



Treball fi de màster

Títol: Simulació de Pràctiques o Pràctiques a Empresa. Teorització sobre l'aplicació d'un Model de Simulació de Pràctiques a la Formació Professional mitjançant tècniques de teatralització com alternativa a la Formació Professional Dual.

Cognoms: Marín Perpiñá

Nom: Xavi

Titulació: Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat: Formació Professional

Director/a: Noelia Olmedo Torre

Data de lectura:

Índex

Índex.....	2
Taula de Gràfics	3
Taula d'Annexes.....	4
Resum	6
Introducció.....	7
1 Definició i context del problema.....	8
1.1 Evolució i estat actual de la Formació Professional.....	8
1.1.1 El Prestigi de la Formació Professional.....	8
1.1.2 La Qualitat de la Formació Professional	9
1.2 Evolució política i estratègica	10
1.3 Problema	11
1.3.1 Problema d'enfocament en la competència laboral	11
1.3.2 Problema d'entorn d'aprenentatge.....	11
1.3.3 Arguments per la implantació del model dual	12
2 Descripció de la solució proposada.....	13
2.1 Hipòtesi de recerca.....	13
2.2 Objectius.....	13
2.2.1 Objectiu General.....	13
2.2.2 Objectius específics.....	13
2.3 Justificació teòrica - Estat de l'art i de la solució proposada.....	14
2.3.1 Aprenentatge actiu	14
2.3.2 Aprenentatge social.....	14
2.3.3 Constructivisme	14
2.3.4 Teatre i Educació.....	15
2.3.5 Mètode del Cas	15
2.3.6 Joc de Rols	16
3 Metodologia i Desenvolupament	18
3.1 Procés de treball.....	18
3.2 Entrevistes	19
3.3 Enquesta	19
3.3.1 Objectiu de l'enquesta	19
3.3.2 Elaboració de l'enquesta	19
3.3.3 Estructura de l'enquesta.....	19
3.3.4 Població enquestada.....	20
3.3.5 Confidencialitat i comunicació	21
4 Resultats.....	22
4.1 Dades estadístiques i discussió	22
4.1.1 Us dels Mètodes:.....	22
4.1.2 Ús de metodologies segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):	22

4.1.3	Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat	23
4.1.4	Ús de metodologies segons les experiències del professorat	23
4.1.5	Valoració dels Mètodes	24
4.1.6	Valoració de metodologies segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat): 24	
4.1.7	Valoració de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat.....	25
4.1.8	Valoració de metodologies segons l'experiència	26
4.1.9	Competències adquirides segons el Mètode de treball	27
4.1.10	Competències adquirides segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat): 27	
4.1.11	Competències adquirides segons l'àmbit acadèmic:	29
4.1.12	Valoració de la Formació Professional.....	29
4.1.13	Valoració de la Formació Professional segons rol dins el procés (Alumnat, Professorat o Treballador en empreses que acullen alumnes en pràctiques):.....	29
4.2	Limitacions de l'estudi	31
5	Conclusions	32
	Bibliografia.....	33

Taula de Gràfics

Gràfic 1. Elaboració pròpia a partir de les dades evolutives de contractació juvenil (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015, 2016, 2017).....	8
Gràfic 2. Elaboració pròpia a partir de les dades de matriculació del servei d'estadístiques del Ministeri d'educació (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015)ç.....	9
Gràfic 3. Elaboració pròpia a partir de les dades evolutives de graduats (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015, 2016, 2017)	10
Gràfic 4. Dades de posicionament d'eficiència del mercat laboral a Espanya respecte als 138 països que analitza el WEF (World Economic Forum, 2017)	12
Gràfic 5. Quadre desenvolupament del procés de treball.....	18
Gràfic 6. Quadre relacional de literatura consultada i àmbits d'estudi.....	18
Gràfic 7. Àmbits de dedicació dels perfils encastats.....	20
Gràfic 8. Perfils docents enquestats segons la seva experiència.....	20
Gràfic 9. Perfils dels enquestats amb experiència en les arts escèniques.....	21
Gràfic 10. Implicació dels treballadors d'empreses enquestats	21
Gràfic 11. Resultat Alumnat, ús de metodologies	22
Gràfic 12. Resultat Professorat, ús de metodologies.....	22
Gràfic 13. Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat.....	23
Gràfic 14. Ús de metodologies per Professors segons els anys d'experiència	23
Gràfic 15. Ús de metodologies per Professors segons la seva experiència.....	24
Gràfic 16. Percentatges generals i segons el Rol, que valoren positivament les metodologies	24
Gràfic 17 Percentatges generals i segons el Rol, que valoren molt positivament les metodologies	25
Gràfic 18. Percentatges segons àmbit acadèmic, que valoren positivament les metodologies .	25

Gràfic 19 Percentatges segons àmbit acadèmic, que valoren molt positivament les metodologies	26
Gràfic 20. Valoració de metodologies dels enquestats segons l'experiència en arts escèniques i empresa.....	26
Gràfic 21. Valoració de metodologies segons els anys d'experiència com a docents	27
Gràfic 24. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Primària	29
Gràfic 25. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Formació Professional	29
Gràfic 26. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Ensenyaments Artístics	29
Gràfic 27. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Universitat	29
Gràfic 28. Objectiu de la FP segons el Rol	30

Taula d'Annexes

Annex 1 – Models d'Entrevistes	37
Annex 2 – Models d'Enquesta.....	39
Annex 3 – Resultats de l'enquesta.....	42

“No encertar quan intentes fer les coses millor no és un error, és part de l’encert”

(Bar-joseph, 2013)

Resum

L'activitat pràctica com a via de consolidació dels coneixements o com a mitjà per adquirir-los és la base de les metodologies educatives englobades dins del model d'aprenentatge actiu, model recolzat i argumentat per multitud d'autors des de la segona meitat del S.XX i fins ara, com Jean Piaget, Lev Vigotski, Jerome Bruner, John Seely Brown, Allan Collins, Paul Duguid, Günter L. Huber, etc. Com afirmava la pedagoga de "Sesame Street" i professora emèrita a Harvard, Courtney Cazden (2013) *"El millor professor de salt és un bon obstacle"*, però ni és l'objectiu d'aquest treball aportar més evidències ni valorar el model d'aprenentatge actiu.

En els últims anys les diferents reformes han impulsat canvis que han conferit ordre i certa recuperació dins l'àmbit de la Formació Professional des del punt de vista laboral. Actualment a l'entorn de la Formació Professional ja s'estan potenciant algunes metodologies com l'Aprenentatge Basat en Projectes i modalitats com la Formació Professional dual per tal d'intensificar la pràctica i omplir de significat el procés d'aprenentatge. Altres dades no fan ser tan optimistes i no permeten pensar que s'estan dignificant aquests estudis.

En aquest projecte s'analiza aquest context de pràctiques actual i les vies metodològiques d'aprenentatge actiu basades en la simulació de processos reals, especialment aquelles que utilitzen tècniques teatrals o d'escenificació, com són el "*mètode del cas*" o el "*joc de rols*".

Aquest anàlisi pretén recollir, tractar i aportar dades que validin o descartin l'ús d'aquestes tècniques com eines alternatives o complementaries per l'aplicació pràctica de coneixements, motivació i aprenentatge. Tenint en compte les necessitats i les tendències futures del model actual de la Formació Professional i del mercat laboral.

Per tal d'assolir aquests objectius s'ha dut a terme l'estudi de la literatura disponible, s'han realitzat entrevistes amb professionals del sector i desenvolupat enquestes, dirigides a diferents col·lectius; professorat, alumnat, famílies, empreses i entitats relacionades amb l'educació.

Amb les dades exposades en aquest treball, es considera que la implementació del model dual és una mesura poc justificada des del punt de vista acadèmic i social. I les conclusions del treball proposen repensar el model dual i avançar cap un format de simulació en un entorn docent, on els mètodes teatralitzats tinguin una aplicació major, però amb la implicació necessària de l'entorn empresarial.

Introducció

Vaig deixar d'estudiar tot just quan començava a pensar per mi mateix, i en el moment que socialment se'm permetia fer-ho, no em sento especialment orgullós d'aquest fet, però en aquell moment tampoc tenia cap motivació per fer res més útil, fins aleshores era un llast pel sistema educatiu i per qualsevol grup d'alumnes que volgués avançar en aquell model. Passats cinc anys d'experiència laboral, la meua actitud front a l'estudi va canviar de la nit al dia, i amb ella va canviar el meu rendiment. Aquesta experiència em va fer descobrir el plaer per l'aprenentatge.

El major repte que ens podem plantejar a l'educació es aconseguir transmetre aquest plaer per l'aprenentatge. En aquesta línia aquest projecte vol cercar vies que incloguin i millorin l'experiència educativa.

Al 1914, a l'Escola de Dret de la Universitat de Harvard, es va començar a fer servir una tècnica de teatralització, per tal de que els estudiants aprenguessin enfrontant-se a situacions reals, on haguessin de prendre decisions, fonamentar les seves posicions i valorar actuacions.

Més d'un segle més tard tenim infinitat d'evidències i “és àmpliament acceptat com una pedagogia instructiva eficaç”,(Careaga, Rubaii, & Leyva, 2017) ja que aquest tipus de pràctiques no tan sols aporten significat a l'aprenentatge si no que ajuda al desenvolupament de l'esperit crític, fonaments bàsics per l'aprenentatge.

La meua trajectòria dins l'àmbit del Teatre amateur m'ha mostrat una gran diversitat d'experiències educatives significatives tan personalment com pel col·lectiu del que en formava part, especialment en el terreny de les competències generals (Vicerectorat de Política Acadèmica UPC, 2008) com l'emprenedoria i innovació, el compromís social, la comunicació oral eficaç o el treball en equip. Habilitats desenvolupades tan des del propi treball col·lectiu com des del treball de representació en papers aliens, que fomenten l'empatia i la reflexió. Aquestes evidències personals i les recollides anteriorment, hem porten a voler aprofundir sobre la possibilitat d'emprar aquestes tècniques en l'entorn educatiu actual, no tan sols pel desenvolupament de competències genèriques si no també per la simulació d'entorns laborals que permetin obtenir experiències d'aprenentatge específiques molt valuoses.

Cal ser conscients de la manca de flexibilitat i agilitat del sistema educatiu per adaptar-se a les noves necessitats, afortunadament entre tots estem desenvolupant una cultura de canvi, fins ara no gaire arrelada a l'àmbit educatiu en general, i cal aprofitar l'embranchida per tractar d'empènyer iniciatives noves, i no tan noves, concentrar esforços en aquells entorns que són més favorables per fer canvis, ser capaços d'encertar amb la recepta, posar en valor els resultats, ser capaços de comunicar les millores i d'encomanar el mètode.

Així doncs, aquest treball vol analitzar el model de pràctiques que s'està imposant a la formació professional, aportar llum sobre els resultats que l'avalen i valorar les alternatives metodològiques de que disposa el sector. Més concretament valorant si el pes d'aquest model ha de recaure en la iniciativa privada i empresarial o en el sector docent.

1 Definició i context del problema

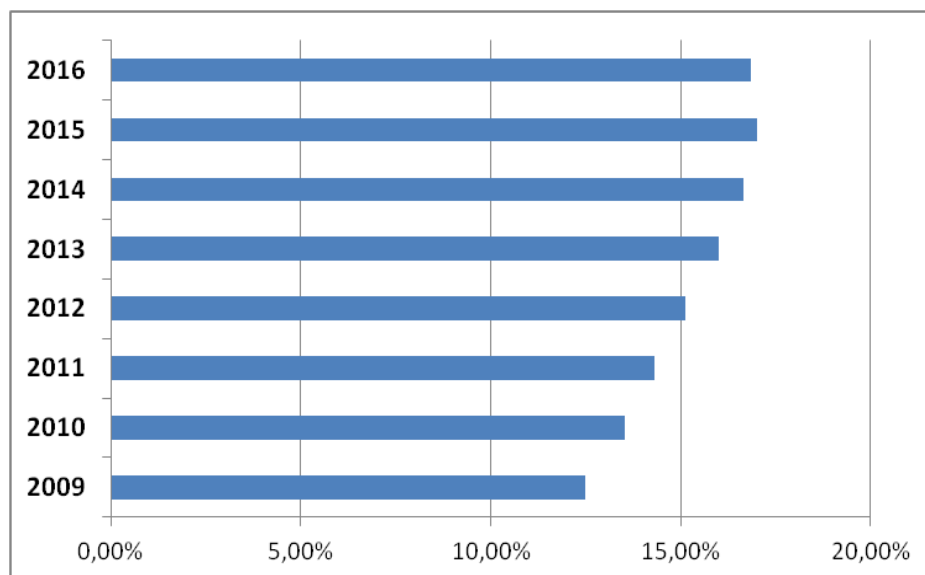
Per tal d'analitzar i definir adequadament el context actual s'ha dut a terme un estudi de l'evolució política i estratègica de la Formació Professional en base a la documentació que els estaments mundials, europeus i estatals posen a disposició. També s'ha analitzat la literatura disponible en l'àmbit de la valoració i l'evolució de la Formació Professional. Pel desenvolupament de l'anàlisi s'han estudiat les dades corresponents a l'evolució de les matriculacions, dels resultats acadèmics, de posterior contractació i d'abandonament prematur.

1.1 Evolució i estat actual de la Formació Professional

1.1.1 El Prestigi de la Formació Professional

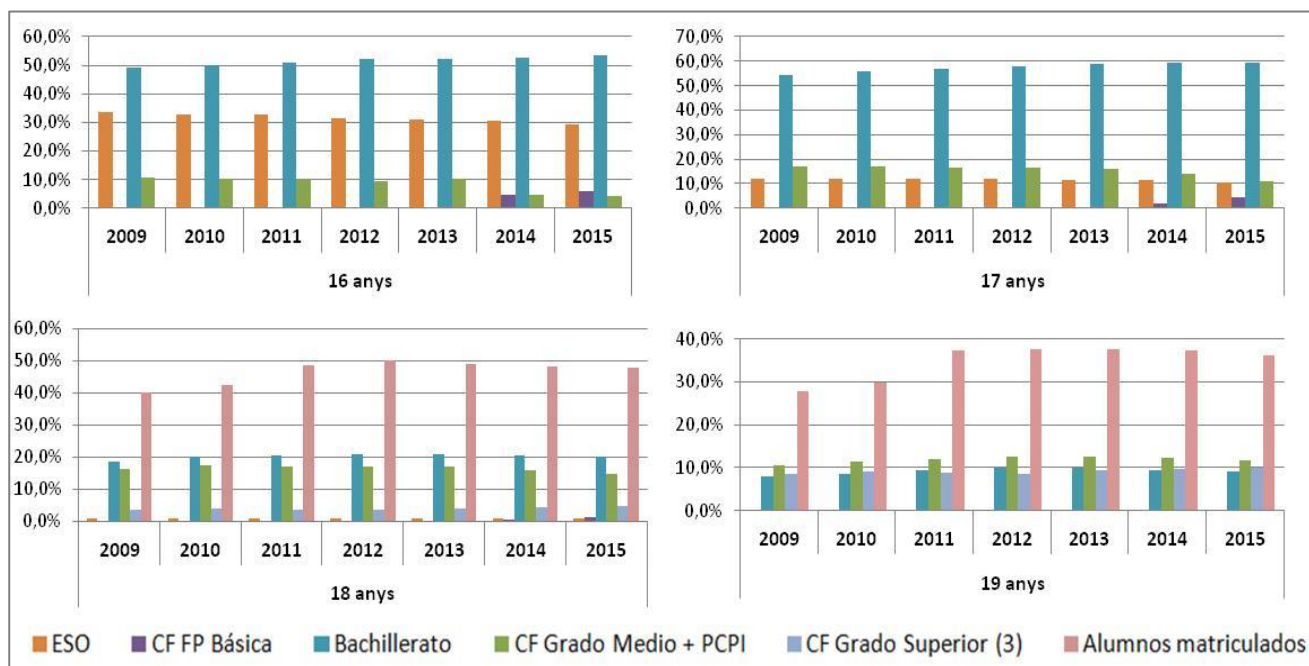
Des dels seus inicis, tan a Catalunya com a Espanya, la Formació Professional ha estat la oferta formativa menys valorada i més desacreditada socialment, tal i com reflexen les dades estadístiques d'accés i matriculació que es recullen a la plana web del Ministeri d'educació, aquesta inèrcia negativa s'ha frenat als últims anys gràcies a algunes polítiques educatives adoptades i procedents del marc europeu.

Algunes dades són encoratjadores pel futur de la FP, com les dades de **contractació juvenil** del gràfic 1, però cal anar en compte amb la valoració d'aquestes dades ja que poden ser conjunturals i degudes tan sols a les necessitats de Mercat i no a les polítiques educatives.



Gràfic 1. Elaboració pròpia a partir de les dades evolutives de contractació juvenil (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015, 2016, 2017)

El que no sembla que estiguin provocant aquestes dades, ni les campanyes que promocionen la FP impulsades pels diferents governs, és un canvi en el seu desprestigi social. Almenys pel que fa a les **dades de matriculació** del gràfic 2, s'aprecia un decreixement continu del percentatge de matriculats en CFGM i un estancament en el cas de les matriculacions en CFGS, el que fa pensar que segueix sense ser la opció amb més crèdit social. Dades que es reflexen en l'informe del European Centre for the Development of Vocational Training (*Cedefop*, 2017) sobre l'evolució de la Formació Professional a Espanya.



Gràfic 2. Elaboració pròpia a partir de les dades de matriculació del servei d'estadístiques del Ministeri d'educació (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015)ç

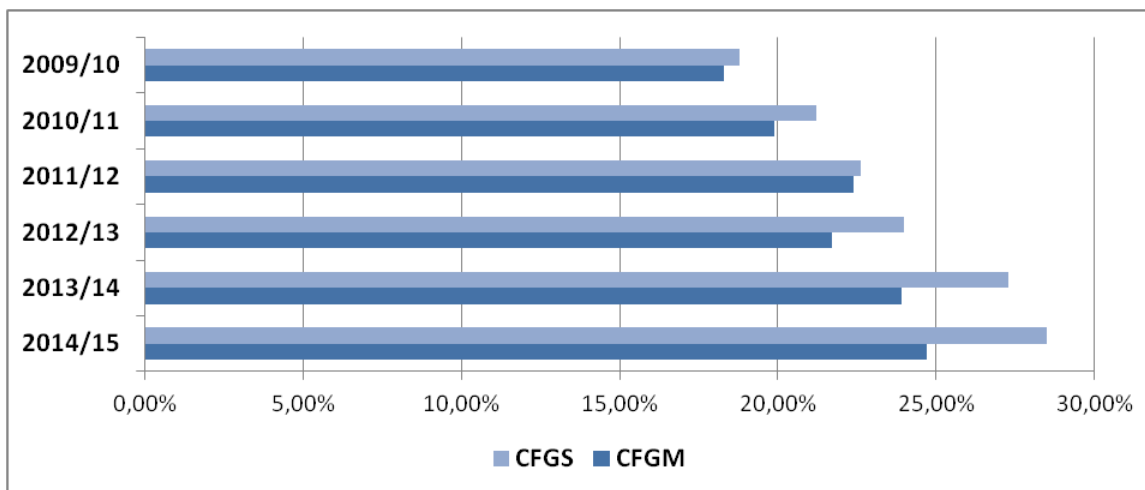
1.1.2 La Qualitat de la Formació Professional

Tot i que les dades de matriculació no permeten pensar en una millor expectativa social, la gran oferta formativa, l'augment de la demandada laboral i les dades efectives de contractacions (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015, 2016, 2017) donen raons per creure en un canvi de perfil d'alumnat. Malauradament la característica de l'escola espanyola que descriu Benito Martín (2007) té una inèrcia històrica que costa de vèncer, i l'etiqueta de la FP com a dreuera per la inserció social i laboral dels alumnes amb un perfil poc adequat per l'estudi segueix ben vigent, el que a priori faria pensar que pot ser una bona solució per lluitar contra el fracàs escolar, però les dades teòriques d'abandonament no diuen el mateix.

Desafortunadament **no disposem de dades contrastades de les administracions públiques** que ens permetin tenir una idea clara del problema, però les publicacions com la de (Tarabini, Curran, Montes, & Parcerisa, 2015) coincideixen en afirmar que tant Catalunya com Espanya tenen unes dades **d'abandonament escolar** molt llunyanes als objectius europeus establerts al *Education and Training 2020*.

Altres estudis acoten l'abandonament escolar entre el 30% (Àngel Tarrío Ruiz, 2011) i el 50% (França, 2015), aquestes aproximacions estan realitzades a partir de les dades estadístiques que publica la Comissió Europea, Eurostat (Eurostat, 2016) i el servei d'estadístiques de la Generalitat de Catalunya, Idescat (Idescat, 2017). Algunes publicacions indiquen una clara tendència a la baixa tot i que els valors segueixen molt alts. Així doncs cal vetllar per que la FP no sigui una via que tan sols segregui l'alumnat que finalment abandonarà.

La petita però constant evolució dels **percentatges de graduats** que mostra el gràfic 3 pot ser interpretada de diverses maneres. Per si sola podria generar dubtes sobre la qualitat dels estudis, però tenint en compte l'índex de contractació, dona motius per pensar que alguna cosa s'està fent bé a l'entorn educatiu.



Gràfic 3. Elaboració pròpia a partir de les dades evolutives de graduats (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015, 2016, 2017)

Com indiquen Serrano, Soler i Hernández (Serrano, Soler, & Hernández, 2013) al seu estudi sobre l'abandonament educatiu, la majoria abandona els estudis per treballar. Els estudis també mostren que aquest perfil de treballador, quan es queda a l'atur, li costa molt més tornar a trobar feina, el que sovint "s'associa amb problemes d'incapacitat" (Serrano et al., 2013). Altres autors ho defineixen com la manca del valor de formació-capacitació o **competència laboral** (Mertens, 2000), entesa com la capacitat d'adaptar els coneixements de l'alumne/treballador a les noves necessitats de l'empresa o del mercat laboral.

1.2 Evolució política i estratègica

La Formació Professional Dual està sent una de les mesures que més impuls està tenint els darrers anys, amb l'objectiu d'assolir els reptes establerts. El que cal aclarir és si aquests reptes són educatius o són necessitats del mercat laboral. Per entendre bé el punt en el que ens trobem i valorar si els objectius establerts són coherents amb les mesures que s'estan duent a terme, és important analitzar l'evolució política i estratègica que les han causat.

Com resum de l'article de Greinert (Greinert, 2004), podem dir que existeixen tres estils europeus a l'hora de plantejar la formació professional, l'anglès, el francès i l'alemany, i aquests es deuen clarament als principis econòmics, polítics i socials de cada un d'aquests països.

- El model anglès prioritza la llibertat d'acció al marge de la burocràcia estatal. Model marcat clarament pel model d'economia lliberal i regit sobretot per la influència de les necessitats de mercat on s'obtenen resultats que no tenen perquè ser reutilitzables fora d'aquest mercat.
- El model francès prioritza també les llibertats però sempre a través de l'estat, el que dona com a resultat un model amb més pes burocràtic, amb una clara orientació acadèmica i amb mancances pràctiques d'orientació professional.
- El model alemany prioritza l'objectiu social, entès com l'obtenció d'un lloc de treball, davant de la llibertat d'acció, el que dona lloc a un model dual amb clara orientació professionalitzadora.

Un tret comú i destacable en el continent, és el valor que estan prenent les competències en el desenvolupament de la formació professional a tots els models. Tal i com destaca Mulder (2007), tot i que ens trobem certa discrepància en la definició, hi ha molt consens en que aquestes han de tenir un gran potencial de transferència i orientar-se cap a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Al 2010 la Comissió Europea, a través del Comunicat de Bruixes, insta als estats membres a "ampliar al màxim la formació basada en el treball, inclòs l'aprenentatge en centres de treball" (Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales, 2010). En aquesta línia, tal i com afirma Echeverria (2013), "la patronal europea en general, les cambres de comerç i indústria alemanyes al costat del govern del seu país en particular i després d'ells la Comissió Europea

han mostrat molt d'interès per irradiar el model en els països de la UE, sobretot entre els del sud de la Comunitat."

Així doncs, la posició de força d'Alemanya dins la comunitat europea i l'estratègia definida des de la Comissió Europea sembla que explica de forma clara com ha arribat el model dual al nostre país.

1.3 Problema

Resumint el context, tenim; que l'actual Formació Professional ofereix, a aquelles persones que la finalitzen, una **competència laboral valorada** positivament en l'entorn laboral; uns **nivells d'abandonament i un atur juvenil** inacceptables; i finalment, que estem adoptat com a remei el **model de Formació Professional Dual**, seguint les indicacions de la Comissió Europea.

1.3.1 Problema d'enfocament en la competència laboral

En aquest punt és on trobem la principal problemàtica a la què es pretén oferir alternatives en aquets treball, **la incompatibilitat entre l'enfocament de la Formació Professional Dual i l'objectiu de promoure la competència laboral** mitjançant l'avaluació per competències.

