés al cos docent, i un replantejament de la supervisió del professorat novell. El canvi en la formació, que ja va néixer amb un seguit d'entrebancs, requereix també abordar, amb profunditat, una transformació en el sistema d'oposicions i en l'accés a la funció docent.



## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Castillejo Brull, J.L. (1982) Los I.C.E.'S y la formación del profesorado. Revista de educación, 269, 43-54. Dponible a <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003272.pdf> (consultat el 3 de maig de 2011).
- Catalan, A. (Dir.) (2003). *Títol d'Especialització Didàctica*. Govern de les Illes Balears / Universitat de les Illes Balears (document policopiat).
- Escudero Muñoz, (2009). La formación del Profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En A. Fortes, A. Guerrero, J. Ortiz e I. Rivas, *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 77-112). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *Libro Blanco: La Educación en España. Bases para una Política Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. BOE núm. 192 de 12 de agosto.
- Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1º y 2º grado. BOE núm. 139, de 10 de junio.
- Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312 de 29 de diciembre.
- Pérez Gómez, Á.I. i Sola Fernández, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 77-82.
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. BOE núm. 268 de 9 de noviembre de 1995.
- Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica. BOE núm. 76 de 29 marzo.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 de 30 de octubre.

Vilches, A. i Gil-Pérez, D. (2010). Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), 661-666. Disponible a: <http://www.apac-eureka.org/revista> (consultat el 6 de maig de 2011).

Viñao Frago, A. (2008-2009). El grado de Pedagogía y la Formación del Profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113. Disponible a: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/5vinao.pdf> (consultat el 31 de maig de 2011).

Per citar aquest article:

Catalán Fernández, A.; & Forteza Forteza, D. (2011). La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 99-108. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art8.pdf>