Es necessari enfocar la Formació Professional segons el seu objectiu principal, l'alumne i no el mercat laboral. La Formació Professional ha d'estar orientada a capacitar professionalment als alumnes per incorporar-se al mercat laboral, però des de la capacitació en la competència laboral (*Serrano et al., 2013*) entesa com: "*la capacitat demostrada per una persona per aconseguir un resultat, que pot o no esdevenir un avanç efectiu*" (*Mertens, 2000*). Es a dir donant a la formació professional un **enfocament dinàmic**, on es preparin professionals que es sàpiguen adaptar a les necessitats del mercat (siguin quines siguin), apropant-los a competències com l'emprenedoria i allunyant-los de l'**enfocament estàtic**, basat en el model tradicional d'aprenent d'una professió. Com destaca Mertens (*Mertens, 2000*), aparentment el problema és que les empreses no són capaces de dedicar l'esforç formatiu necessari per obtenir l'efecte esperat a la pràctica i establir la connexió entre formació i productivitat. També *Morales (2011)* coincideix que les empreses donen cada vegada més importància a aquest actiu intangible, que dona valor i competitivitat.













Així doncs, el model dual que intensifica la pràctica a l'empresa s'allunya d'un model dinàmic i ens retorna a un model més estàtic; tal i com argumenta *Echevarria (2013)*, on posa en dubte que les competències adquirides en aquests processos de pràctiques siguin transferibles o aprofitables per altres empreses del mateix sector.

1.3.2 Problema d'entorn d'aprenentatge.

Al marge dels dubtes sobre la idoneïtat en el model de pràctiques per obtenir les competències desitjables, ens trobem que aquest, és un model que posa les necessitats educatives en mans de la iniciativa privada, del que es deriven les següents problemàtiques i manca de garanties que també va destacar *Echevarria (2013)* en el congrés internacional de formació pel treball :

- Atenta contra la igualtat d'oportunitats, ja que les empreses són les que trien els candidats.
- Posa en perill l'objectiu formatiu a favor d'un objectiu d'empleabilitat a baix cost.
- Deixa la oferta formativa i la qualitat educativa en dependència de les possibilitats, infraestructura, equipament i personal de les empreses.

És important destacar aquest dos últims punts, sobretot tenint en compte l'escenari d'instabilitat laboral del país i les dades que ens mostra WEF (World Economic Forum) sobre l'eficiència del mercat laboral espanyol, sobretot a l'hora de conservar o atraure referents de qualitat, retenint o captant el talent.

 7th pillar: Labor market efficiency	69	4.2	
7.01 Cooperation in labor-employer relations	80	4.3	
7.02 Flexibility of wage determination	70	5.0	
7.03 Hiring and firing practices	110	3.3	
7.04 Redundancy costs weeks of salary	76	17.4	
7.05 Effect of taxation on incentives to work	103	3.5	
7.06 Pay and productivity	102	3.6	
7.07 Reliance on professional management	37	4.7	
7.08 Country capacity to retain talent	82	3.3	
7.09 Country capacity to attract talent	83	3.1	
7.10 Female participation in the labor force ratio to men	53	0.86	

Gràfic 4. Dades de posicionament d'eficiència del mercat laboral a Espanya respecte als 138 països que analitza el WEF (World Economic Forum, 2017)

El pobre índex d'eficiència laboral que mostra el WEF es veu recolzat per les dades que recull el *European Centre for the Development of Vocational Training* al seu informe (Cedefop, 2017) sobre la implicació de les empreses en l'educació. Entre d'altres dades destaca:

- La baixa tradició de la població adulta de seguir un aprenentatge permanent, un 10%, lluny del 15% que marca UE com objectiu. El que ofereix una idea de la voluntat de actualització de la població activa. (Cedefop, 2017)
- El percentatge d'empreses que donen suport a la formació per la innovació, a prop del 24% a Espanya, prou inferior a la mitjana Europea que es situa vora el 42%. (Cedefop, 2017)
- El percentatge de despesa que dedica Espanya a la formació, poc més del 0,3%, quasi la meitat de la mitjana Europea. (Cedefop, 2017)

En resum, no sembla que aquesta etapa formativa estigui en les mans més indicades. Si més no, no existeix un sistema d'informació i orientació que garanteixi la qualitat i la millora permanent d'aquesta etapa, tal i com reclamen Martínez y Echeverría (2008).

1.3.3 Arguments per la implantació del model dual

Un dels principals arguments per la implantació d'aquest model dual és la lluita contra l'atur juvenil, 38,7%, (OECD, 2017) agafant com a patró la implantació a Alemanya i el seu nivell d'atur juvenil 7,7% (OECD, 2017). Però sembla que no existeix una evidència directa, tal i com argumenta Echeverría (2013), "aquesta diferència es reduïa a 4 punts a l'abril del 2005 (...) quan el nostre percentatge d'atur era del 20,5% i el d'Alemanya de 16.4%, tot i gaudir des de feia molt temps del model de formació dual establert", el que fa pensar que l'actual nivell d'atur a Alemanya es deu principalment a altres motius, com per exemple la reforma laboral del 2003 en la que es van implementar els anomenats "minijobs".

D'altre banda el mateix autor (Echeverría, 2013) posa en dubte que el ràpid pas de l'escola a la feina garanteixi llocs de treball estables.

El que si sembla un argument de pes per la seva ràpida implantació és la rendibilitat d'aquest model per les empreses tal i com s'argumenta a l'estudi "La FP Dual a Espanya – Un model rentable per les empreses?" (Wolter & Mühlemann, 2015)

En aquesta línia també es posiciona Günter L. Huber sobre els ensenyaments universitaris, denunciant la sospita d'un gir educatiu que "sembla més orientat a les exigències del mercat laboral que cap a les dimensions socials i personals d'ensenyar / aprendre." (Huber, 2016)

2 Descripció de la solució proposada

2.1 Hipòtesi de recerca

Com en altres camps de l'educació, i vist el context de les mesures que envolten la introducció de l'actual model dual de pràctiques a FP, sembla fonamentada la sospita de que s'ha adoptat una solució que pretén importar models d'altres països sense una base teòrica, ni d'evidències sòlides que validin la seva posta en marxa.

La pràctica intensificada de l'FP dual, té un objectiu clarament professionalitzador i de lluita contra l'atur. Això té molt a veure amb la realitat que vivim i les necessitats actuals però no necessàriament amb les necessitats formatives dels perfils professionals que volem, i d'altre banda tampoc hem pogut veure que estigui demostrada la seva eficiència.

Amb aquesta base, aquest treball pretén obrir una línia de recerca i debat per **plantejar una alternativa al model de pràctiques a empreses**. Valorant la idoneïtat d'un model basat en la **simulació**, que recuperi l'enfocament competencial en un entorn més propici però amb la necessària col·laboració i implicació del corresponent entorn empresarial.

La realització d'activitats pràctiques en l'àmbit educatiu és un mètode consolidat i contrastat, i especialment necessari en la formació professional, tant per consolidar els coneixements teòrics com per adquirir competències laborals, i no és l'objectiu d'aquest treball posar-ho en dubte, si no plantejar un model més òptim per dur a terme aquest procés de pràctiques. Per tal d'iniciar aquesta línia de recerca aquest treball valora les metodologies existents que permeten escenificar situacions reals i simular els processos laborals i les contrasta amb l'actual context de pràctiques.

Aquest treball es centra en la hipòtesi de que l'entorn acadèmic es un ambient més propici per desenvolupar el perfils professionals del futur, ja que permeten treballar amb més garanties i de forma més eficient les principals necessitats de la formació professional:

- **Competències laborals:** Amb el principal objectiu de que l'alumnat opti a un mercat laborat de qualitat.
- **Orientació personal/professional:** Com a principal solució per lluitar contra l'abandonament escolar.
- **Qualitat en les experiències d'aprenentatge:** Considerant que tan sols allà on l'objectiu és la formació es pot oferir un procés d'aprenentatge amb garanties. Que d'altre banda confereix prestigi al estudis en qüestió.
- **Capacitat d'alterar l'entorn:** Juntament amb les competències laborals, formen un model de millora continua que confereixen a les noves generacions l'aptitud per modelar l'evolució social i el seu futur. Seguint els plantejaments de Gay (2002) i Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa. (2015)

2.2 Objectius

2.2.1 Objectiu General

Analitzar la idoneïtat del model de pràctiques de la Formació Professional dual, basat en la realització d'aquestes pràctiques en Empreses i valorar la viabilitat d'un Model de pràctiques basat en la Simulació mitjançant tècniques de teatralització com alternativa.

2.2.2 Objectius específics

- Analitzar la idoneïtat del model de la Formació Professional dual en el context actual.
- Analitzar les evidències, l'ús i els resultats de les tècniques i les metodologies docents basades en tècniques teatrals, que permeten simular situacions reals.
- Analitzar les tècniques emprades i l'impacta de l'activitat teatral, realitzada fora de l'àmbit educatiu, sobre les competències, genèriques o específiques, requerides en la Formació Professional.
- Reflexionar i teoritzar sobre la viabilitat d'utilitzar aquestes metodologies de simulació de processos reals a l'entorn educatiu com alternativa o complement a les pràctiques a empreses.

2.3 Justificació teòrica - Estat de l'art i de la solució proposada

2.3.1 Aprenentatge actiu

“Implica aprendre a través d'experiències” (Nealy, 2014) L'activitat pràctica com a via de consolidació dels coneixements o com a mitjà per adquirir-los és la base de les metodologies educatives englobades dins del model d'aprenentatge actiu, model recolzat i argumentat per multitud d'autors des de la segona meitat del S.XX i fins ara (Biggs, 1996; Bruner, 1961; Huber, 2016; Pérez-Poch, 2002; Piaget, 1972; M. Prince & Felder, 2006; Vygotsky, 1978). Günter L. Huber (2016) afirma que és una obvietat el fet de que *“no és possible aprendre per una altra persona, sinó que cada persona ha d'aprendre per si mateixa”* a l'hora que es pregunta com és que em trigat tant en adonar-nos i dur a terme mesures per adaptar el sistema a aquesta realitat.

L'aprenentatge actiu, tot i centrar-se en l'activitat pràctica, implica treballar els sis nivells de la taxonomia de Bloom: Coneixement, Comprensió, Aplicació, Anàlisi, Síntesi i Avaluació (Bloom, 1956). D'aquesta manera autors com Chynette Nealy o Chris Silvia (2012) posen el focus de les virtuts d'aquest model en el desenvolupament de les *“habilitats de pensament de més alt nivell”* (Nealy, 2014), com a base i estructura intel·lectual que permet la construcció del coneixement i de l'aprenentatge de qualitat.

Des d'aquesta base i com proposa la literatura consultada, l'aprenentatge actiu aplicat en la simulació d'experiències professionals no pot substituir els mètodes tradicionals, ja que aquests aporten l'aprenentatge de nivell inferior, els conceptes i principis bàsics. Fonaments imprescindibles per *“experimentar un aprenentatge de més alt nivell.”* (Silvia, 2012)

2.3.2 Aprenentatge social.

Cal tenir en compte i incloure en l'equació de qualsevol aprenentatge l'objectiu social i de necessària inclusió en algun col·lectiu de la persona. Com també indica la literatura els processos d'aprenentatge no depenen tan sols de l'individu, si no també del col·lectiu. Per una banda del col·lectiu amb el que interactua mentre aprèn, i d'altre banda del col·lectiu en el que s'incorporarà com a professional. (Huber, 2016)

Centrant-nos en el procés d'aprenentatge, els autors també consideren que les metodologies emprades en aquest procés han d'incloure que els alumnes treballin en grup, no tan sols perquè reforça l'aprenentatge cooperatiu (M. Prince & Felder, 2006), si no perquè desenvolupa competències i habilitats socials imprescindibles.

L'adquisició de coneixements està estretament lligat a l'entorn social en el qual es dona el procés d'aprenentatge, per això aquest es considera també una interacció social (Wertsch, 1985). Per aquets motiu cal tenir especial cura, també, d'aquests entorns d'aprenentatge, o “comunitats de pràctica” com anomenen Lave & Wenger (1991)

2.3.3 Constructivisme

Amb diferents enfocaments, Piaget (1972), Vygotsky (1978), Bruner (1961), Biggs (1996), Prince i Felder (2006) o Huber (2016), entre d'altres autors, recalquen la necessitat de donar significat als aprenentatges mitjançant la pràctica i permetre d'aquesta manera que l'alumne construeixi el seu propi coneixement, reconstruint la seva pròpia realitat per tal de donar sentit a la seva experiència. Vist des d'una perspectiva més pràctica ens venen a dir que l'hàbit de construir el coneixement és una forma d'entrenament de la reflexió i de l'esperit crític i els fonaments per un aprenentatge al llarg de la vida.

D'altre banda diversos autors (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; M. Prince & Felder, 2006) defensen que aquesta via garanteix un aprenentatge més enllà de l'examen, de llarga durada, consideració rellevant quan estem formant professionals i volem que els alumnes assoleixin qualificacions professionals que garanteixin la seva inserció laboral amb èxit.

Com expliquen alguns autors, una metodologia d'aprenentatge basada en el constructivisme a de ser progressiva, es a dir, abastable dins del seu coneixement com diu Vygotsky (1978) o en forma d'espiral com proposa Bruner (1961), dit d'un altre manera la informació adquirida prèviament ens ajuda a construir el posterior aprenentatge (Bransford et al., 2000).

Així doncs, per assolir un adequat desenvolupament intel·lectual de l'alumne, és necessari que aquest sigui conscient del seu procés cognitiu i assumeixi la responsabilitat d'aquest procés d'aprenentatge, qüestionant les informacions que se li posen a l'abast tal i com suggereixen Felder i Brent (2004).

En aquesta línia es troba el model d'aprenentatge que proposen David A. Kolb (1984), Bransford, Brown, & Cocking (2000) o M. Prince & Felder (2006), entre d'altres, on l'elecció i disseny de la programació acadèmica ha d'estar encarada a incentivar el descobriment, mitjançant el plantejament de reptes que comportin recerca, debat, reflexió i el replantejament de idees preconcebudes.

Sembla evident doncs que per dur a terme un procés d'aprenentatge d'aquestes característiques a la formació professional cal, una planificació acurada i la guia i suport de persones qualificades, tant en l'àmbit docent com en l'àmbit professional.

2.3.4 Teatre i Educació

Des d'un punt de vista general, *"l'educació no comporta únicament l'adquisició d'aptituds, sinó també els valors de respecte a la vida i a la dignitat humana necessaris perquè regni l'harmonia social en un món caracteritzat per la diversitat."* (Unesco, 2015). Si emmarquem aquesta premissa en un àmbit educatiu professionalitzador, l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura entén que *"l'educació no pot resoldre per si sola tots els problemes del desenvolupament"* (2015) però si que *"ha de contribuir a aconseguir un nou model de desenvolupament"* (2015) i proposa fer-ho des de un punt de vista humanístic i de visió global, reconeixent la necessitat d'anar més enllà de l'aprenentatge convencional incloent la vessant emocional, social i ètica. (Unesco, 2015)

Amb aquest motiu de desenvolupar la **capacitat d'alterar l'entorn**, Isabel M. Gallardo i Héctor Saiz reivindiquen *"l'aprenentatge vivencial a través de simulacions en context imaginats i planificats"* (2016) com mitjà per tal de fomentar l'hàbit reflexiu en els alumnes i lluitar contra l'analfabetisme emocional que comporta respostes impulsives.

Des d'un punt de vista d'**aprenentatge competencial específic**, centrat en continguts, cal tenir en compte que *"l'individu aprèn no només usant la raó, sinó també la intuïció, les sensacions, les emocions, els sentiments"*, (Motos, 2009) en aquest sentit Tomás Motos considera que les tècniques teatrals són una eina molt indicada per incloure els continguts a les experiències d'aprenentatge (2009):

- Provoca la implicació física i emocional de l'alumne, mitjançant la interacció amb conceptes i personatges, obtenint un **aprenentatge profund i significatiu**.
- Requereix del **pensament crític i la reflexió** donant peu a processos cognitius més elevats, per tal de donar solució als reptes creatius.
- L'alumne crea el seu propi aprenentatge amb les seves vivències, conferint-li sentit de propietat i **responsabilitat sobre l'aprenentatge propi**.

En resum, el necessari treball cooperatiu i de projecte col·lectiu que implica el teatre, converteix les metodologies basades en la teatralització en una eina eficaç per desenvolupar competències. La dramatització ens permet dur diferents realitats, en el cas de la Formació Professional realitats laborals, a l'àmbit educatiu sense que aquestes vivències tinguin altres conseqüències que l'aprenentatge. (Henry, 2000)

D'altre banda Georges Laferriere (1999) posa èmfasi en la responsabilitat del docent a l'hora de desenvolupar la seva funció, acompanyant, oferint mitjans i vetllant per que la pràctica inclogui, *"en essència, la transformació de l'experiència en saber"* (Georges Laferriere, 1999)

En aquesta línia, María Navarro Solano ens adverteix, que *"tot i els beneficis i les possibilitats que aporta l'acte dramàtic com a recurs pedagògic, l'escassa formació dels professionals de l'educació en aquesta estratègia fa que no sigui present en general en les nostres aules"* (2006)

2.3.5 Mètode del Cas

El Mètode del Cas, des de la seva aparició, ha tingut una aplicació principalment professionalitzadora, buscant apropar l'alumne a la realitat professional per la que s'està preparant, a partir del plantejament de problemàtiques emmarcades en històries reals o fictícies. (Andreu, Ma Á; González, J.A.; Labrador, Ma J.; Quintanilla, I.; Ruiz, 2004; M. Prince & Felder, 2006; Vivas, E., Rojas, J., & Torras, 2009)

Al 1914, a l'Escola de Dret de la Universitat de Harvard, es va començar a fer servir aquesta tècnica de teatralització per tal de que els estudiants aprenguessin enfrontant-se a situacions reals, haguessin de prendre decisions, fonamentar les seves posicions i valorar actuacions.

Des d'aleshores aquest mètode i el seu concepte no s'ha deixat d'aplicar i de revisar. Jerome Bruner al 1986 introduïa el concepte de "*psicologia narrativa*" al seu llibre "*The Narrative Construction of Reality*" a través del qual defensava que no són els arguments lògics si no les històries la via per la qual es transmet i es dona significat a l'aprenentatge.

Com plantegen Prince i Felder (2006) o Ching (2014), aquest model d'aprenentatge actiu, representa un canvi de paradigma cap a un enfocament col·laboratiu i de recerca, on l'escenificació dels problemes o reptes, persegueix la reflexió i la presa de decisions des de diferents punts de vista per tal d'assolir possibles solucions.

La majoria d'evidències es recolzen en estudis desenvolupats a nivell universitari, sobretot en camps com els de negocis, educació, dret, medicina i política. Podem considerar que al marge del moment evolutiu de l'alumne, tant els estudis Universitaris com els Cicles Formatius són processos formatius post obligatori amb una evident funció professionalitzadora.

La literatura disponible, segons els seus autors, demostra que el Mètode del Cas és eficaç en enfocaments pedagògics que persegueixen l'assoliment de competències com les que plantegem a la hipòtesi del treball:

- En un sentit estrictament teòric-pràctic, en la cerca de **competències específiques**, Careaga, Rubaii i Leyva (2017) i J. N. Hudson i P. Buckley (2003) destaquen com en les enquestes aquesta metodologia destaca per l'aplicació de la teoria i per permetre profunditzar en una temàtica concreta.
- En l'àmbit de la **competència laboral**, entesa com la capacitat d'adaptar-se a les necessitats del mercat, Levin (1997), Fasko (2003), Ching (2014) i Careaga, Rubaii i Leyva (2017), realcen el desenvolupament d'habilitats per identificar, analitzar i resoldre problemes rellevants, de forma més explícita, el treball amb el Mètode del Cas "*pot ajudar a promoure el coneixement flexible*" (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1992) desenvolupant la capacitat de reestructurar el coneixement per tal d'adaptar-se a les diferents situacions i "*reconèixer múltiples perspectives*" (Lundcberg, Levin, & Harrington, 1999)
- En una direcció similar, però des d'un punt de vista més teòric i enfocat a **competències genèriques**, el Mètode del Cas fomenta l'aprenentatge actiu i auto dirigit (Perkins, 1991), el que comporta l'acceptació de la responsabilitat sobre el propi aprenentatge (Andreu, Ma Á; González, J.A.; Labrador, Ma J.; Quintanilla, I.; Ruiz, 2004), fonament bàsic per l'aprenentatge al llarg de la vida.
- Des d'un enfocament de **compromís i habilitat social**, aquesta metodologia treballa l'esperit crític i la reflexió, desplegant hàbits d'auto reflexió, d'autoconsciència i d'autoregulació, i el treball cooperatiu, desenvolupant habilitats com la intel·ligència emocional i l'empatia. (Careaga et al., 2017)

2.3.6 Joc de Rols

El Joc de Rols aplicat a un àmbit formatiu professionalitzador, té una certa semblança amb el Mètode del Cas, ja que es tracte de representar o simular l'entorn laboral corresponent, amb la diferència que en el Joc de Rols no és imprescindible plantejar ni resoldre cap problemàtica concreta. En aquesta metodologia "*ni l'argument ni les interpretacions estan prèviament escrites*" (Vivas, E., Rojas, J., & Torras, 2009), i es posa èmfasi en el desenvolupament dels actors que prenen part en un entorn laboral concret, tractant de "*posar als alumnes en situacions realistes que els permeten participar de manera afectiva, conductual i cognitiva.*" (Silvia, 2012)

De la mateixa manera que en el Mètode del Cas, la majoria d'evidències i estudis s'han dut a terme en l'entorn universitari, on s'ha aplicat a diferents àmbits com a recurs docent; empresa, política, psicologia social, història, química analítica, ètica o enginyeria (Clayton & Theodora-Ismene, 2010; R. H. Prince, 2006; Silvia, 2012), amb resultats positius que certifiquen la metodologia de Joc de Rols com una eina contrastada, revisada i evolucionada, com es desprèn de la literatura disponible que valida l'ús d'aquest mètode (Bredemeier & Greenblat, 1981; Greenblat, 1973; Lederman, 1984; Lester & Stoil, 1979; Petranek, Corey, & Black, 1992;

Robinson, Anderson, Hermann, & Snyder, 1966; Ruben & Lederman, 1982; Shade & Paine, 1975; Thatcher, 1990)

En base a les evidències recollides pels autors consultats, podem dir que la metodologia de Joc de Rols ofereix competències lligades als actuals requeriments d'avaluació de la Formació Professional.

- Pel que fa a l'aplicació dels coneixements i l'assoliment de **competències específiques** Chris Silvia afirma que el Joc de Rols ens permet “*l'oportunitat per abordar problemes mal definits, per als quals no hi ha una resposta "correcta", en un entorn realista.*” (2012). Aquest àmbit competencial és, probablement, el més complex de treballar degut a la naturalesa d'aquest mètode, on no tenim un marc argumental tant definit i aquest dependrà de la interpretació que facin els alumnes al llarg del treball, tot i així la literatura assenyala que s'assoleix un aprenentatge més profund i millor retenció del coneixement (Clayton & Theodora-Ismene, 2010).
- Des del punt de vista de les **competències laborals**, el Joc de Rols desenvolupa la capacitat de resolució de problemes i presa de decisions (Silvia, 2012) sota condicions diferents a altres metodologies el que fomenta el treball d'altres capacitats com la comunicació, la negociació eficaç o l'empatia (Clayton & Theodora-Ismene, 2010), habilitats altament transferibles.
- El Joc de rols desenvolupa altres **competències genèriques** al reforçar el missatge d'aprenentatge al llarg de la vida, augmentant la valoració per l'aprenentatge, millorant la participació, actitud, satisfacció i l'eficàcia dels estudiants (Clayton & Theodora-Ismene, 2010; R. H. Prince, 2006)
- De forma molt evident al Joc de Rols es treballen les **habilitats socials**, tant des del punt de vista laboral, en el cas de la negociació, com des del punt de vista de ciutadania responsable, treballant la escolta activa, la reflexió i l'esperit crític, “*obtenint una millor comprensió de la persona, així com les accions i motivacions*” (Silvia, 2012) fent una reflexió compartida amb la resta d'estudiants (Clayton & Theodora-Ismene, 2010)
- No amb menys valor, alguns autor indiquen que el Joc de rols referma el vincle entre alumne i professor, millorant la relació i trenca amb la idea de que l'escola es la teoria lluny de la realitat i l'empresa es tocar de peus a terra.

Tot i que no és objecte d'aquest treball el comparar aquestes metodologies amb els mètodes tradicionals, cal tenir en compte, a l'hora de la seva preparació, que aquests mètodes també poden comportar problemàtiques a l'aula, de forma similar a altres metodologies com la ludificació:

- La producció aparent de guanyadors i perdedors a algunes simulacions (Clayton & Theodora-Ismene, 2010)
- La manca d'un marc argumental clar pot causar la pèrdua d'atenció dels alumnes (Clayton & Theodora-Ismene, 2010)
- El temps de preparació i la implicació de l'instructor, augmenta la càrrega de treball (Jones 2003) (Clayton & Theodora-Ismene, 2010)
- El model de simulació requereix temps d'aula que pot comportar dificultat a l'hora d'abastar el temari planificat pel curs (Silvia, 2012),

3 Metodologia i Desenvolupament

3.1 Procés de treball

El present treball pretén validar la hipòtesi plantejada mitjançant la **justificació teòrica**, basada en la literatura disponible, i contrastar la seva validesa i viabilitat d'implantació local amb la **opinió dels professors i alumnes** en actiu, extreta a partir d'entrevistes i una enquesta fetes ad hoc.

A continuació es detalla un quadre de relacions dels recursos emprats al treball, el procés de treball desenvolupat i l'assoliment dels objectius marcats:

Recursos	Procés de Treball	Assoliment d'Objectius
<i>Literatura</i>	Síntesi i definició del Context	Idoneïtat del model dual a FP
	Síntesi i definició de les entrevistes	
<i>Entrevistes</i>	Desenvolupament de les entrevistes	
	Síntesi i definició dels continguts de l'enquesta	
<i>Enquestes</i>	Desenvolupament de les enquestes	
<i>Literatura</i> <i>Entrevistes</i> <i>Enquestes</i>	Tractament de dades i síntesi	Valoració de metodologies docents basades en tècniques teatrals
		Valoració de l'impacte de l'activitat teatral en l'àmbit educatiu
		Reflexió sobre el model de practiques a empreses i el model de simulació
	Conclusions	

Gràfic 5. Quadre desenvolupament del procés de treball

Per la validació de la hipòtesi i el desenvolupament de la justificació teòrica s'ha dut a terme un estudi de la literatura disponible en els següents àmbits:

Àmbits d'estudi	Articles, Llibres o Informes
Context històric i actual de la Formació Professional.	26
Bases teòriques del procés d'aprenentatge.	17
Evidències de tècniques educatives basades en la simulació, el joc i la teatralització: abp, joc de roles i mètode del cas.	14
Impacte del Teatre sobre l'educació i els processos d'aprenentatge.	6

Gràfic 6. Quadre relacional de literatura consultada i àmbits d'estudi

Per contrastar la literatura analitzada i valorar la viabilitat d'una implantació en el sistema educatiu del país s'han dissenyat desenvolupat les següents eines:

3.2 Entrevistes

S'han realitzat entrevistes amb professionals del sector educatiu per valorar la seva percepció respecte a la viabilitat d'aplicar aquestes tècniques com a complement o alternativa a les pràctiques a empresa, tenint en compte el seu coneixement, l'ús que fan d'aquestes tècniques i les necessitats que implica la seva implementació.

S'han realitzat entrevistes als següents perfils:

- Personal docent de l'entorn de la Formació Professional.
- Coordinadors de pràctiques a empreses del centre educatiu.
- Personal docent de l'àmbit de les Arts Escèniques.

S'han desenvolupat tres models d'entrevistes, veure [Annex 1](#), adaptat a cada un dels perfils a entrevistar:

1. Model d'entrevista utilitzat per recollir dades del Centres de Formació Professional.
2. Model d'entrevista utilitzat per recollir dades de l'àmbit de les Arts Escèniques.

Les entrevistes tenen dues parts diferenciades, la primera en la que es pretén obtenir el nivell de coneixement i la opinió de l'entrevistat sobre les metodologies en estudi (Joc de Rols i Mètode del Cas, Aprenentatge Basat en Projectes i Ludificació). I una segona part en la que s'analitza, des del punt de vista de l'entrevistat, la viabilitat d'aplicar aquestes tècniques com model alteratiu de simulació de pràctiques.

3.3 Enquesta

3.3.1 Objectiu de l'enquesta

L'objectiu de l'enquesta es permetre un procés de reflexió a partir de la valoració conjunta amb la literatura i de les dades recollides a entrevistes.

3.3.2 Elaboració de l'enquesta

El resultat de les entrevistes ha ajudat a desenvolupar una enquesta per consolidar les respostes i opinions obtingudes a les entrevistes. Aquesta enquesta en línia s'ha confeccionat a partir d'un qüestionari de Google Drive® (<https://goo.gl/forms/NAg0euc1zPdgiP5D3>).

Es tracta d'una mostra de probabilitat aleatòria simple, amb una heterogeneïtat suposada del 50%, un nivell de confiança del 95% i un marge d'error del 5%. Per tal d'establir aquestes dades de fiabilitat de l'enquesta s'han tingut en compte les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (*Idescat, 2015*).

Tot i que aquest treball de recerca s'emmarca en el paradigma quantitatiu, dels articles i estudis analitzats, l'enquesta s'ha desenvolupat sota una perspectiva qualitativa. Aquesta es basa en el mètode d'observació directa, que han dut a terme els enquestats i la interpretació que en fan. La validesa i el criteri de l'eina ha estat sotmès al test i avaluació d'experts i professionals del sector enquestat.

3.3.3 Estructura de l'enquesta

El disseny de l'enquesta compta amb 13 preguntes que s'han organitzat en 3 apartats:

La primera part, corresponent a la identificació de l'enquestat, està formada per dos preguntes tancades amb respostes suggerides sobre la seva dedicació com alumne o professor, una pregunta oberta referent al temps d'experiència i una pregunta tancada dicotòmica referent a la realització o no d'activitats vinculades amb el teatre.

La segona part, corresponent a la valoració de Metodologies d'aprenentatge, està formada per dos preguntes tancades de valoració, amb escales d'intensitat adaptades, i dos preguntes tancades amb respostes suggerides, per tal de relacionar metodologies amb les competències.

La tercera i última part, corresponent a la Formació Professional, està formada per una pregunta d'identificació, per conèixer la relació de l'enquestat amb empreses de pràctiques, i tres preguntes tancades amb respostes suggerides, sobre la valoració de la Formació Professional.

Aquests 3 apartats estan vinculats i s'estructuren segons els objectius específics establerts:

1. Identificació
2. Valoració de metodologies docents basades en tècniques teatrals
3. Valoració de metodologies docents en procés d'implementació
4. Valoració de l'impacte de l'activitat teatral en l'àmbit educatiu.
5. Idoneïtat del model dual a la Formació Professional
6. Reflexió sobre els models de practiques a empreses i el model de simulació

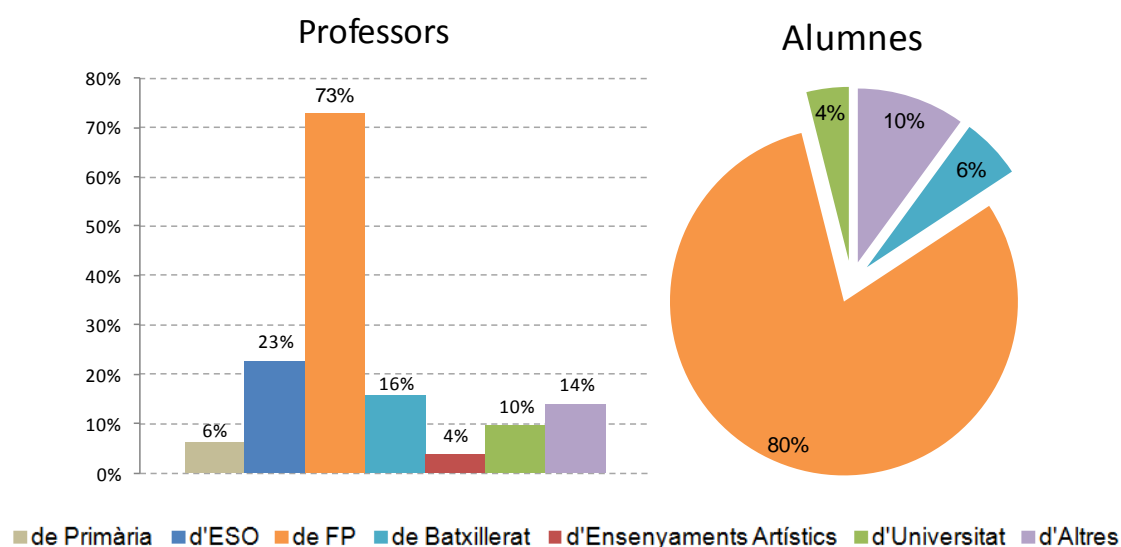
El detall de les preguntes efectuades a l'enquestes es pot consultar a l'[Annex 2](#).

3.3.4 Població enquestada

L'enquesta s'ha adreçat de forma anònima a diferents col·lectius; professorat, alumnat, empreses i entitats relacionades amb l'educació i el teatre. S'ha posat especial èmfasi en la divulgació entre els centres de Formació Professional.

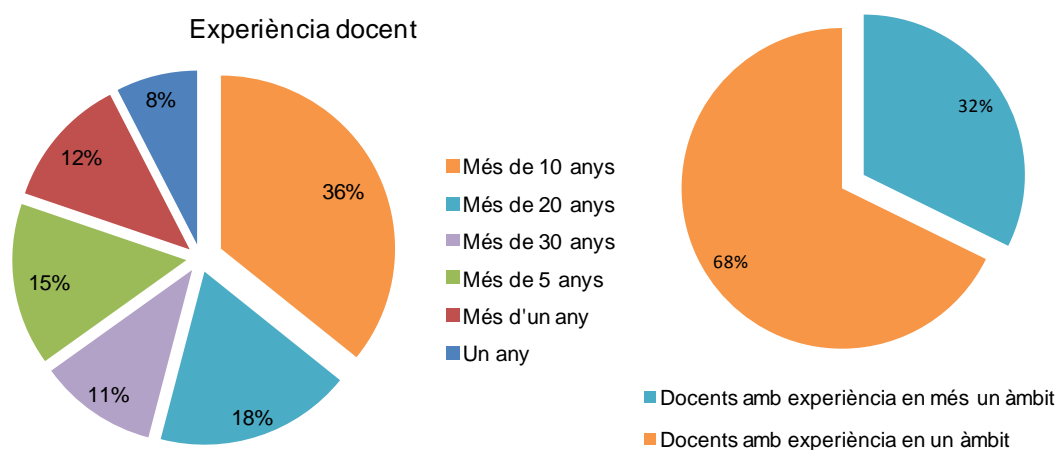
Finalment l'enquesta es va donar per tancada el 8 de maig de 2018 i a estat complementada per **555 persones** de les quals **229 són alumnes**, **334 són o han estat professors** i **248 són professionals** que desenvolupen la seva tasca en empreses que acullen alumnes en pràctiques.

Els àmbits de dedicació dels perfils encastats es mostren en les següents gràfiques:



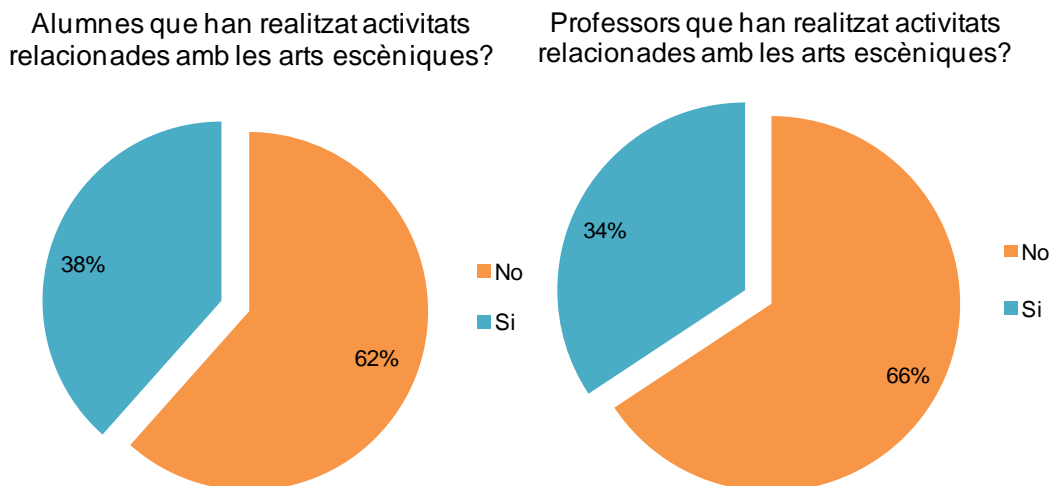
Gràfic 7. Àmbits de dedicació dels perfils encastats

Per l'anàlisi de les dades s'ha tingut en compte l'experiència dels docents enquestats, tant els anys de professió com el fet d'haver treballat en més d'un àmbit (FP, Batxillerat, ESO, etc). El detall es mostra en les següents gràfiques:



Gràfic 8. Perfils docents enquestats segons la seva experiència

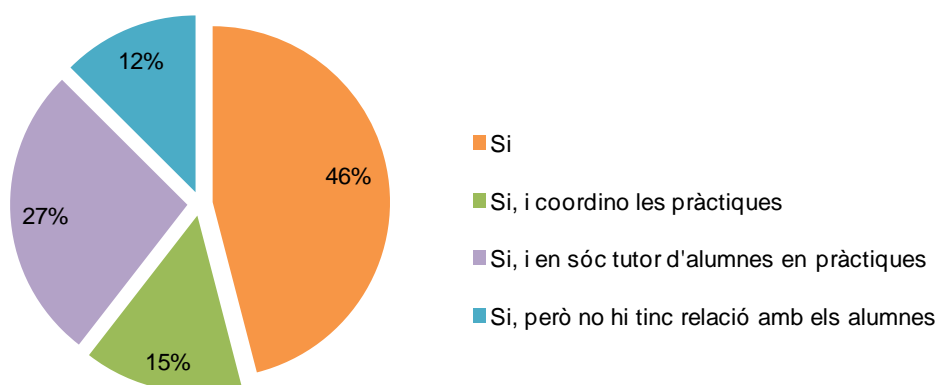
Com a característica d'especial rellevància en el treball s'ha tingut en compte si els enquestats tenien experiència prèvia en el món de les arts escèniques:



Gràfic 9. Perfils dels enquestats amb experiència en les arts escèniques

Pel que fa a les persones enquestades que treballen en una empresa que acull alumnes en pràctiques, s'ha tingut la seva implicació en el procés. En la següent gràfica es mostra el detall:

Treballes a una empresa que acull alumnes en pràctiques?



Gràfic 10. Implicació dels treballadors d'empreses enquestats

3.3.5 Confidencialitat i comunicació

El qüestionari s'ha fet arribar mitjançant correu electrònic i aplicacions de missatgeria instantània, a partir de contactes personals i de les dades de contacte de Centres de Formació Professional disponibles a la plana web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

A la pròpia enquesta s'ha informat a les persones enquestades que les dades recollides són totalment confidencials i que fruit final d'aquest qüestionari només reflectirà els resultats globals, tal i com indica la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, sobre protecció de dades de caràcter personal.

Dins la mateixa enquesta s'ha ofert la possibilitat d'indicar dades de contacte per ser informats dels resultats, motiu pel qual s'ha redactat un Annex específic, referenciat a l'[Annex 3](#).

4 Resultats

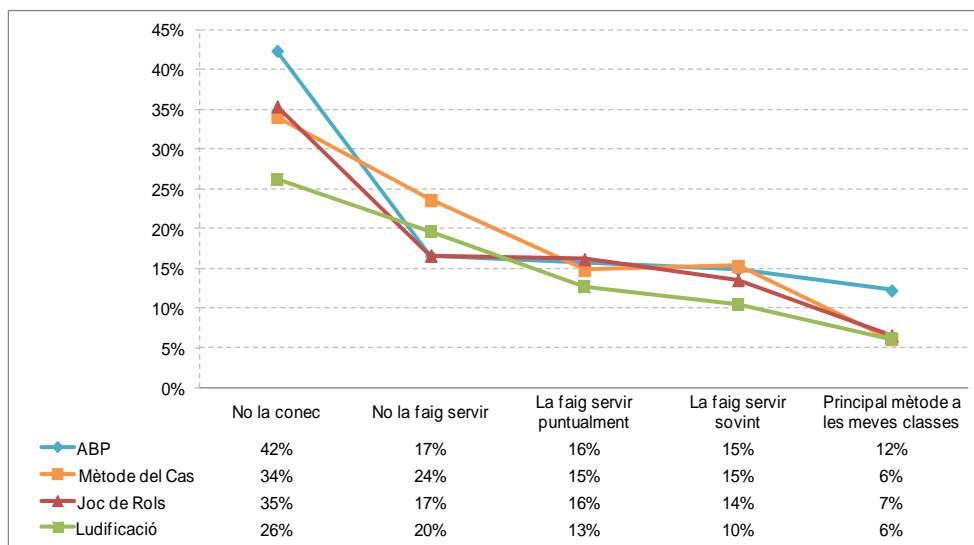
4.1 Dades estadístiques i discussió

En aquest apartat es destaca un resum dels resultats més rellevants de l'enquesta duta a terme. Es poden consultar tots els resultats en detall al document de resultats referenciat a l'[Annex 3](#).

4.1.1 Us dels Mètodes:

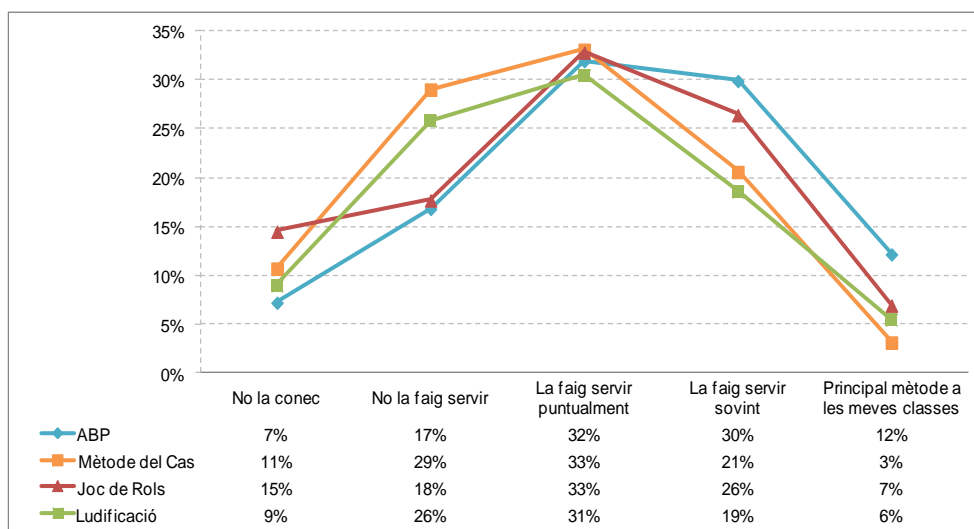
A continuació es mostren els resultats corresponents a la primera pregunta del segon apartat "Quin ús fas d'aquestes metodologies?":

4.1.2 Ús de metodologies segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):



Gràfic 11. Resultat Alumnat, ús de metodologies

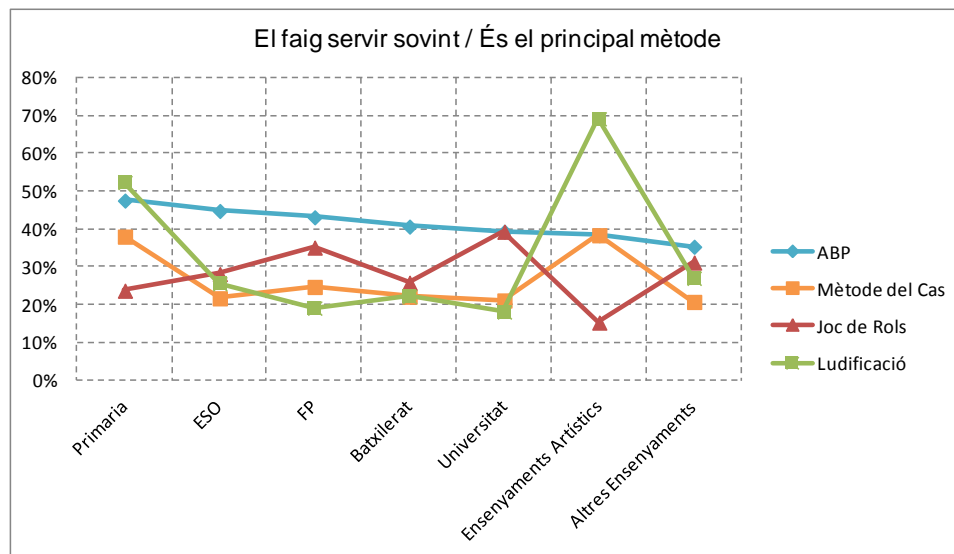
Veient el desviament, entre l'ús que informen els alumnes i el professors, es centra en el desconeixement. Podem considerar que l'alumnat que afirma desconèixer les metodologies, és possible que en facin ús, tot i desconèixer la nomenclatura. Així doncs, observem un ús de les metodologies molt fragmentat, dividint-se en tres terços aproximadament; els que afirmen desconèixer o no fer servir cap metodologia, els que les fan servir puntualment i els que les fan servir de forma habitual. Sent l'Aprenentatge basat en projectes la metodologia que destaca lleugerament per sobre de les altres pel seu ús.



Gràfic 12. Resultat Professorat, ús de metodologies

4.1.3 Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat

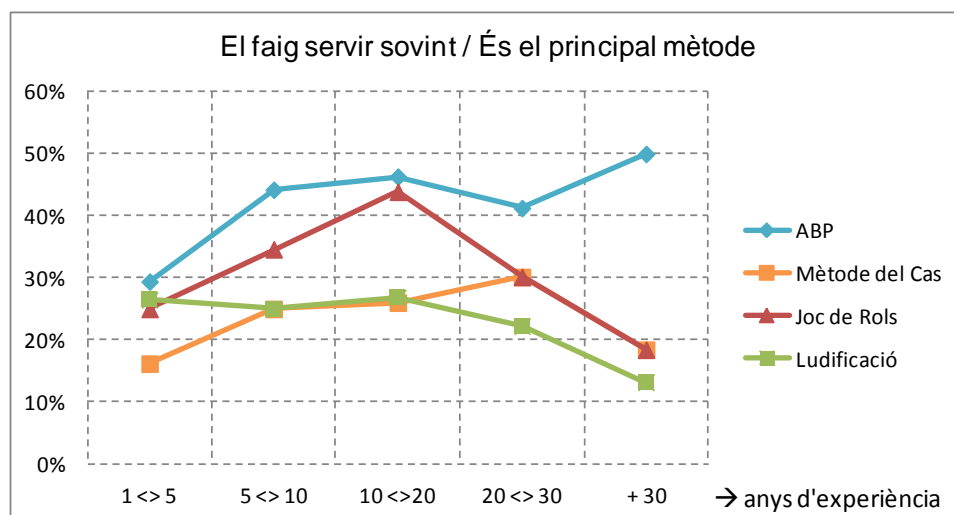
Si mirem les respostes en funció de l'àmbit on exerceix el professorat enquestat, hi ha un comportament bastant homogeni, amb l'excepció de primària i d'ensenyaments artístics. On destaca l'alt ús de la ludificació i el baix ús del joc de rols, especialment en el cas d'ensenyaments artístics, lògic d'altre banda tenint en compte les característiques del estudis.



Gràfic 13. Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat

4.1.4 Ús de metodologies segons les experiències del professorat

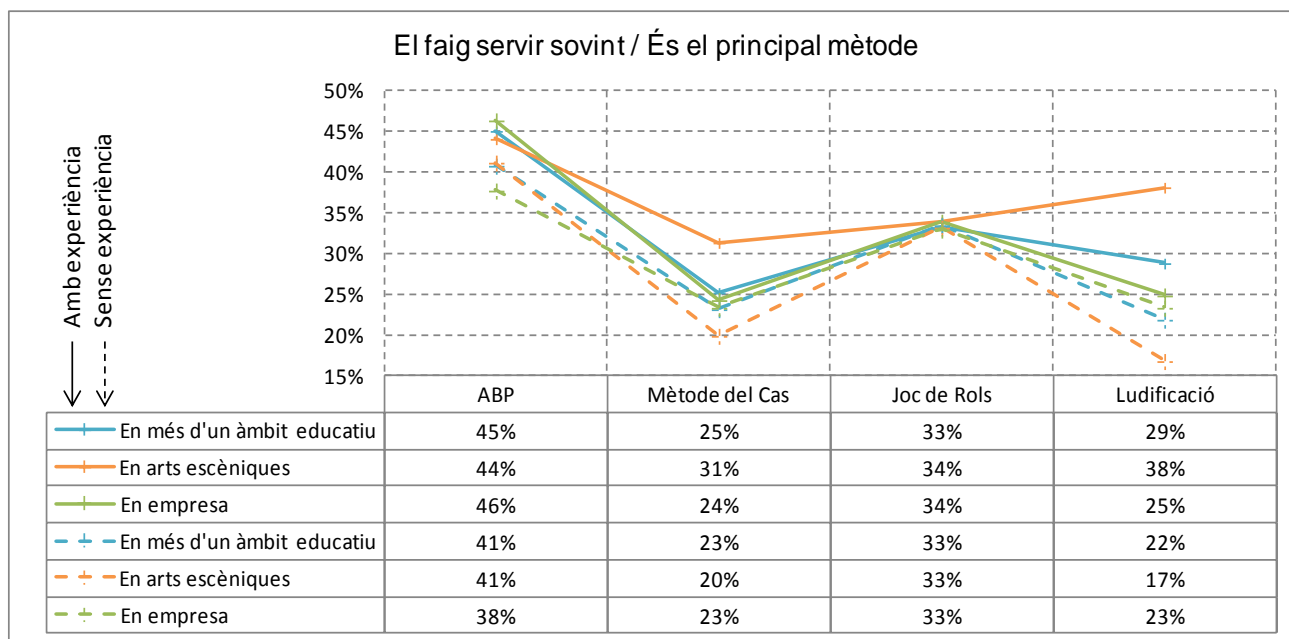
L'enquesta mostra una clara tendència a l'alça en fer un ús més habitual de les metodologies, a mida que augmenta el temps i l'experiència com a docent. Mostrant, de forma general, el seu punt més àlgid un cop superats els 10 anys d'experiència, per tornar a disminuir superats els 20. Amb l'excepció de l'Aprenentatge basat en projectes, que augmenta el seu ús de forma constant.



Gràfic 14. Ús de metodologies per Professors segons els anys d'experiència

Pel que fa a la resta de qüestions referents a l'experiència del docents (diferents àmbits educatius, arts escèniques o empresa), la que sembla tenir més impacte és l'experiència en arts escèniques.

Al contrari del que potser es podia esperar, els resultats no mostren variacions significatives quan el docent ha exercit en més d'un àmbit. Sembla que hi ha una petita tendència al ús d'aquestes metodologies, 5 i 7 punts percentuals, en ABP i Ludificació respectivament, quan el docent a treballat en diferents àmbits. La diferència en els altres mètodes és irrellevant.



Gràfic 15. Ús de metodologies per Professors segons la seva experiència

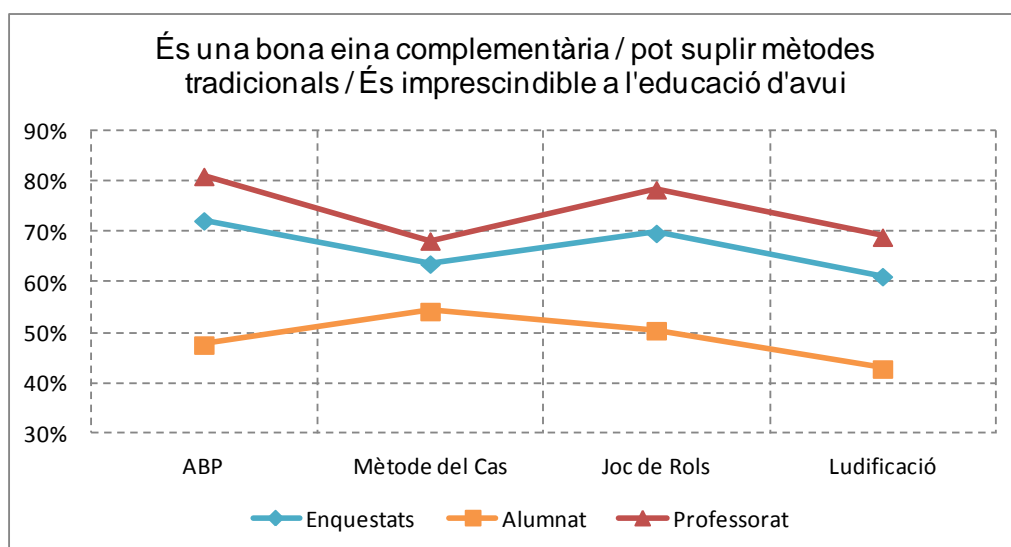
4.1.5 Valoració dels Mètodes

A continuació es mostren els resultats corresponents a la segona pregunta del segon apartat "Quina valoració fas d'aquestes metodologies?":

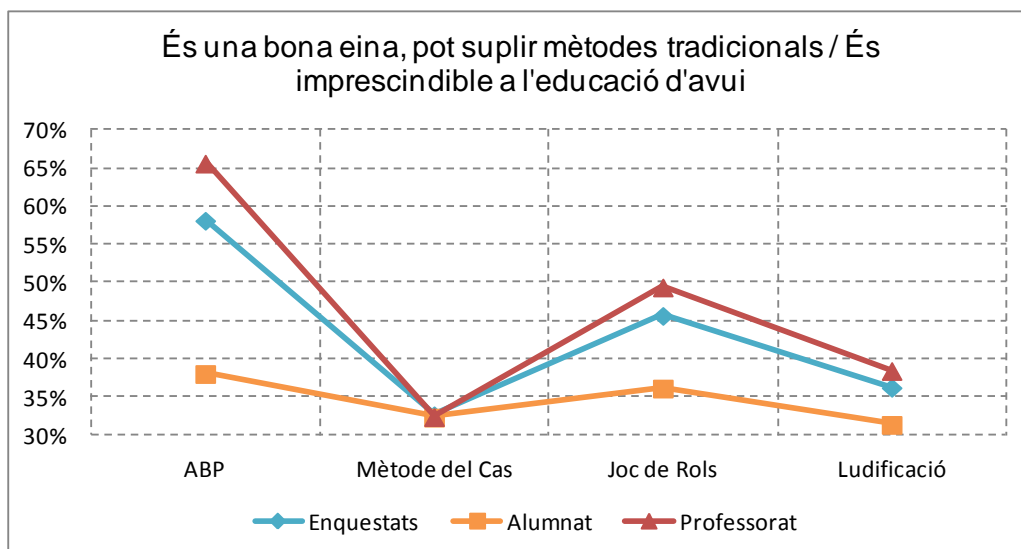
4.1.6 Valoració de metodologies segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):

Al primer cop d'ull s'observa un error en el plantejament del qüestionari, veient que l'elevat percentatge d'enquestats que van respondre, que no coneixen els mètodes analitzats, no disposaven d'una resposta adequada per aquesta segona pregunta. Lògicament si desconeixen el mètode, difícilment podran valorar-ho. Tot i així, aquests percentatge d'enquestats ha fet, majoritàriament, una valoració negativa d'aquests mètodes.

En resum la tendència general és d'una valoració positiva o molt positiva de tots els mètodes, al voltant del 57% i del 33% respectivament, si traiem el percentatge que afirma desconèixer els mètodes, aquesta valoració millora en 10 punts percentuals.



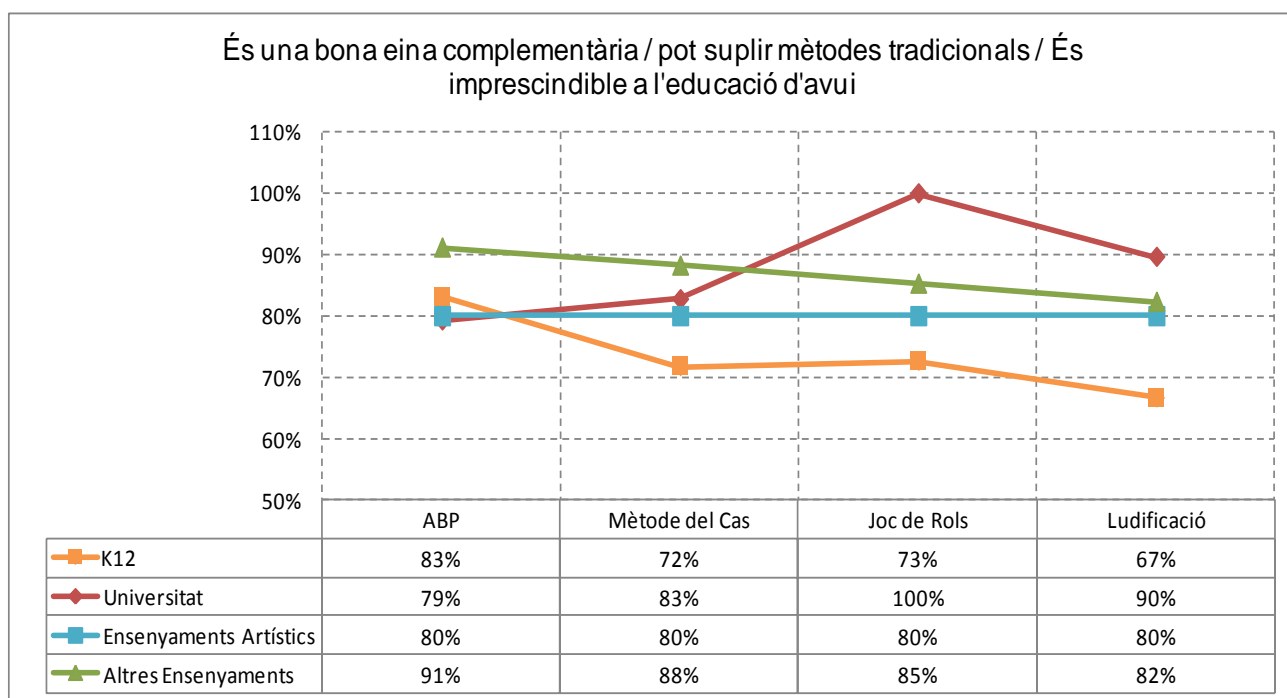
Gràfic 16. Percentatges generals i segons el Rol, que valoren positivament les metodologies



Gràfic 17 Percentatges generals i segons el Rol, que valoren molt positivament les metodologies

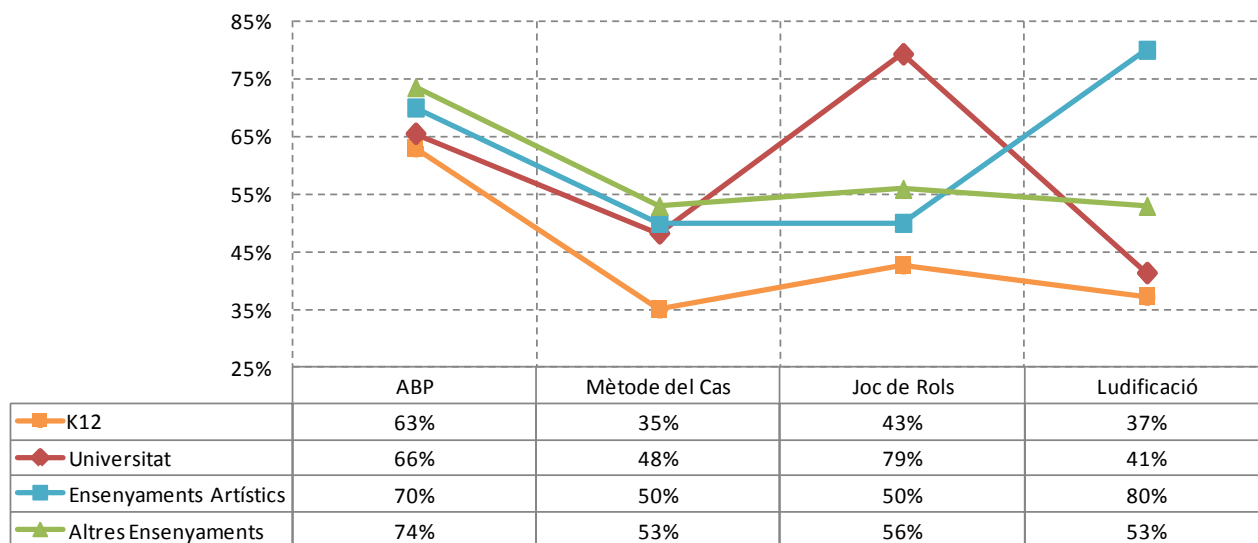
4.1.7 Valoració de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat

Referent als diferents àmbits acadèmics, les diferències són poc rellevants, sobretot en els àmbits educatius tradicionals corresponents al K12 (Primària, ESO, Formació Professional i Batxillerat) on les valoracions són lleugerament inferiors al àmbit universitari i als àmbits menys tradicionals.



Gràfic 18. Percentatges segons àmbit acadèmic, que valoren positivament les metodologies

És una bona eina, pot suplir mètodes tradicionals / És imprescindible a l'educació d'avui

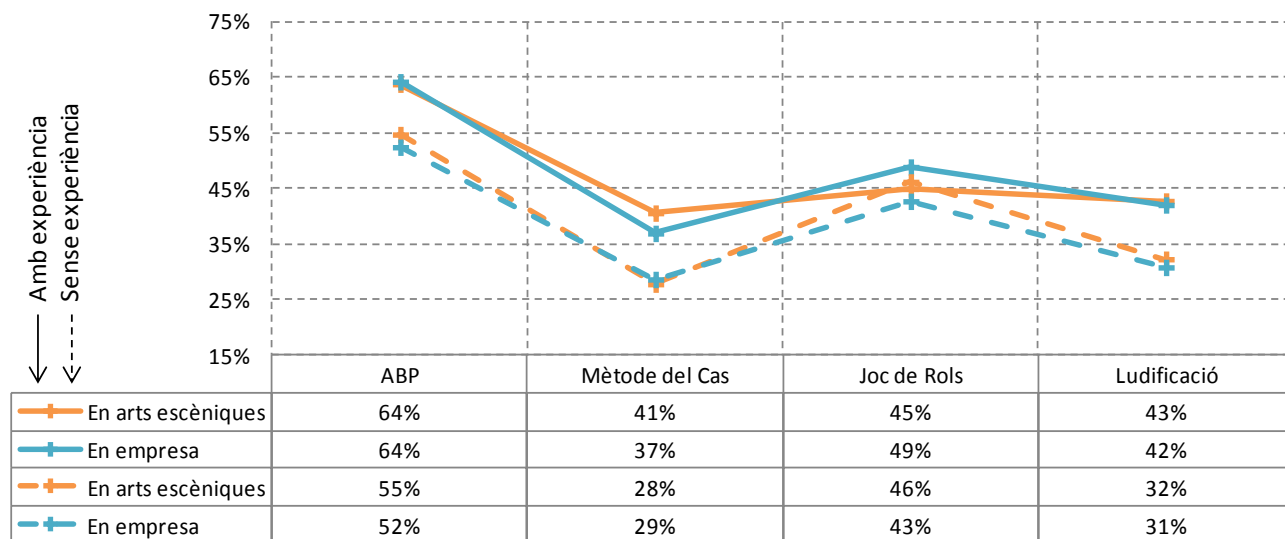


Gràfic 19 Percentatges segons àmbit acadèmic, que valoren molt positivament les metodologies

4.1.8 Valoració de metodologies segons l'experiència

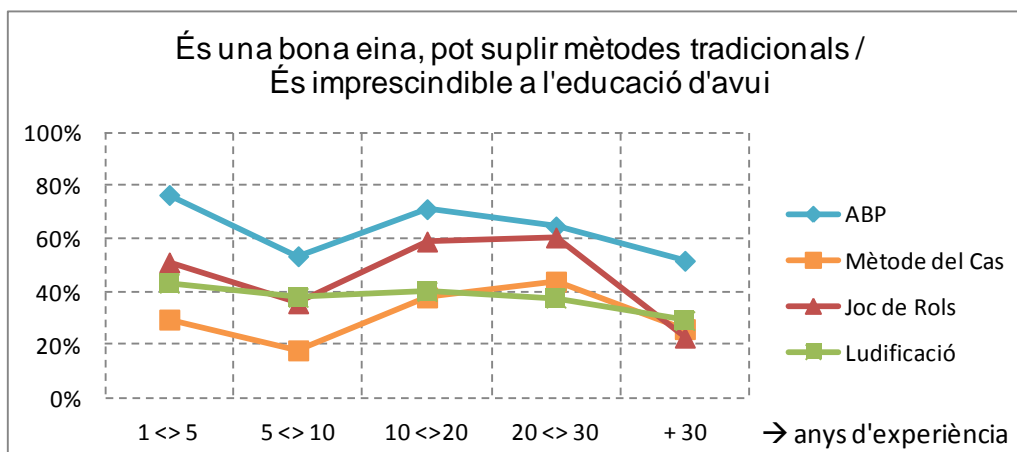
La valoració de les metodologies no varia de forma clara segons l'experiència dels enquestats, però sí que en certs aspectes, com la experiència en empresa o en arts escèniques, afavoreixen una lleugera millora en la consideració d'aquestes metodologies i la percepció de la necessitat de la seva implementació.

És una bona eina, pot suplir mètodes tradicionals / És imprescindible a l'educació d'avui



Gràfic 20. Valoració de metodologies dels enquestats segons l'experiència en arts escèniques i empresa

D'altra banda, els anys d'experiència en la pràctica docent, semblen tenir una mateixa influència sobre tots els mètodes analitzats, marcant una tendència molt similar, però sense aportar-nos dades rellevants.



Gràfic 21. Valoració de metodologies segons els anys d'experiència com a docents

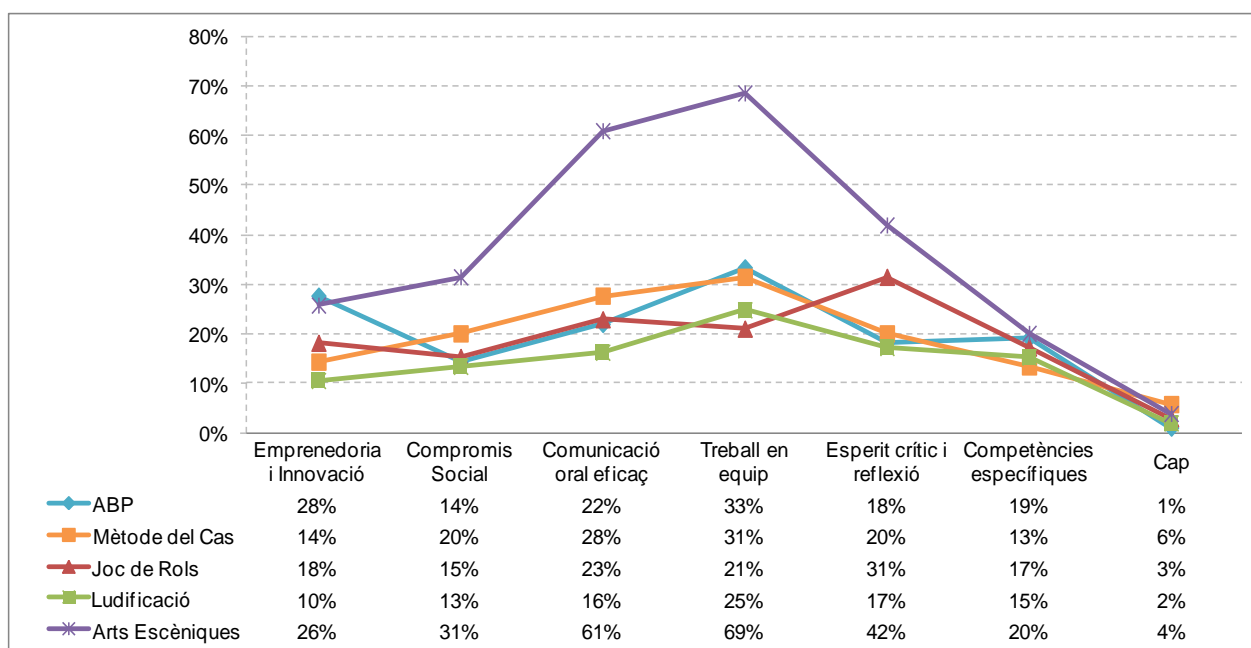
4.1.9 Competències adquirides segons el Mètode de treball

A continuació es mostren els resultats corresponents a la tercera i quarta pregunta del segon apartat: “Quines competències has comprovat que treballen o treballen amb aquestes metodologies?” i “Creus que les activitats relacionades amb les arts escèniques, com el teatre, desenvolupen alguna de les següents competències?”:

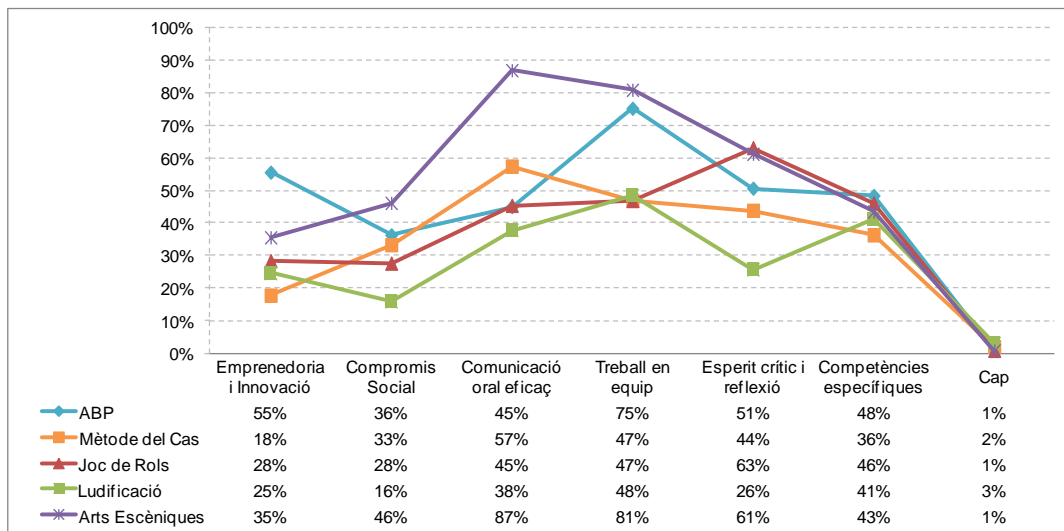
4.1.10 Competències adquirides segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):

En qualsevol dels escenaris i perfils enquestats, el primer que s'observa amb claredat, és una major percepció de l'adquisició de competències en la realització d'activitats relacionades amb les arts escèniques, en relació amb les metodologies analitzades. Aquesta dada es dona de forma molt més evident entre els alumnes que entre el professorat.

Les competències socials, de comunicació, treball en equip i de reflexió s'adquireixen més clarament amb les arts escèniques que amb la resta de metodologies analitzades, segons els enquestats. D'altra banda l'emprenedoria i les competències específiques es troben en una situació similar. L'únic perfil que trenca aquesta tendència és l'alumnat d'universitat que, de forma majoritària, tan sols destaca les competències de comunicació i treball en equip en la pràctica de les arts escèniques. Però aquesta dada està poc contrastada ja que tan sols són 9, els alumnes d'universitat que han respost a l'enquesta.



Gràfic 22. Relació de Mètodes i Competències adquirides segons l'alumnat



Gràfic 23. Relació de Mètodes i Competències adquirides segons el professorat

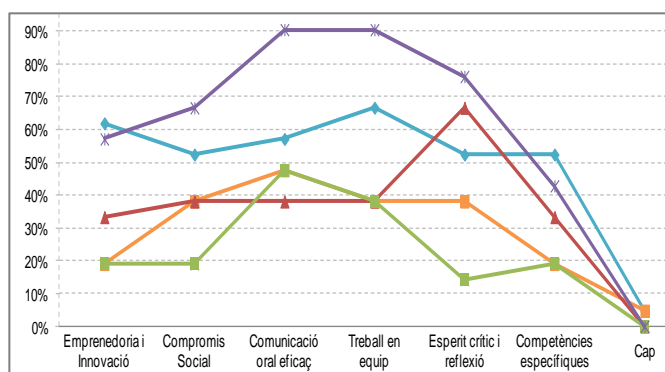
De forma general i pel que fa a les metodologies analitzades, l'Aprenentatge Basat en Projectes compta amb un millor reconeixement, en assoliment de competències com, l'emprenedoria o el treball en equip, i destaca molt lleugerament de la resta com eina per l'adquisició de competències específiques.

El Mètode del Cas destaca per sobre de la resta en l'assoliment d'una comunicació oral eficaç, i segons els alumnes també destaca com eina de treball en equip. El que no compta és amb un bon reconeixement com a solució per treballar l'emprenedoria.

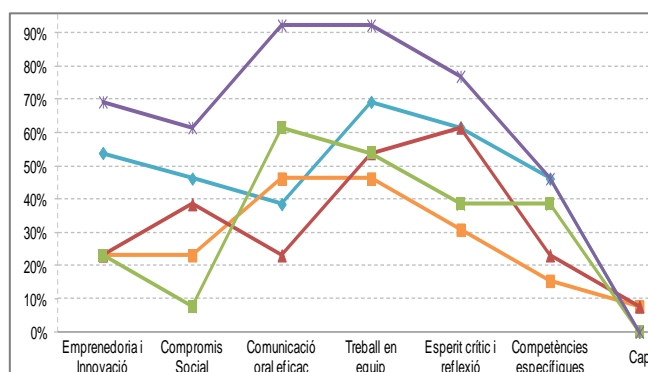
D'altre banda el Joc de Rols, destaca clarament en el treball de l'esperit crític i la reflexió, mentre que la Ludificació manté un reconeixement inferior en, gairebé, tot els aspectes.

4.1.11 Competències adquirides segons l'àmbit acadèmic:

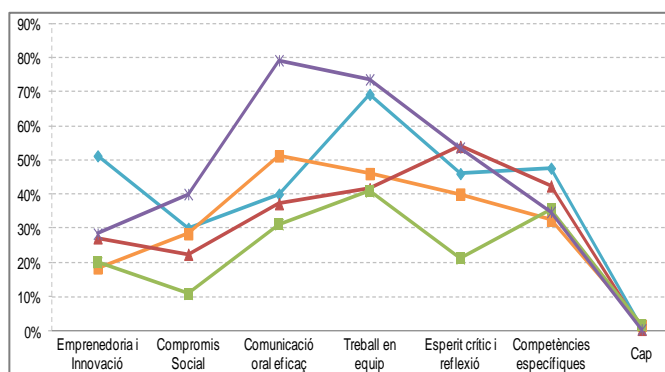
Pel que fa als diferents àmbits acadèmics, tots ells segueixen un patró molt similar. Tot i aquesta tendència, prou homogènia, de les gràfiques per àmbits acadèmics també s'observen petites oscil·lacions:



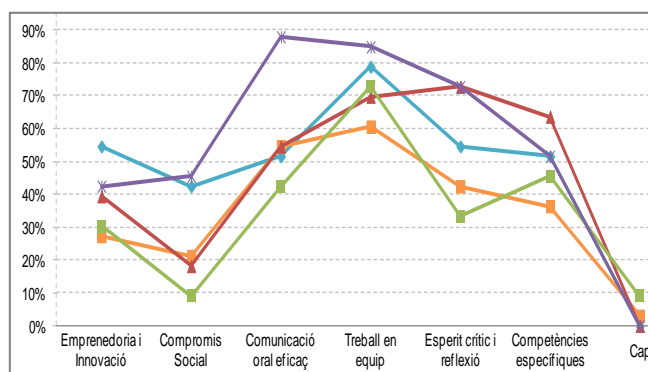
Gràfic 24. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Primària



Gràfic 26. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Ensenyaments Artístics



Gràfic 25. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Formació Professional



Gràfic 27. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Universitat

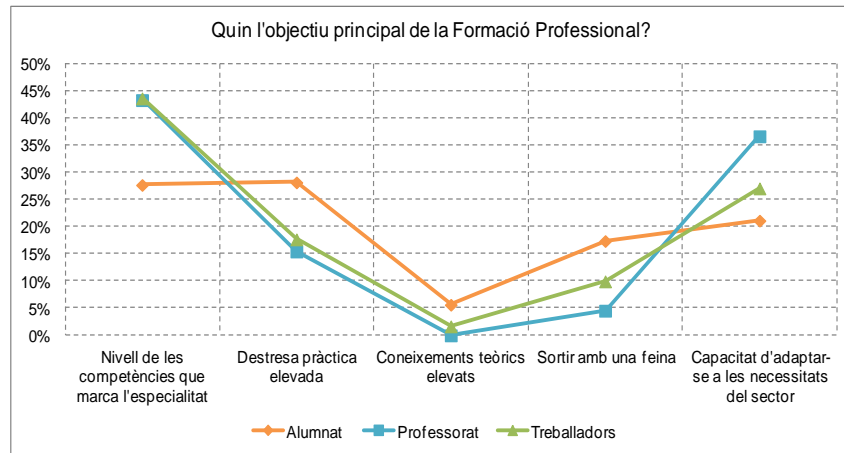
- El professorat que exerceix en els àmbits acadèmics de secundària (obligatòria i post-obligatòria) i universitat apopen, l'assoliment de competències, de les metodologies analitzades a la pràctica d'activitats relacionades amb les arts escèniques.
- La Ludificació compta amb un reconeixement per sobre de la mitja, entre el Professorat d'Ensenyaments Artístics.
- El Joc de Rols sembla tenir més bona aplicació en la majoria de competències dins l'entorn Universitari.

4.1.12 Valoració de la Formació Professional

A continuació es mostren els resultats corresponents al tercer apartat i a les preguntes: “**Quin és per tu l'objectiu principal de la Formació Professional?**”, “**Cap a quin model creus que ha d'anar la Formació Professional?**” i “**On creus que ha de recaure la responsabilitat de les pràctiques a la Formació Professional?**”:

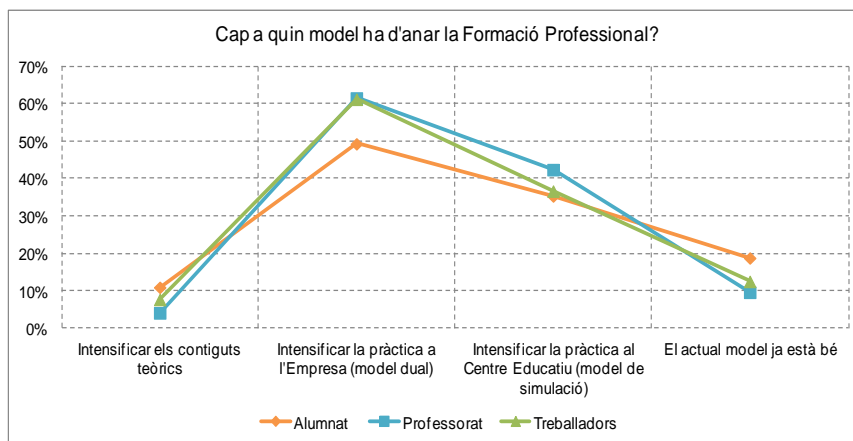
4.1.13 Valoració de la Formació Professional segons rol dins el procés (Alumnat, Professorat o Treballador en empreses que acullen alumnes en pràctiques):

Referent a la definició de l'objectiu, hi ha una clara divisió d'opinions, sobretot entre aquells que consideren que els nivells de competències és l'objectiu prioritari i els que consideren que ho és la capacitat d'adaptar-se al sector laboral.



Gràfic 28. Objectiu de la FP segons el Rol

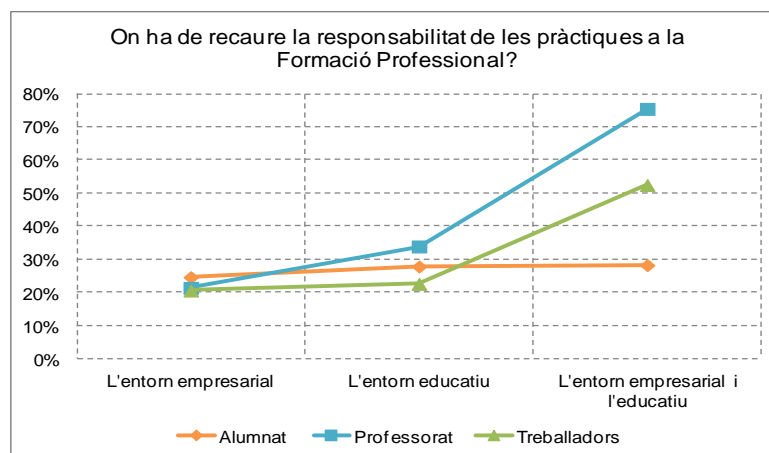
En general hi ha una resposta molt homogènia entre el Professorat, independentment del seu àmbit acadèmic o experiència, definint com objectiu principal les competències definides i la capacitat d'adaptar-se. El punt de vista de l'alumnat està més segmentat, incorporant com objectius prioritaris, la destresa pràctica i sortir amb una feina.



Gràfic 29. Model a seguir de la FP segons Rol

En relació a l'opinió, sobre el model a seguir per la Formació Professional, hi ha també una clara divisió entre intensificar el model dual i un model de simulació al centre educatiu. D'altra banda, sembla una opinió prou generalitzada la que considera que el model actual no està bé.

Finalment i pel que fa a l'opinió sobre quin ha de ser l'entorn que es responsabilitzi de les pràctiques, per una banda hi ha una clara opinió del professorat i dels treballadors (en empreses que acullen alumnes en pràctiques) que reclama una entesa entre empresa i centre educatiu, i d'altra banda una opinió molt dividida entre l'alumnat entre les 3 opcions.



Gràfic 30. Responsabilitat de les pràctiques segons el Rol

4.2 Limitacions de l'estudi

Tot i que inicialment el projecte tenia un enfocament més generalista, després de la anàlisi dels articles i informes sobre l'estat actual de la formació professional, i especialment sobre les motivacions que estan duent el model dual, a ser el format de pràctiques a seguir. Va semblar necessari obrir, o reobrir, el debat sobre la seva idoneïtat d'aquest model. Enfocant la recerca cap a la obertura d'alternatives, entre les que es poden trobar les metodologies de simulació mitjançant la teatralització.

En aquest estudi s'ha deixat de banda de forma intencionada, l'enfocament tecnològic de la simulació, considerant que aquest enfocament és refereix, majoritàriament, a les eines que permeten dur a terme una metodologia concreta i en d'altres casos, una eina que forma part dels continguts a aprendre. En tot cas, caldria tenir-lo en compte a l'hora de definir una alternativa basada en la simulació.

Pel que fa a la recerca d'articles, informes i evidències sobre l'ús de les metodologies analitzades. Ha estat difícil trobar documentació relativa a l'aplicació, d'aquestes metodologies, a la Formació Professional. De forma similar hi ha pocs estudis que avalin l'aplicació del model dual a la Formació Professional. Seria necessari dur a terme una recerca més ampla en aquest sentit, per tal de validar la transferència dels resultats, que si s'han contrastat en altres àmbits educatius, com ara l'universitari.

D'altre banda, ha quedat compensada aquesta manca de dades de la Formació Professional, per la bona participació d'aquest l'àmbit educatiu a l'enquesta de valoració, sent aquest col·lectiu el 75% dels participants. En un altre línia, i de cara a futures vies de recerca, hauria estat interessant disposar d'una opinió més ampla de l'àmbit universitari, per tal de contrastar les evidències trobades amb l'ús que se'n fa.

Independentment de ho esmentat anteriorment, i de que l'enfocament del projecte és la Formació Professional, s'han tingut en compte totes les opinions i evidències disponibles, i així s'han fet constar en el present treball. Especialment s'han tingut en compte les dades procedents d'estudis en l'àmbit Universitari, donat que tots dos àmbits tenen una clar enfocament professionalitzador.

Amb l'objectiu de facilitar la resposta de l'enquesta i tenir un volum raonable d'opinions, es va optar per un model d'enquesta curt, amb poques preguntes i resposta tancades. Amb el mateix objectiu, per tal de facilitar la decisió a l'hora de respondre, es va permetre la tria de més d'una resposta en algunes preguntes, es van incloure respostes tipus "No ho se" i, en alguna pregunta, l'opció d'incloure una resposta alternativa. Aquest disseny ha pogut afectar i a fet més complex la interpretació d'alguns resultats. En el cas de respostes obertes, la informació aportada té poca rellevància, al no poder ser inclosa, generalment, en cap grup d'opinió.

S'han detectat, a posteriori, algunes errades o millores que haurien afavorit la lectura i interpretació de resultats, com ara:

- Manca de coherència entre les respostes proposades a les preguntes que tractaven sobre l'ús i la valoració dels mètodes. A la pregunta sobre l'ús es va incloure la resposta, "No la conec", però no es va fer el mateix amb la pregunta sobre la valoració. Forçant a fer una valoració poc fiable a aquells enquestats que afirmaven no conèixer els mètodes. Aquestes respostes s'han pogut filtrar per tal d'ajudar a la interpretació.
- Manca de claredat i profunditat en la pregunta on és demanava l'opinió sobre l'objectiu de la Formació Professional. La resposta "*assolir les competències que marca l'especialitat*" i la resta de respostes, podrien ser compatibles. Hauria estat més correcta i s'hauria aprofundit més, eliminant aquesta resposta i afegint la pregunta "*considera que les actuals competències, enteses com l'objectiu de cada especialitat, inclouen els objectius indicats?*".
- Manca de profunditat també en la pregunta sobre el model a seguir, per tal de conèixer quins són els motius que fan inclinar-se cap a un model o l'altre, es podria haver estès l'enquesta per aclarir aquest punts.

Finalment, considero que aquest estudi deixa les portes obertes a ser ampliat, tan pel que fa a la recerca d'evidències, com per copsar, amb més profunditat l'opinió dels actors implicats.

5 Conclusions

Quan no s'evoluciona de forma sistemàtica, queden necessitats sense abastar que es converteixen en problemes. Quan mirem de solucionar aquests problemes sovint ho fem sense pensar en la seva arrel, si no en la conseqüència final, com un pedaç. En el cas de la Formació Professional, aquesta manca d'evolució, la va dur a un desprestigi social i a ser considerada una educació de segona.

En els últims anys les diferents reformes han impulsat canvis que han conferit ordre i certa recuperació dins l'àmbit de la Formació Professional, almenys des del punt de vista laboral, amb un augment d'uns 5 punts percentuals en contractacions. Però no pot ser aquesta l'única dada rellevant, ni la finalitat d'aquest àmbit educatiu. Les altes xifres d'abandonament, el decreixement de matriculacions i la opinió generalitzada (87%), entre els principals actors implicats, de que el model actual de Formació Professional no està bé, no són indicadors que permetin pensar que s'estan dignificant aquests estudis.

Amb les dades exposades en aquest treball, la implementació del model dual, com a mesura per lluitar contra la problemàtica de l'atur juvenil, semblen un bon exemple de pedaç. Aquest model segueix, aparentment, un model d'aprenentatge actiu i situat, assolint el coneixement allà on es produeix, a les empreses. Però l'arrel del problema no és la Formació Professional, si no el model social, econòmic i de mercat. Davant d'aquesta realitat podem optar per emmotllar-nos i formar professionals ad hoc a les demandes del mercat, o formar professionals capaços d'alterar el seu entorn a través d'experiències d'aprenentatge de qualitat, enfocades a l'adquisició d'una competència laboral, que permeti a les persones optar, o crear, un mercat laboral sa i de qualitat.

Això no vol dir, de cap manera, desvincular el model de l'entorn real, és imprescindible implicar l'entorn empresarial, tal i com considera la majoria dels enquestats. Però garantint l'assoliment de competències transferibles i fomentant l'aprenentatge al llarg de la vida, tal i com prioritzen els principals models europeus. Desafortunadament el sector empresarial del país no té una tradició formativa, ni d'implicació en la educació, però sí recursos, experiència i coneixement que cal aprofitar.

Tampoc hi ha discussió sobre el paper clau de l'aprenentatge actiu, en l'àmbit de la Formació professional, però cal emmarcar-lo en un entorn d'aprenentatge adequat, amb una planificació acurada i la guia i suport de persones qualificades, tant en l'àmbit docent com en l'àmbit professional.

Per tal d'afrontar aquest repte, les aportacions de la simulació, mitjançant mètodes de teatralització, semblen comptar amb una base teòrica prou sòlida, amb una opinió favorable prou generalitzada, i amb reconeixements institucionals rellevants, per ser tinguda en compte.

Aquest model permet enfocar la pràctica en aquelles experiències que donen més valor, ampliar els punts de vista sobre una mateixa experiència, augmentar la variabilitat d'experiències i donar profunditat de coneixement a través de la reflexió. Experiències que difícilment permet la pràctica focalitzada en un entorn productiu, basat generalment en tasques d'alta especialització o repetitives.

L'ús intensiu de les metodologies està molt lligat a la seva eficiència, em vist com aquelles metodologies que tenen un ús més tradicional en un àmbit acadèmic, posteriorment són més reconegudes com a eines eficaces pel treball de les competències en aquell mateix àmbit. Això es pot interpretar de diverses formes, evidentment cada àmbit té les seves peculiaritats i requeriments que fa que una metodologia s'adapti millor que altres, però la costum de treballar de forma habitual amb una metodologia també comporta una evolució i una millora de resultats.

Avui dia les dades evidencien un ús poc rellevant d'aquests mètodes a la Formació Professional, en comparació a la valoració que se'n fa i als beneficis reconeguts. El que pot indicar la necessitat de formació per part de l'actual cos docent.

Finalment es necessari donar continuïtat a aquest estudi, per tal d'aportar evidències a les hipòtesis que aquí es valida de forma teòrica i a través de l'experiència dels actors implicats.

Bibliografia

- Andreu, M^a Á; González, J.A.; Labrador, M^a J.; Quintanilla, I.; Ruiz, T. (2004). Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades. *Método Del Caso. Ficha Descriptiva Y de Necesidades*, 24. Retrieved from <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Àngel Tarriño Ruiz. (2011). Fracàs a l'FP: Dimensió, elements i propostes d'actuació. Retrieved from <http://www.educaweb.cat/noticia/2011/12/12/fracas-fp-dimensio-elements-propostes-actuacio-5135/>
- Bar-joseph, I. (2013). "Quan gestiones talents, l'èxit està en no fer res." *La Vanguardia*, p. 64. Retrieved from <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20130121/54362136587/la-contra-israel-bar-joseph.html>
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 7. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358751&info=resumen&idioma=SPA>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Bredemeier, M. E., & Greenblat, C. S. (1981). The educational effectiveness of simulation games: A synthesis of findings. *Simulation & Games*, 12(3), 307–332.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Re-View*, 31.
- Careaga, M., Rubaii, N., & Leyva, S. (2017). Beyond the Case Method in Public Affairs Education: Unexpected Benefits of Student-Written Cases. *Journal of Public Affairs Education*, 23(1), 571–590. Retrieved from http://www.naspaa.org/JPAEMessenger/Article/VOL23-1/JPAE23_01_final.pdf#page=22
- Cazden, C. (2013). "El mejor profesor de salto es un buen obstáculo." *La Vanguardia*, p. 64. Retrieved from <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20130214/54366700169/la-contra-courtney-cazden.html>
- Cedefop. (2017). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies*. Eqf. <https://doi.org/10.2801/54941>
- Ching, C. P. (2014). Linking Theory to Practice: A Case-based Approach in Teacher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1425>
- Clayton, G., & Theodora-Ismene, G. (2010). Learning through Simulation or Simulated Learning? An Investigation into the Effectiveness of Simulations as a Teaching Tool in Higher Education. *BISA – C-SAP Teaching Award for Excellence in Teaching International Studies for 2010/2011*, 25. Retrieved from <https://www.bisa.ac.uk/files/Prizes/ClaytonGizelisBISAPAPER.pdf>
- Echeverría, B. (2013). Aprendizajes Profesionales en España. *VI Congreso Internacional de Formación Para El Trabajo*, (17 y 18 de diciembre). <https://doi.org/10.13140/2.1.3376.4806>
- Eurostat. (2016). Early leavers from education and training by sex. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teina225&plugin=1>
- Fasko, D. (2003). Case studies and method in teaching and learning.
- Felder, R., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. 2. Teaching to promote growth. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 279–291. Retrieved from <papers://b8d4d2d2-e0ff-4b00-97cb-cd237d6df701/Paper/p5>
- França, J. (2015). Preocupació per l'abandonament dels estudis als cicles de grau mitjà. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/preocupacio-per-labandonament-dels-estudis-als-cicles-de-grau-mitja/>


- Gallardo Fernandez, I. M., & Saiz Fernandez, H. (2016). Emotions and communicative acts from the dramatization of everyday situations. An educational intervention proposal in Primary Education. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 19(3), 219–229. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Georges Laferriere. (1999). La pedagogía teatral , una herramienta para educar.
- Greenblat, C. S. (1973). Teaching with simulation games: A review of claims and evidence. *Teaching Sociology*, 1(1), 62–83.
- Greinert, W.-D. (2004). Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación Profesional*, (32), 18–26. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159874>
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5(Citat per Gallardo Fernandez & Saiz Fernandez, 2016).
- Huber, G. L. (Universidad de T. (2016). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching, (August), 59–81.
- Hudson, J. N., & Buckley, P. (2003). Teaching With Problems and Cases An evaluation of case-based teaching: evidence for continuing benefit and realization of aims.
- Idescat. (2015). Estadístiques d'alumnes i professors. Per nivells educatius. Retrieved from <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=734>
- Idescat. (2017). Abandonament prematur dels estudis. Retrieved from <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8152&lang=es%5Cnhttp://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8152&lang=es>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
- Lave, J., Wenger, E., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Vol. 521423740). Cambridge university press Cambridge.
- Lederman, L. C. (1984). Debriefing: A critical reexamination of the postexperience analytic process with implications for its effective use. *Simulation & Games*, 15(4), 415–431.
- Lester, J. P., & Stoil, M. J. (1979). Evaluating a role-specific simulation. *Simulation & Games*, 10(2), 167–181.
- Levin, B. (1997). The Influence of Context in case-Based Teaching: Personal Dilemmas, Moral Issues or Real Change in Teachers' Thinking?, (Citat per M. Prince & Felder, 2006).
- Lundberg, M., Levin, B., & Harrington, H. (1999). Learns What from cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with cases, (Citat per M. Prince & Felder, 2006).
- Martínez Calres, P., & Echeverría Samanes, B. (2008). Sistema Integrado de Orientación, (2003), 1896556.
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Retrieved from <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop01.pdf>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). Estadísticas de la Educación. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Datos 2013.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015). Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Datos 2014.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2016). Informe del Mercado de Trabajo de los

- Jóvenes. Datos 2015.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2017). Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Datos 2016.
- Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales. (2010). Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020.
- Morales, M. L. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. Study of the values for the employability in vocational training. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* *Journal for Educators, Teachers and Trainers* *Journal for Educators, Teachers and Trainers* *JETT*, 2(2), 21–27.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad Y Sociedad, Diciembre de 2009 n° 14*, 1–35.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 5–24. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316165.pdf%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2316165>
- National Center for Case Study Teaching in Science. (2010). Research Articles on the Case Study Method: An Annotated Bibliography.
- Navarro Solano, M. R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de La Educación*, (18), 161–172. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313946>
- Nealy, C. (2014). It All Begins with You : A Role Playing Application for Analyzing Intercultural Communication University of Houston Downtown Department of Management, 5(12), 53–60.
- OECD. (2017). OECD Employment Outlook 2017. *OECD Publishing*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en
- Pérez-Poch, A. (2002). Las técnicas de Aprendizaje Cooperativo mejoran y consolidan la calidad docente en la asignatura “ Telemática ” de EUETIB.
- Perkins, D. V. (1991). A case-study assignment to teach theoretical perspectives in abnormal psychology, (Citat per Ching, 2014).
- Petranek, C. F., Corey, S., & Black, R. (1992). Three levels of learning in simulations: Participating, debriefing, and journal writing. *Simulation & Gaming*, 23(2), 174–185.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. The Psychology of the Child.
- Prince, M., & Felder, R. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and reserach bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Prince, R. H. (2006). Teaching engineering ethics using role-playing in a culturally diverse student group. *Science and Engineering Ethics*, 12(2), 321–326. <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0030-y>
- Robinson, J. A., Anderson, L. F., Hermann, M. G., & Snyder, R. C. (1966). Teaching with Inter-Nation simulation and case studies. *American Political Science Review*, 60(1), 53–65.
- Ruben, B. D., & Lederman, L. C. (1982). Instructional simulation gaming: Validity, reliability, and utility. *Simulation & Games*, 13(2), 233–244.
- Serrano, L., Soler, Á., & Hernández, L. (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. *Ivie*, 48.
- Shade, W. L., & Paine, J. P. (1975). Simulation in the Classroom: A Reevaluation of its Effect. *Teaching Political Science*, 3(1), 83–89.
- Silvia, C. (2012). The Impact of Simulations on Higher-Level Learning. *Journal of Public Affairs*

- Education*, 18(2), 397–422.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction*. NJ.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). El Rol de los Centros Educativos en la prevención del Abandono Escolar. Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 121–142.
- Thatcher, D. C. (1990). Promoting learning through games and simulations. *Simulation & Gaming*, 21(3), 262–273.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación*. Paris. <https://doi.org/10.1353/nlh.0.0131>
- Vicerectorat de Política Acadèmica UPC. (2008). Marc per al disseny y la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC.
- Vivas, E., Rojas, J., & Torras, E. (2009). *Dinámica de grupos*. Retrieved from <https://utecno.files.wordpress.com/2014/12/dinamica-de-grupos.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wolter, S. C., & Mühlemann, D. S. (2015). La FP Dual en España – ¿Un modelo rentable para las empresas?
- World Economic Forum. (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. World Economic Forum Reports 2016. <https://doi.org/92-95044-35-5>

Annex 1 – Models d'Entrevistes

1. Model d'entrevista utilitzat per recollir dades del Centres de Formació Professional:



Model d'entrevista Professorat Formació Professional

Dades Entrevistat

Quin és per tu l'objectiu principal de la Formació Professional?

Destacaries alguna metodologia docent per sobre de les altres?

Creus que les metodologies que inteneten simular situacions reals laborals poden ser útils? En coneixes alguna?

Quin ús fas i quina opinió tens de Metodologies com TABP, Joc de Rols, Mètode del Cas i Ludificació?

Quines competències has pogut comprovar que es desenvolupen millor amb aquestes metodologies en comparació amb altres metodologies tradicionals?

Creus que poden aquestes tècniques reforçar o consolidar competències específiques?


Creus que se'n fa prou ús d'aquestes metodologies?

Cap a quin model de pràctiques creus que ha d'anar la Formació Professional?

On creus que ha de recaure la responsabilitat de les pràctiques a la Formació Professional?

Que consideres que aporten les pràctiques a Empreses que no puguin aportar les pràctiques en el Centre Educatiu?

2. Model d'entrevista utilitzat per recollir dades de les Empreses on es realitzen períodes de pràctiques:



Model d'entrevista Col·laboradors Empreses

Dades Entrevistat

Quin és per tu l'objectiu principal de la Formació Professional?


Cap a quin model de pràctiques creus que ha d'anar la Formació Professional?

On creus que ha de recaure la responsabilitat de les pràctiques a la Formació Professional?

Quines metodologies educatives coneixes que s'apliquin durant el procés de pràctiques amb els alumnes?

Que consideres que aporten les pràctiques a Empreses que no puguin aportar les pràctiques en el Centre Educatiu?

3. Model d'entrevista utilitzat per recollir dades de l'àmbit de les Arts Escèniques:



Model d'entrevista Professorat en l'àmbit de les Arts Escèniques

Dades Entrevistat

Destacaries alguna metodologia docent per sobre de les altres?

Quin ús fas i quina opinió tens de Metodologies com l'ABP, Joc de Rols, Mètode de Cas i Ludificació?

Quines competències has pogut comprovar que es desenvolupen millor amb aquestes metodologies en comparació amb altres metodologies tradicionals?

Creus que poden aquestes tècniques reforçar o consolidar competències específiques?

Tens alguna evidència de que les activitats relacionades amb les arts escèniques, com el teatre, desenvolupen competències aplicables a la educació? Quines?

Annex 2 – Models d'Enquesta

Metodologies d'Ensenyament

Aquesta enquesta no et portarà més de 5 minuts.

Forma part d'un treball de recerca que pretén valorar la validesa de metodologies basades en tècniques teatrals i aportar solucions alternatives pel desenvolupament de pràctiques a l'entorn educatiu.

Et recordem que, segons la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, sobre protecció de dades de caràcter personal, aquestes són totalment confidencials i qualsevol informe final fruit d'aquest qüestionari només reflectirà els resultats globals.

Si estàs interessat en els resultats de l'enquesta pots indicar el teu correu electrònic al final de l'enquesta.

Gràcies per endavant!

***Required**

1. Ets Alumne? *

Tick all that apply.

- No
- de Primària
- d'ESO
- de FP
- de Batxillerat
- d'Ensenyaments Artístics
- d'Universitat
- Altres

2. Ets o has treballat com a Professor? *

Tick all that apply.

- No
- de Primària
- d'ESO
- de FP
- de Batxillerat
- d'Ensenyaments Artístics
- d'Universitat
- Altres

3. Si ets o has estat professor, indica si us plau quants temps portes o has estat aproximadament a la docència?

4. Has realitzat activitats relacionades amb les arts escèniques? (teatre/música/dansa/cinema) *

Mark only one oval.

- Sí
- No

Metodologies a valorar

5. Quin ús fas d'aquestes metodologies?

Marca totes les opcions que consideris vàlides.
Tick all that apply.

	ABP	Joc de Roles	Mètode del Cas	Ludificació
No la conec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No la faig servir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La faig servir puntualment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La faig servir sovint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es la principal metodologia a les meves classes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quina valoració fas d'aquestes metodologies?

Marca totes les opcions que consideris vàlides.
Tick all that apply.

	ABP	Joc de Roles	Mètode del Cas	Ludificació
No la veig útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com qualsevol altre metodologia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pot ser útil, però depen molt de l'especialitat o l'àmbit d'aplicació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És una bona eina, però complementària	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És una bona eina i pot suplir a metodologies tradicionals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És imprescindible a l'educació d'avui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No ho se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quines competències has comprovat que treballen o treballen amb aquestes metodologies?

Marca totes les opcions que consideris vàlides.
Tick all that apply.

	ABP	Joc de Roles	Metode del Cas	Ludificació
Emprenedoria i Innovació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromís Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicació oral eficaç	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball en equip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esperit crític i reflexió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competències específiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No ho se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Creus que les activitats relacionades amb les arts escèniques, com el teatre, desenvolupen alguna de les següents competències? *

Respon en base a la teva pròpia experiència o a la d'alumnes o companys teus que hagi pogut observar. Marca totes les opcions que consideris vàlides.

Tick all that apply.

- Emprenedoria i Innovació
- de Compromís Social
- de Comunicació oral eficaç
- de Treball en equip
- d'Esperit crític i reflexió
- Específiques (si s'enmarquen en l'àmbit educatiu específic)
- Cap d'aquestes
- No ho se
- Other: _____

Estat actual de la Formació Professional

Valoració de la Formació Professional i de l'actual model de pràctiques.

9. Treballes a una empresa que acull alumnes en pràctiques? *

Mark only one oval.

- Si, i en sóc tutor d'alumnes en pràctiques
- Si, i coordino les pràctiques
- Si, però no hi tinc relació amb els alumnes
- Si
- No

10. Quin és per tu l'objectiu principal de la Formació Professional? *

Mark only one oval.

- Que l'alumne surti amb una feina
- Que l'alumne obtingui una destresa pràctica elevada
- Que l'alumne obtingui uns coneixements teòrics elevats
- Que l'alumne tingui una alta capacitat d'adaptar-se a les necessitats del sector
- Que l'alumne obtingui un bon nivell de les competències que marca l'especialitat
- No ho se
- Other: _____

11. Cap a quin model creus que ha d'anar la Formació Professional? *

Marca totes les opcions que consideris vàlides.

Tick all that apply.

- Una FP que intensifiqui els continguts teòrics
- Una FP que intensifiqui la pràctica en Empreses, seguint el model dual.
- Una FP que intensifiqui la pràctica als Centres Educatius, mitjançant la simulació de les pràctiques
- El actual model ja està be
- No ho se
- Other: _____

12. On creus que ha de recaure la responsabilitat de les pràctiques a la Formació Professional? *

Marca totes les opcions que consideris vàlides.

Tick all that apply.

- L'entorn empresarial
- L'entorn educatiu
- No ho se
- Other: _____

13. Si estàs interessat en conèixer els resultats finals indica un correu electrònic per fer-t'ho arribar:

Annex 3 – Resultats de l'enquesta

Índex Annex 3

Índex Annex 3	44
Taula de Gràfics Annex 3	44
Resultats	48
1 Us dels Mètodes:	48
2 Valoració dels Mètodes	55
3 Competències adquirides segons el Mètode	63
4 Valoració de la Formació Professional	71

Taula de Gràfics Annex 3

Gràfic 1. Resultat general, ús de metodologies	48
Gràfic 2. Resultat Alumnat, ús de metodologies	48
Gràfic 3. Resultat Professorat, ús de metodologies	48
Gràfic 4. Resultat ús de metodologies, Alumnat de Formació Professional	49
Gràfic 5. Resultat ús de metodologies, Alumnat de Batxillerat	49
Gràfic 6. Resultat ús de metodologies, Alumnat d'Universitat	49
Gràfic 8. Resultat ús de metodologies, Professorat de Primària	50
Gràfic 9. Resultat ús de metodologies, Professorat d'ESO	50
Gràfic 10. Resultat ús de metodologies, Professorat de Formació Professional	50
Gràfic 11. Resultat ús de metodologies, Professorat de Batxillerat	50
Gràfic 12. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Ensenyaments Artístics	51
Gràfic 13. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Universitat	51
Gràfic 14. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Altres Ensenyaments	51
Gràfic 15. Ús de metodologies per Professors al seu 1er any com a docents	52
Gràfic 16. Ús de metodologies per Professors amb més d'un any com a docents	52
Gràfic 17. Ús de metodologies per Professors amb més de 5 anys com a docents	52
Gràfic 18. Ús de metodologies per Professors amb més de 10 anys com a docents	52
Gràfic 19. Ús de metodologies per Professors amb més de 20 anys com a docents	53
Gràfic 20. Ús de metodologies per Professors amb més de 30 anys com a docents	53
Gràfic 21. Ús de metodologies per Professors amb experiència en un àmbit educatiu	53
Gràfic 22. Ús de metodologies per Professors amb experiència en més d'un àmbit educatiu	53
Gràfic 23. Ús de metodologies per Professors amb experiència en arts escèniques	54
Gràfic 24. Ús de metodologies per Professors sense experiència en arts escèniques	54
Gràfic 25. Ús de metodologies per Professors amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques	54
Gràfic 26. Resultat general, valoració de metodologies	55
Gràfic 27. Resultat Alumnat, valoració de metodologies	55
Gràfic 28. Resultat Professorat, valoració de metodologies	55
Gràfic 29. Valoració de metodologies, Alumnat de Formació Professional	56

Gràfic 31. Valoració de metodologies, Alumnat d'Universitat	56
Gràfic 32. Valoració de metodologies, Alumnat d'Altres Ensenyaments.....	56
Gràfic 33. Valoració de metodologies, Professorat de Primària	57
Gràfic 34. Valoració de metodologies, Professorat d'ESO.....	57
Gràfic 35. Valoració de metodologies, Professorat de Formació Professional.....	57
Gràfic 36. Valoració de metodologies, Professorat de Batxillerat.....	57
Gràfic 37. Valoració de metodologies, Professorat d'Ensenyaments Artístics.....	58
Gràfic 38. Valoració de metodologies, Professorat d'Universitat.....	58
Gràfic 39. Valoració de metodologies, Professorat d'Altres Ensenyaments.....	58
Gràfic 40. Valoració de metodologies per alumnes amb experiència en arts escèniques.....	59
Gràfic 41. Valoració de metodologies per alumnes sense experiència en arts escèniques.....	59
Gràfic 42. Valoració de metodologies per alumnes amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques.....	59
Gràfic 43. Valoració de metodologies per Professors al seu 1er any com a docents.....	60
Gràfic 44. Valoració de metodologies per Professors amb més d'un any com a docents.....	60
Gràfic 45. Valoració de metodologies per Professors amb més de 5 anys com a docents.....	60
Gràfic 46. Valoració de metodologies per Professors amb més de 10 anys com a docent.....	60
Gràfic 47. Valoració de metodologies per Professors amb més de 20 anys com a docents.....	61
Gràfic 48. Valoració de metodologies per Professors amb més de 30 anys com a docents.....	61
Gràfic 49. Valoració de metodologies per docents amb experiència en un àmbit educatiu.....	61
Gràfic 50. Valoració de metodologies per docents amb experiència en més d'un àmbit educatiu.....	61
Gràfic 51. Valoració de metodologies per docents amb experiència en arts escèniques.....	62
Gràfic 52. Valoració de metodologies per docents sense experiència en arts escèniques.....	62
Gràfic 53. Valoració de metodologies per docents amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques.....	62
Gràfic 54. Resultat general, competències adquirides.....	63
Gràfic 57. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat de Formació Professional.....	64
Gràfic 58. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat de Batxillerat.....	64
Gràfic 59. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat d'Universitat.....	64
Gràfic 60. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat d'Altres Ensenyaments.....	64
Gràfic 61. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Primària.....	65
Gràfic 62. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'ESO.....	65
Gràfic 63. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Formació Professional.....	65
Gràfic 64. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Batxillerat.....	65
Gràfic 65. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Ensenyaments Artístics.....	66
Gràfic 66. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Universitat.....	66
Gràfic 67. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Altres Ensenyaments.....	66
Gràfic 68. Relació de Competències segons alumnes amb experiència en arts escèniques.....	67
Gràfic 69. Relació de Competències segons alumnes sense experiència en arts escèniques.....	67
Gràfic 70. Relació de Competències segons els alumnes amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques.....	67
Gràfic 71. Relació de Competències segons els docents al seu 1er any d'experiència.....	68

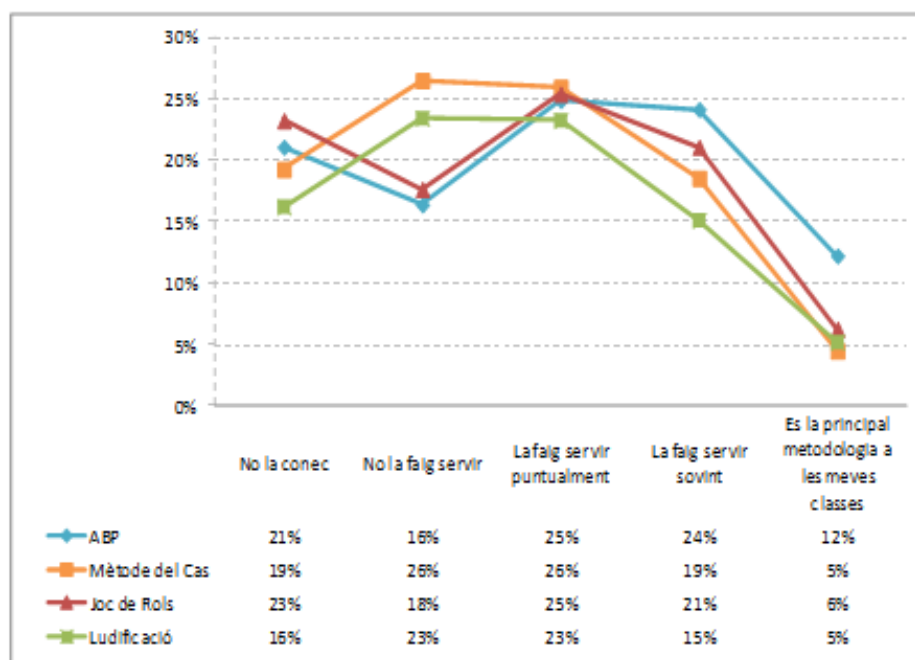
Gràfic 72. Relació de Competències segons els docents amb més d'un any d'experiència.....	68
Gràfic 73. Relació de Competències segons docents amb més de 5 anys d'experiència.....	68
Gràfic 74. Relació de Competències segons docents amb més de 10 anys d'experiència.....	68
Gràfic 75. Relació de Competències segons Professors amb més de 20 anys d'experiència.....	69
Gràfic 76. Relació de Competències segons Professors amb més de 30 anys d'experiència.....	69
Gràfic 77. Relació de Competències per docents amb experiència en un àmbit educatiu.....	69
Gràfic 78. Relació de Competències per docents amb experiència en més d'un àmbit educatiu.....	70
Gràfic 79. Relació de Competències segons docents amb experiència en arts escèniques.....	70
Gràfic 80. Relació de Competències segons docents sense experiència en arts escèniques.....	70
Gràfic 81. Relació de Competències segons els docents amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques.....	70
Gràfic 82. Objectiu de la FP segons el Rol.....	71
Gràfic 85. Objectiu de la FP segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat.....	72
Gràfic 86. Model a seguir de la FP segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat gràfic.....	72
Gràfic 87. Responsabilitat de les pràctiques segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat.....	72
Gràfic 88. Objectiu de la FP segons el Professorat Educació Obligatòria.....	73
Gràfic 89. Objectiu de la FP segons el Professorat Educació Post-obligatòria.....	73
Gràfic 90. Objectiu de la FP segons el Professorat d'Altres Ensenyaments.....	73
Gràfic 91. Model a seguir de la FP segons el Professorat Educació Obligatòria.....	74
Gràfic 92. Model a seguir de la FP segons el Professorat Educació Post-obligatòria.....	74
Gràfic 93. Model a seguir de la FP segons el Professorat d'Altres Ensenyaments.....	74
Gràfic 94. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat Educació Obligatòria.....	75
Gràfic 95. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat Educació Post-obligatòria.....	75
Gràfic 96. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat d'Altres Ensenyaments.....	75
Gràfic 97. Objectiu de la FP segons l'experiència en arts escèniques.....	76
Gràfic 98. Objectiu de la FP segons l'experiència laboral.....	76
Gràfic 99. Model a seguir de la FP segons l'experiència en arts escèniques.....	76
Gràfic 100. Model a seguir de la FP segons l'experiència laboral.....	76
Gràfic 101. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en arts escèniques.....	77
Gràfic 102. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència laboral.....	77
Gràfic 103. Objectiu de la FP segons els anys d'experiència com a docent.....	78
Gràfic 104. Model a seguir de la FP segons els anys d'experiència com a docent.....	78
Gràfic 105. Responsabilitat de les pràctiques segons els anys d'experiència com a docent.....	79
Gràfic 106. Objectiu de la FP segons l'experiència en arts escèniques.....	80
Gràfic 107. Objectiu de la FP segons l'experiència en empresa.....	80
Gràfic 108. Model a seguir de la FP segons l'experiència en arts escèniques.....	80
Gràfic 109. Model a seguir de la FP segons l'experiència en empresa.....	80
Gràfic 110. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en arts escèniques.....	81
Gràfic 111. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en empresa.....	81

Resultats

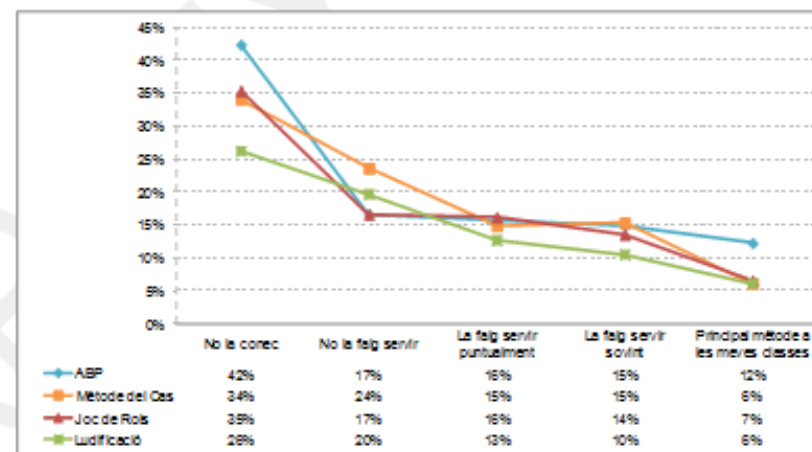
1 Us dels Mètodes:

A continuació es mostren els resultats corresponents a la primera pregunta del segon apartat “**Quin ús fas d'aquestes metodologies?**”:

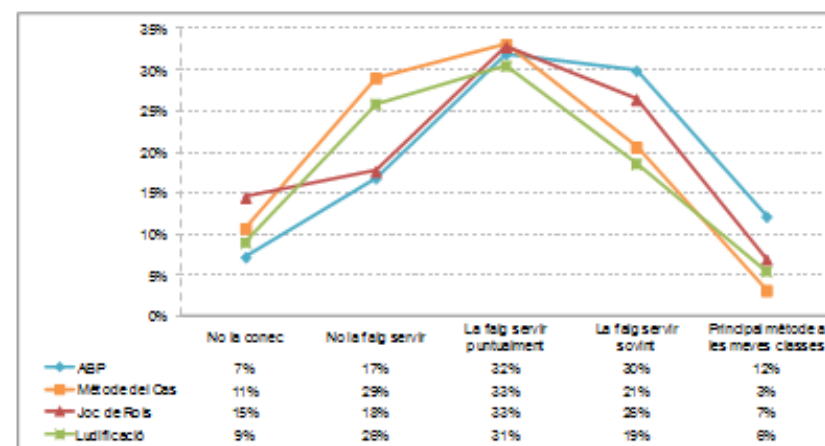
1.1 Resultats generals (tots els enquestats) d'ús de metodologies i resultats segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):



Gràfic 1. Resultat general, ús de metodologies

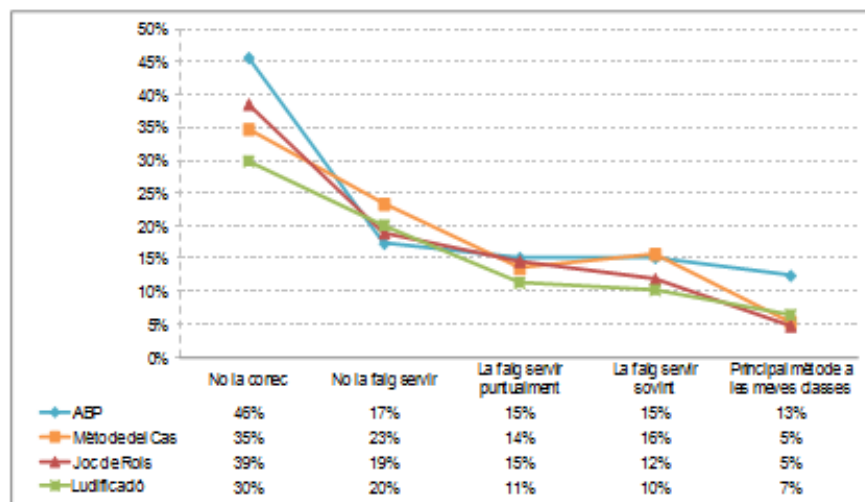


Gràfic 2. Resultat Alumnat, ús de metodologies

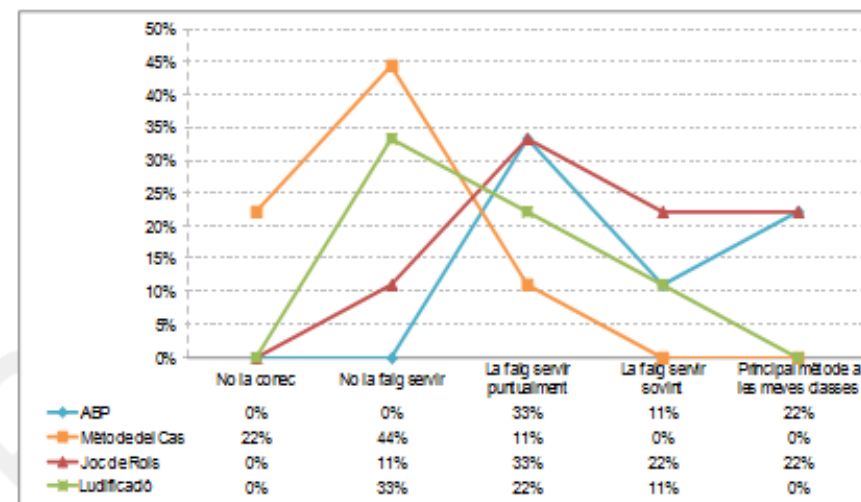


Gràfic 3. Resultat Professorat, ús de metodologies

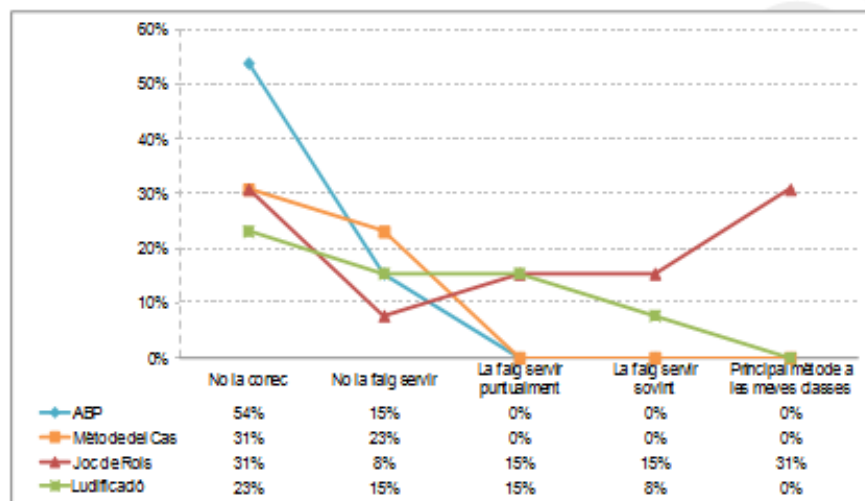
1.2 Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



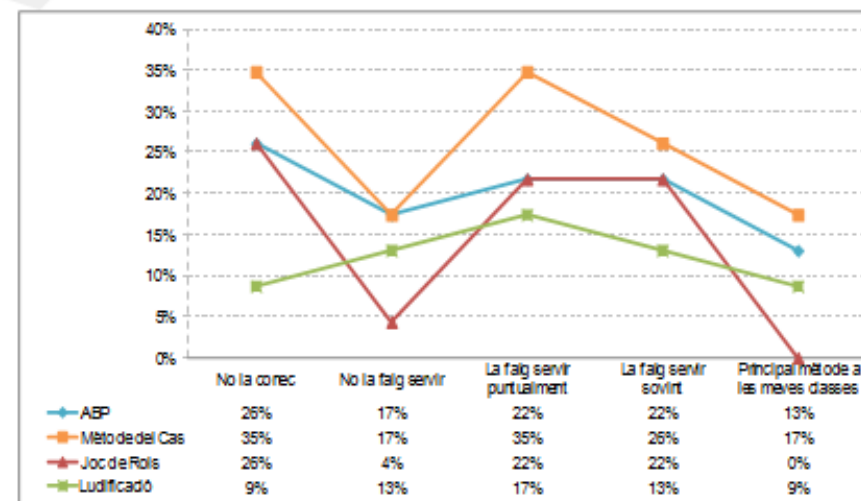
Gràfic 4. Resultat ús de metodologies, Alumnat de Formació Professional



Gràfic 6. Resultat ús de metodologies, Alumnat d'Universitat

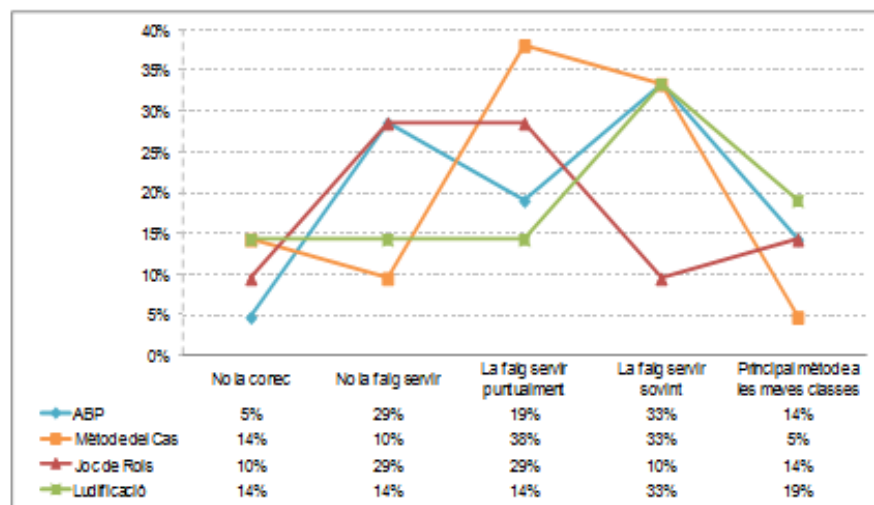


Gràfic 5. Resultat ús de metodologies, Alumnat de Batxillerat

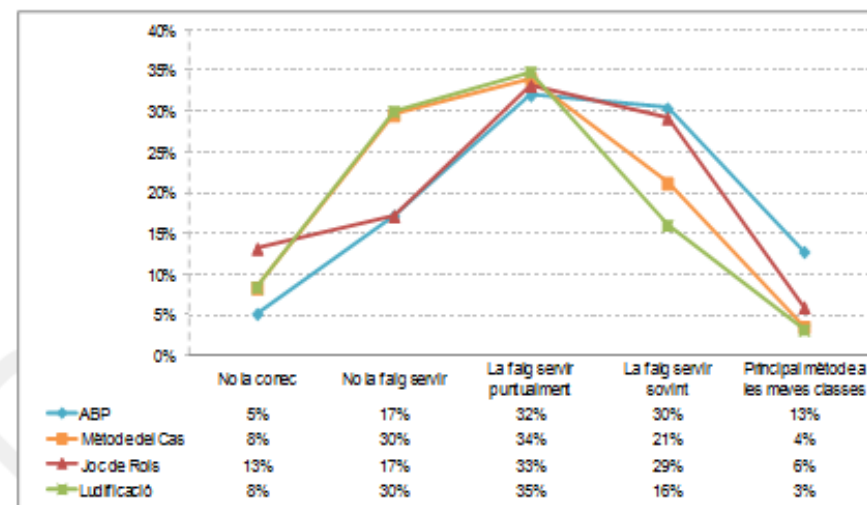


Gràfic 7. Resultat ús de metodologies, Alumnat d'Altres Ensenyaments

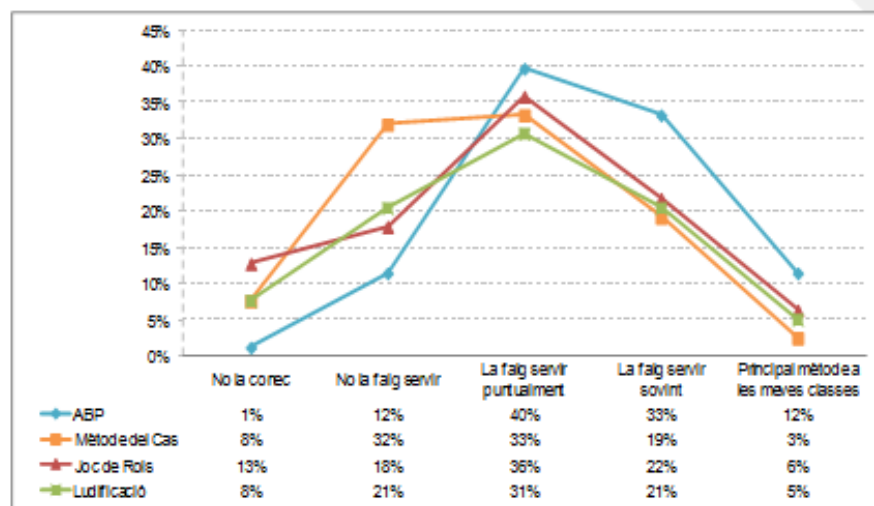
1.3 Ús de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat



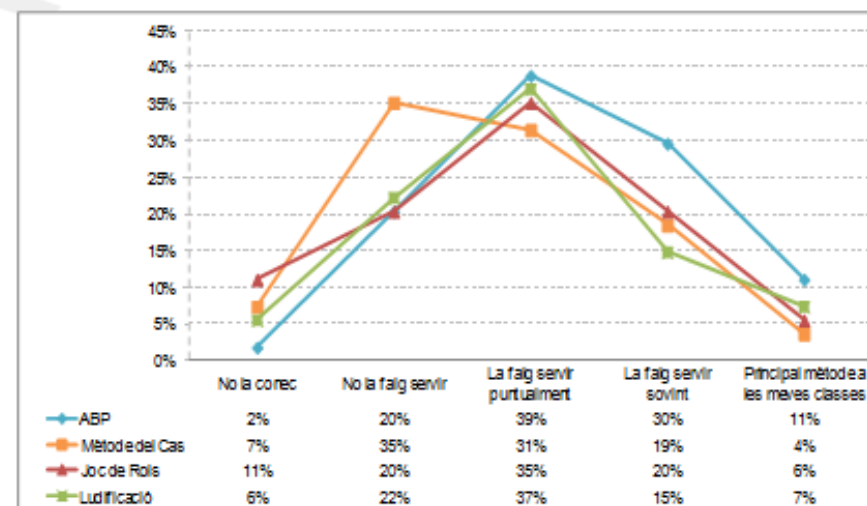
Gràfic 8. Resultat ús de metodologies, Professorat de Primària



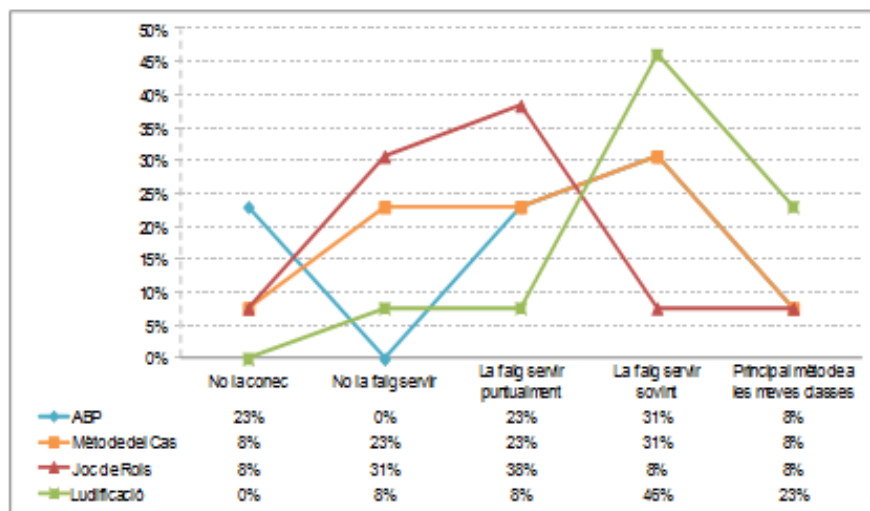
Gràfic 10. Resultat ús de metodologies, Professorat de Formació Professional



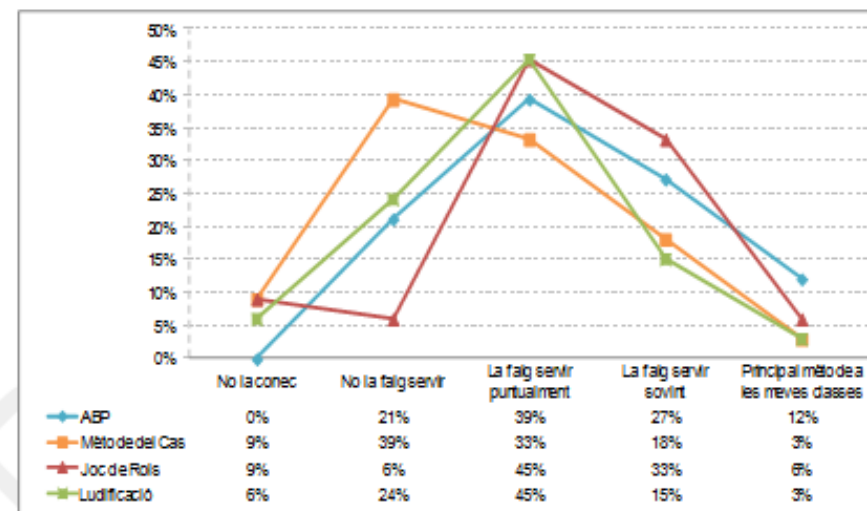
Gràfic 9. Resultat ús de metodologies, Professorat d'ESO



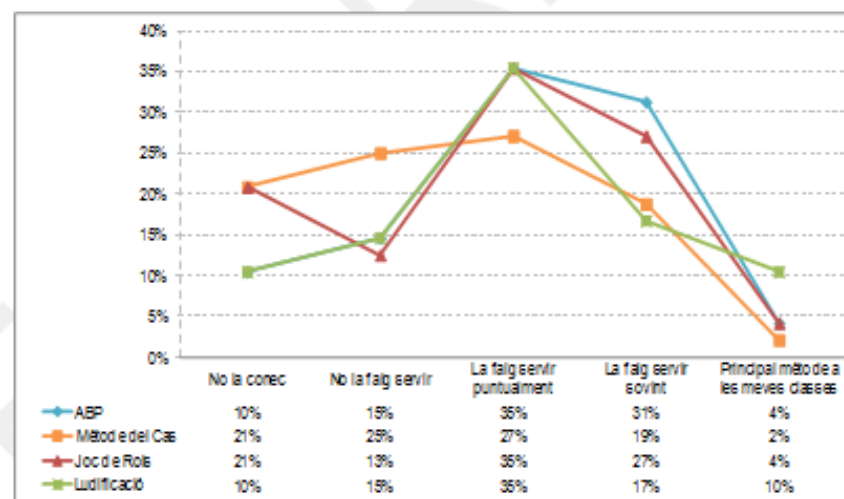
Gràfic 11. Resultat ús de metodologies, Professorat de Batxillerat



Gràfic 12. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Ensenyaments Artístics

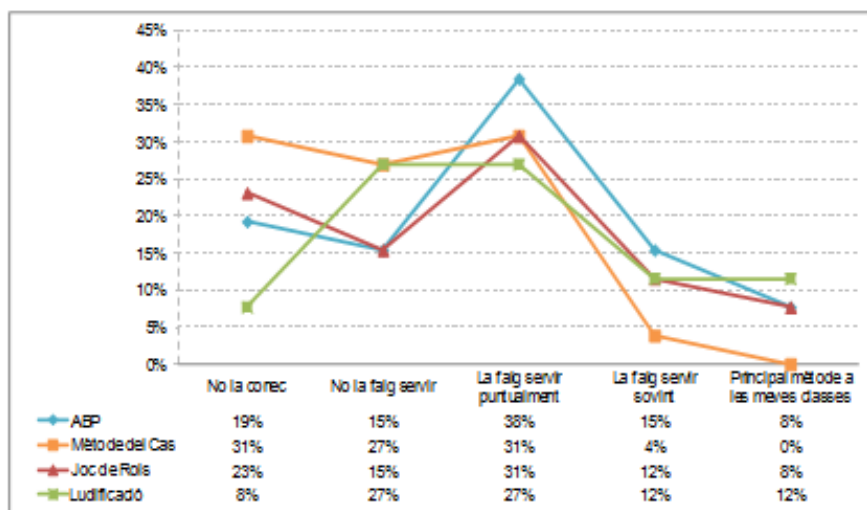


Gràfic 13. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Universitat

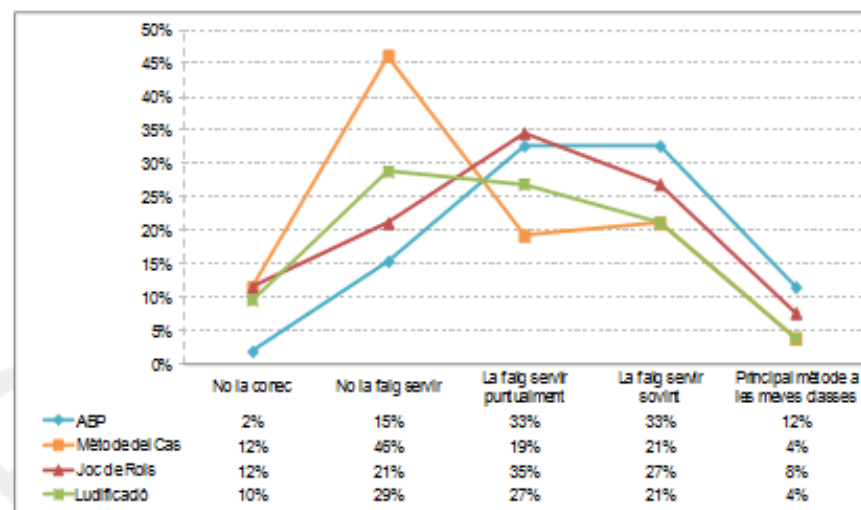


Gràfic 14. Resultat ús de metodologies, Professorat d'Altres Ensenyaments

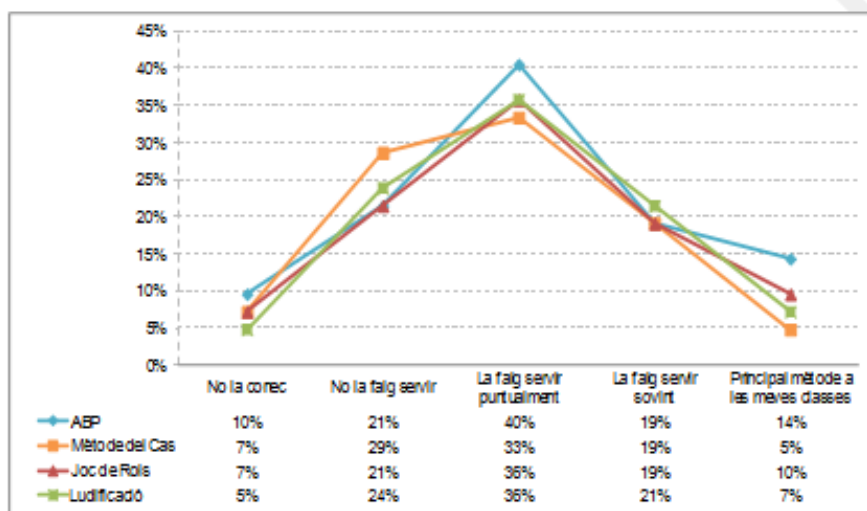
1.4 Ús de metodologies segons els anys d'experiència com a docent



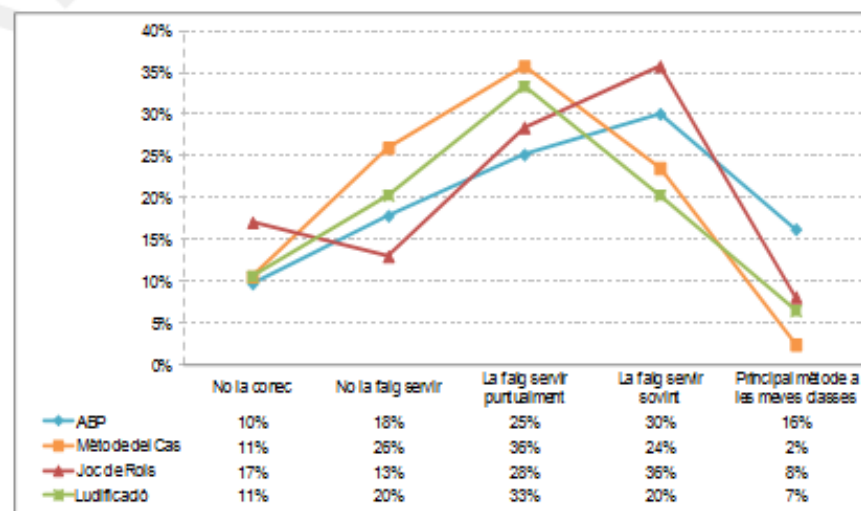
Gràfic 15. Us de metodologies per Professors al seu 1er any com a docents



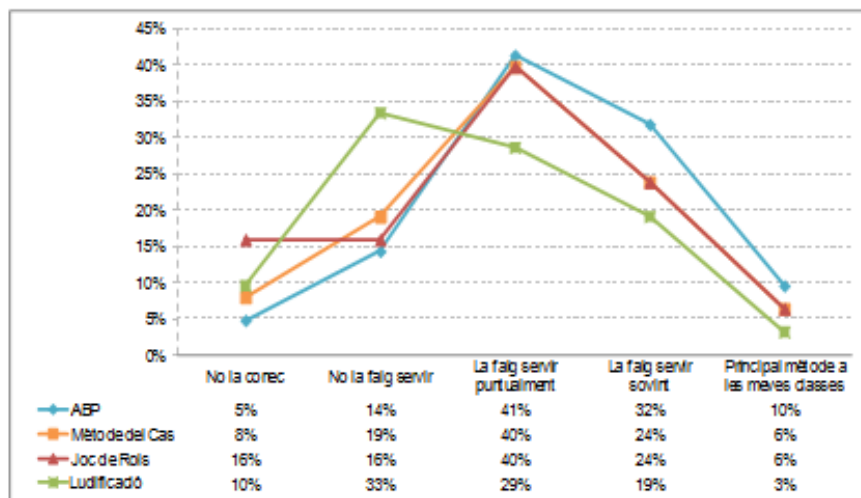
Gràfic 17. Us de metodologies per Professors amb més de 5 anys com a docents



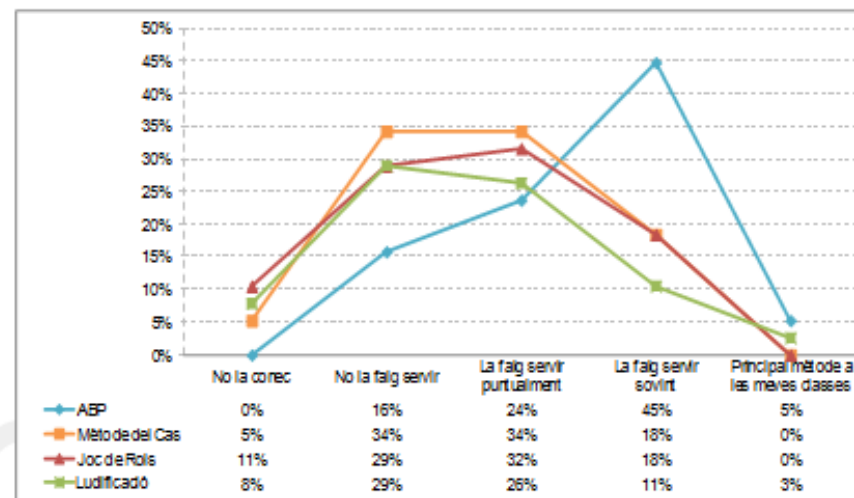
Gràfic 16. Us de metodologies per Professors amb més d'un any com a docents



Gràfic 18. Us de metodologies per Professors amb més de 10 anys com a docents

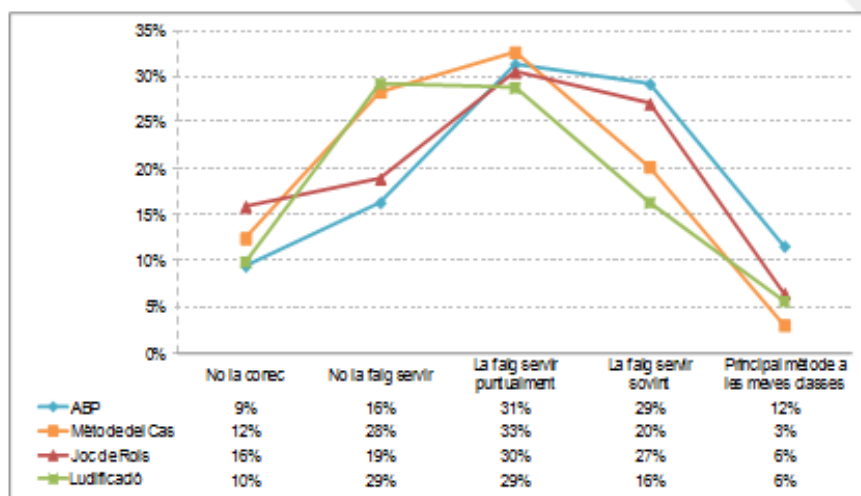


Gràfic 19. Ús de metodologies per Professors amb més de 20 anys com a docents

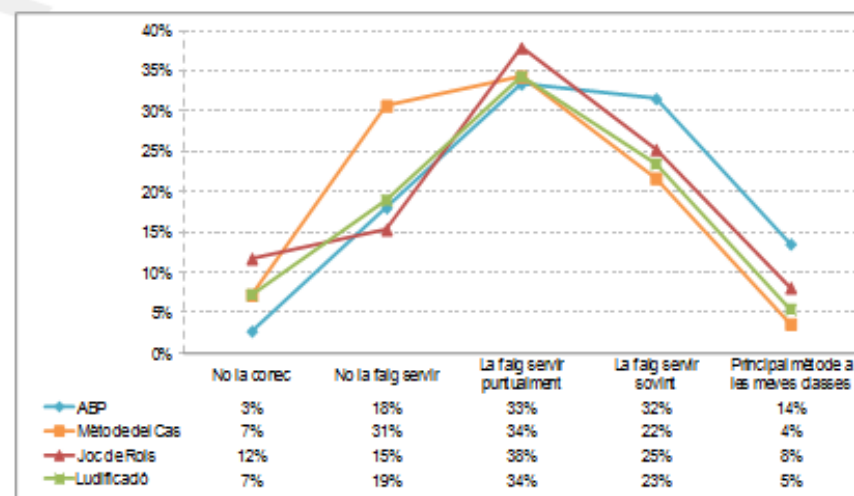


Gràfic 20. Ús de metodologies per Professors amb més de 30 anys com a docents

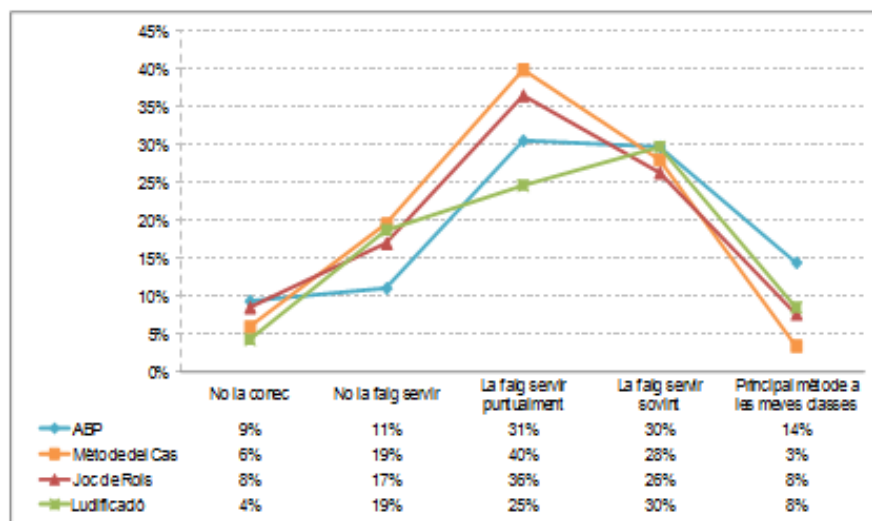
1.5 Ús de metodologies segons la experiència del professorat



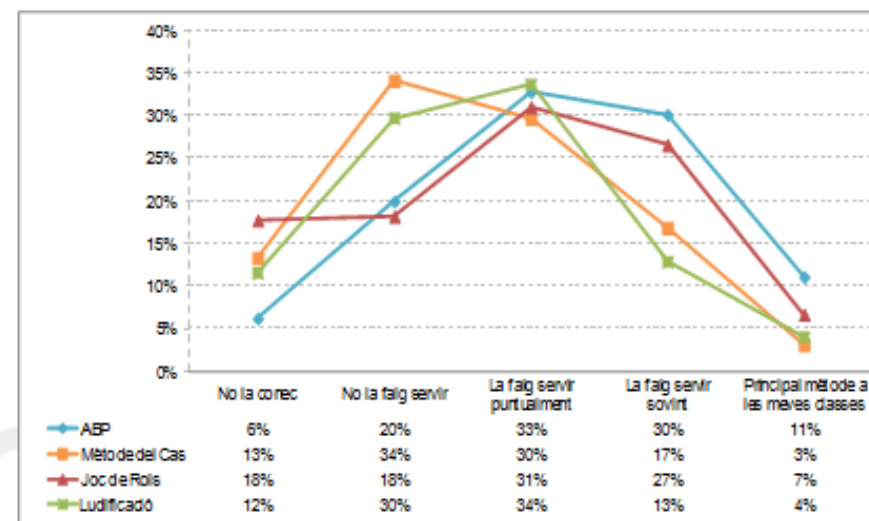
Gràfic 21. Ús de metodologies per Professors amb experiència en un àmbit educatiu



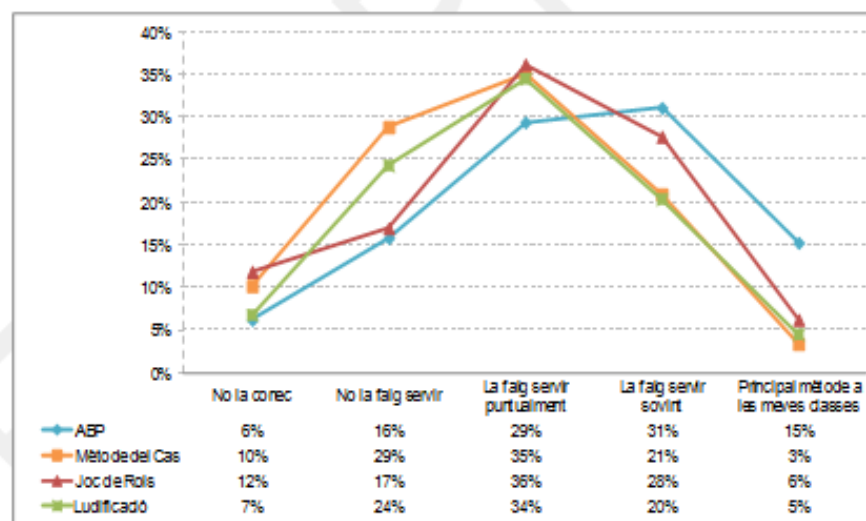
Gràfic 22. Ús de metodologies per Professors amb experiència en més d'un àmbit educatiu



Gràfic 23. Ús de metodologies per Professors amb experiència en arts escèniques



Gràfic 24. Ús de metodologies per Professors sense experiència en arts escèniques

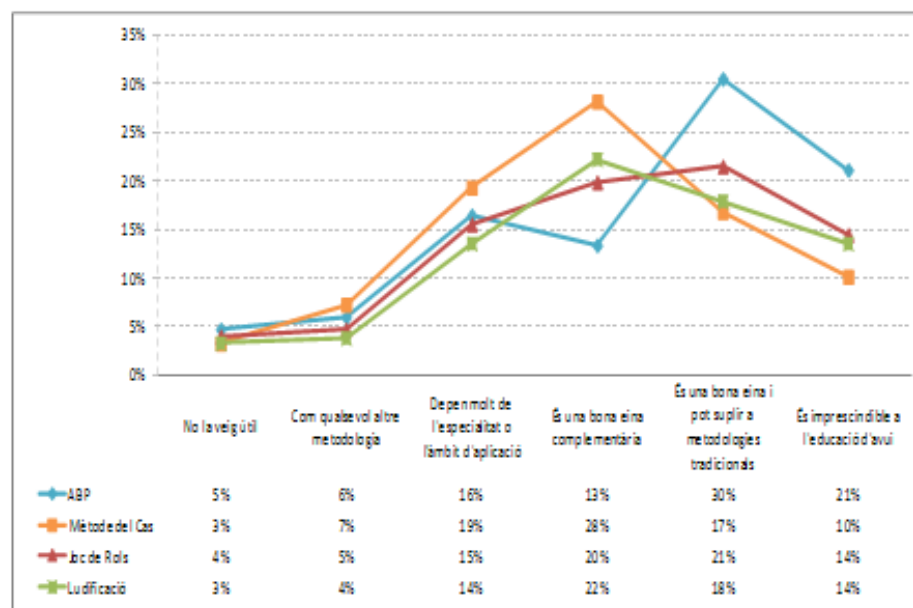


Gràfic 25. Ús de metodologies per Professors amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques

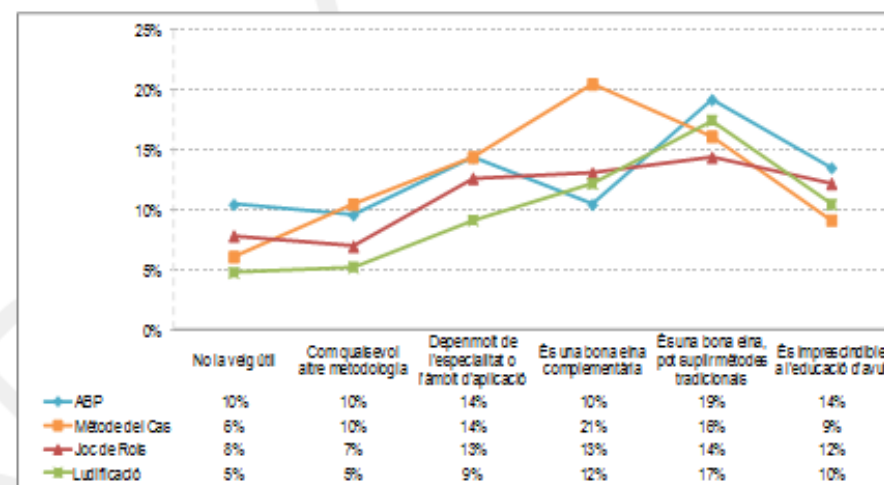
2 Valoració dels Mètodes

A continuació es mostren els resultats corresponents a la segona pregunta del segon apartat “**Quina valoració fas d'aquestes metodologies?**”:

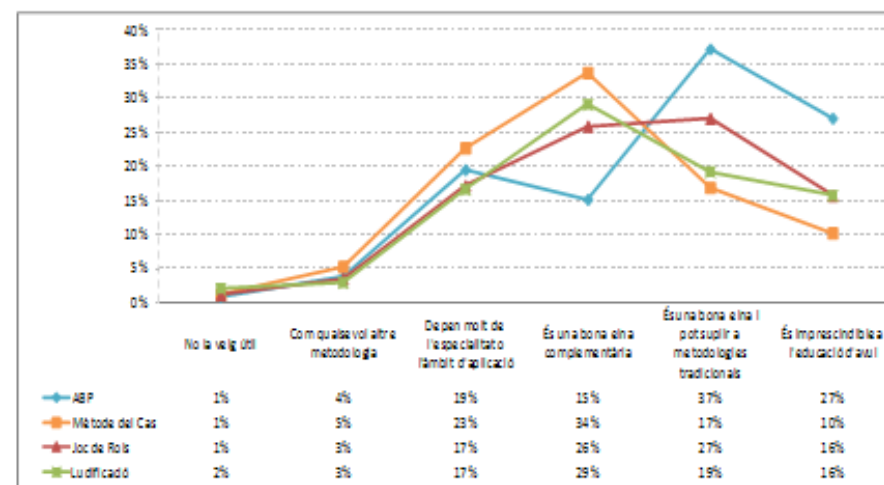
2.1 Resultats generals (tots els enquestats) de valoració de metodologies i resultats segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):



Gràfic 26. Resultat general, valoració de metodologies

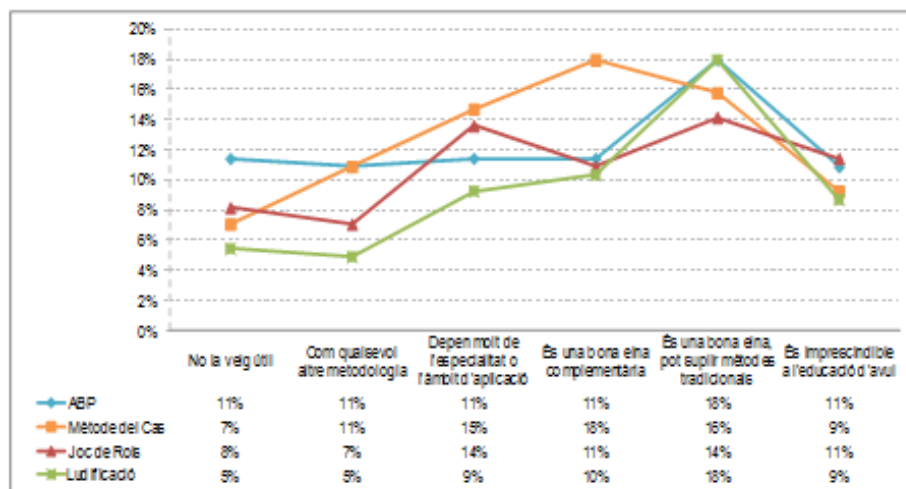


Gràfic 27. Resultat Alumnat, valoració de metodologies

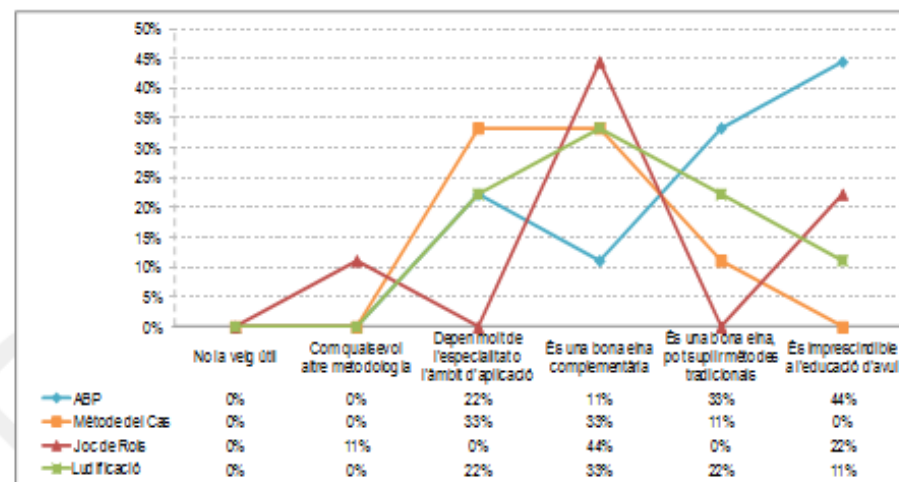


Gràfic 28. Resultat Professorat, valoració de metodologies

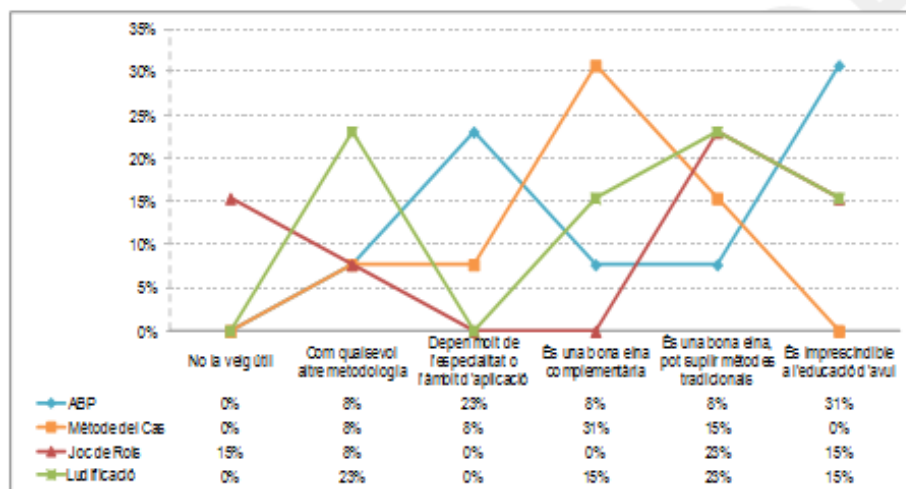
2.2 Valoració de metodologies segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



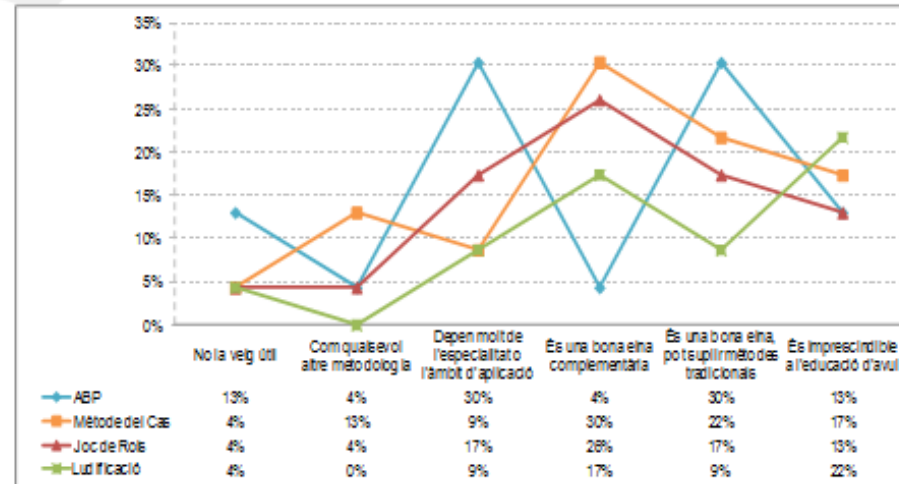
Gràfic 29. Valoració de metodologies, Alumnat de Formació Professional



Gràfic 31. Valoració de metodologies, Alumnat d'Universitat



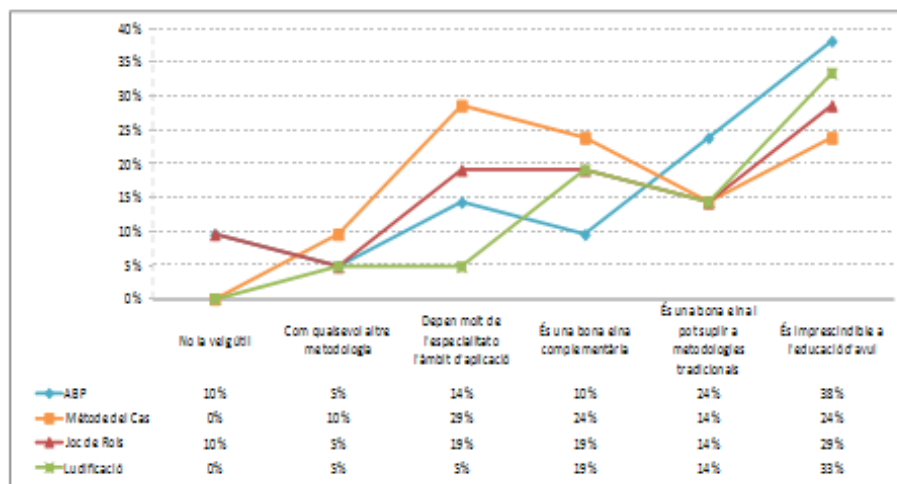
Gràfic 30. Valoració de metodologies, Alumnat de Batxillerat



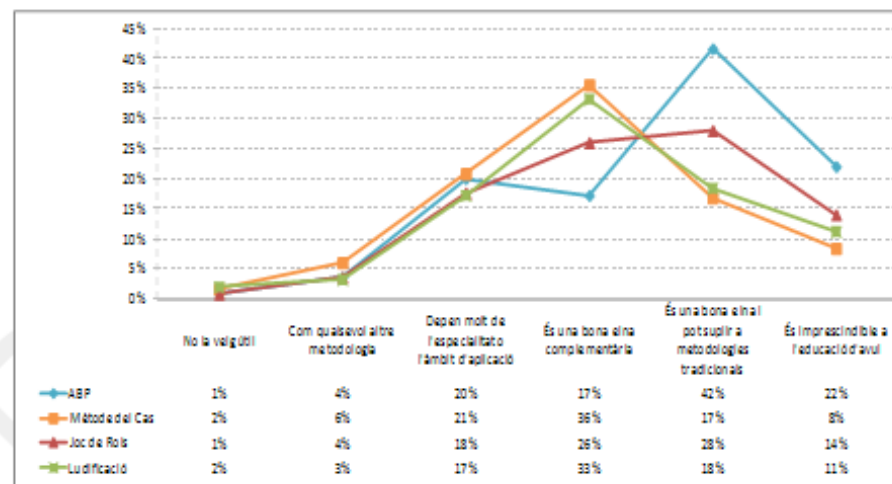
Gràfic 32. Valoració de metodologies, Alumnat d'Altres Ensenyaments

6

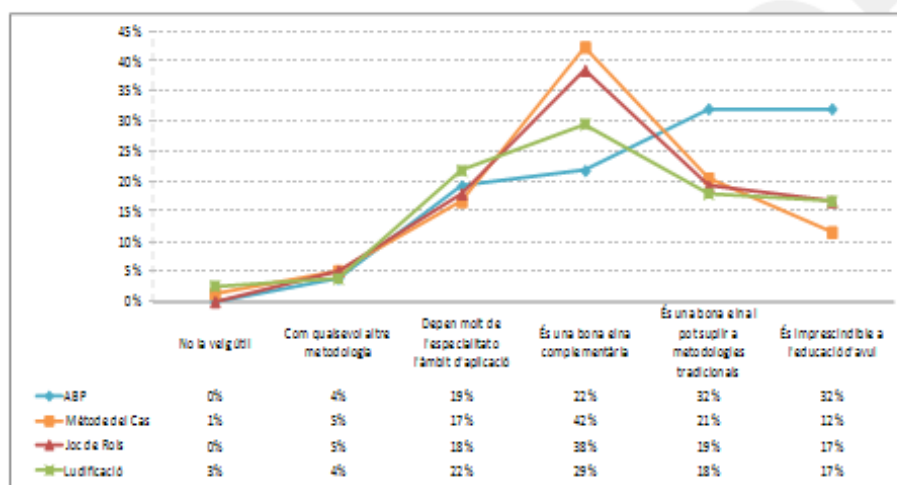
2.3 Valoració de metodologies segons l'àmbit d'estudis del professorat



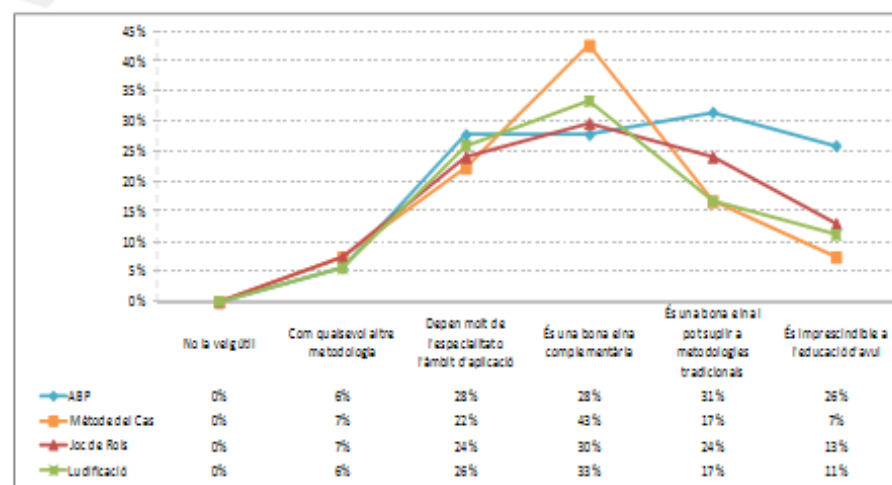
Gràfic 33. Valoració de metodologies, Professorat de Primària



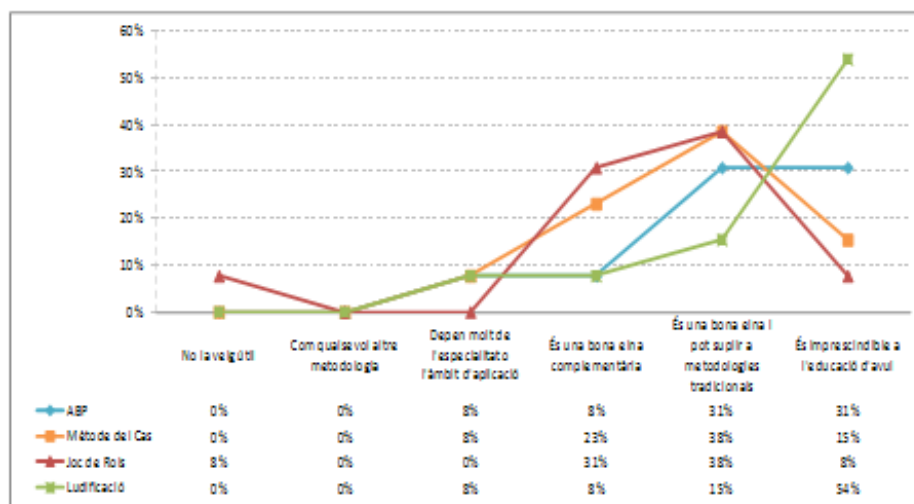
Gràfic 35. Valoració de metodologies, Professorat de Formació Professional



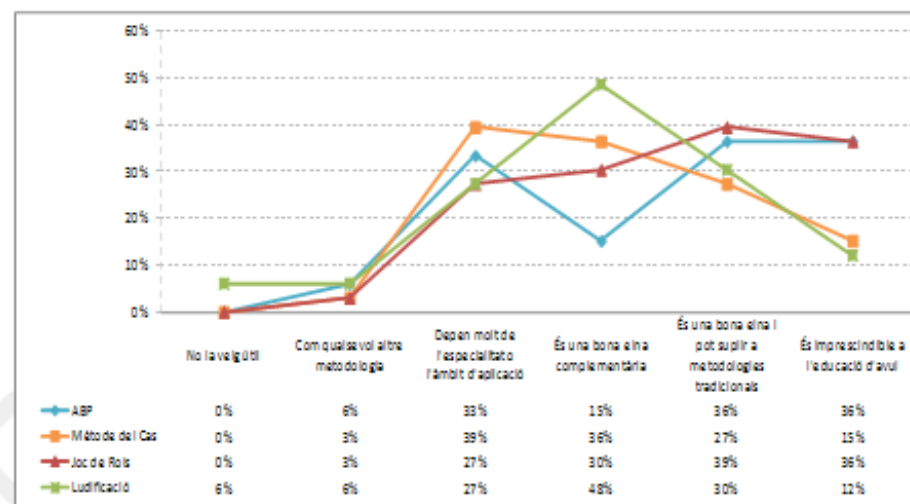
Gràfic 34. Valoració de metodologies, Professorat d'ESO



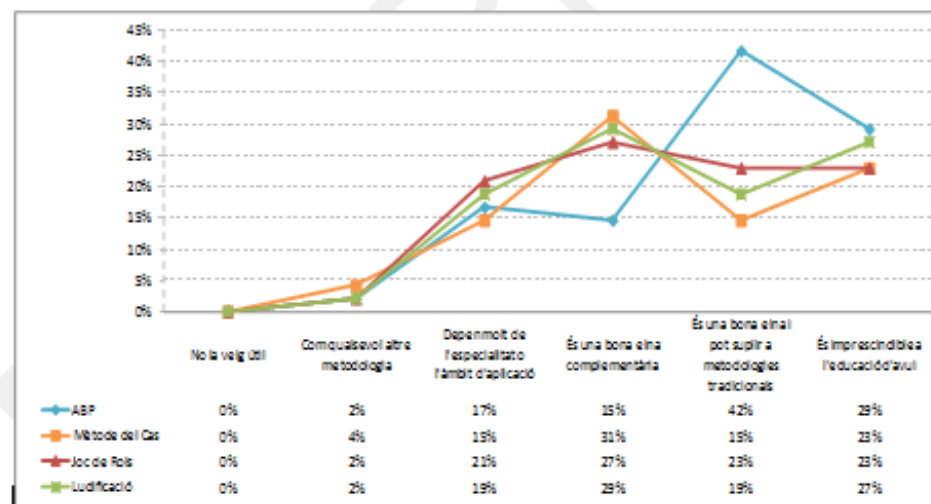
Gràfic 36. Valoració de metodologies, Professorat de Batxillerat



Gràfic 37. Valoració de metodologies, Professorat d'Ensenyaments Artístics

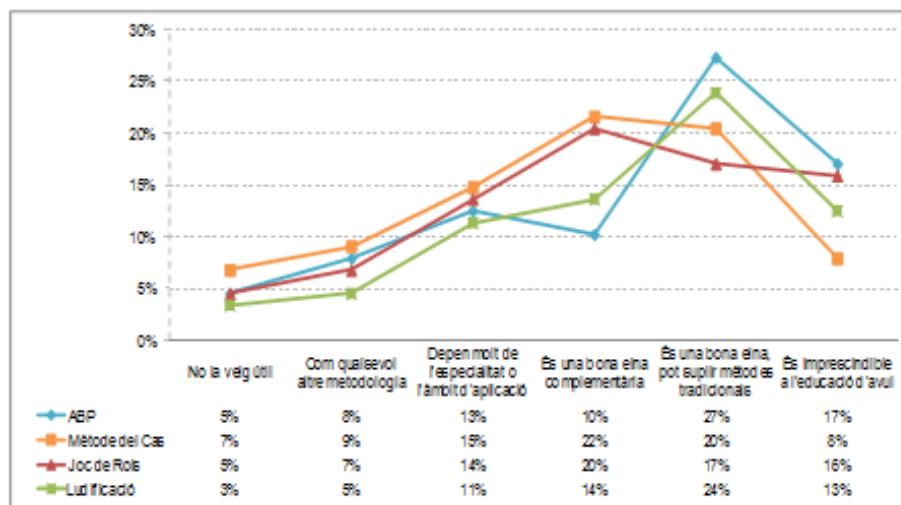


Gràfic 38. Valoració de metodologies, Professorat d'Universitat

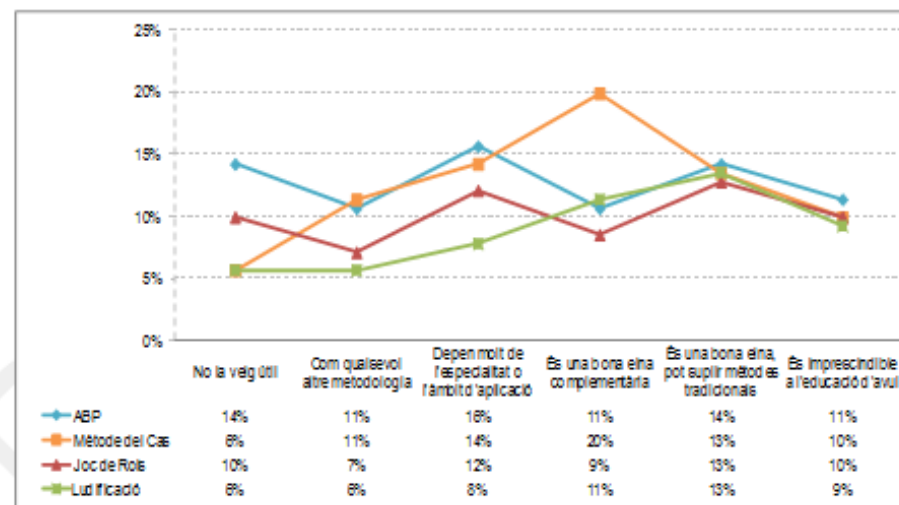


Gràfic 39. Valoració de metodologies, Professorat d'Altres Ensenyaments

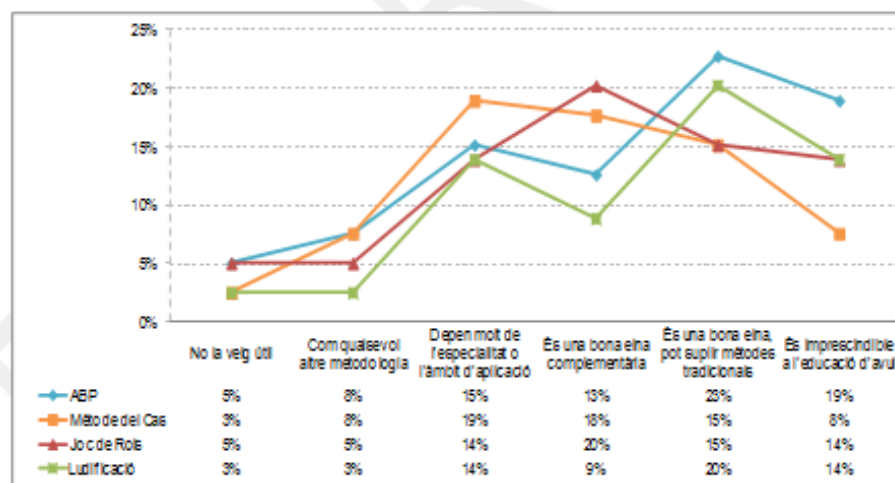
2.4 Valoració de metodologies segons l'experiència de l'alumnat |



Gràfic 40. Valoració de metodologies per alumnes amb experiència en arts escèniques

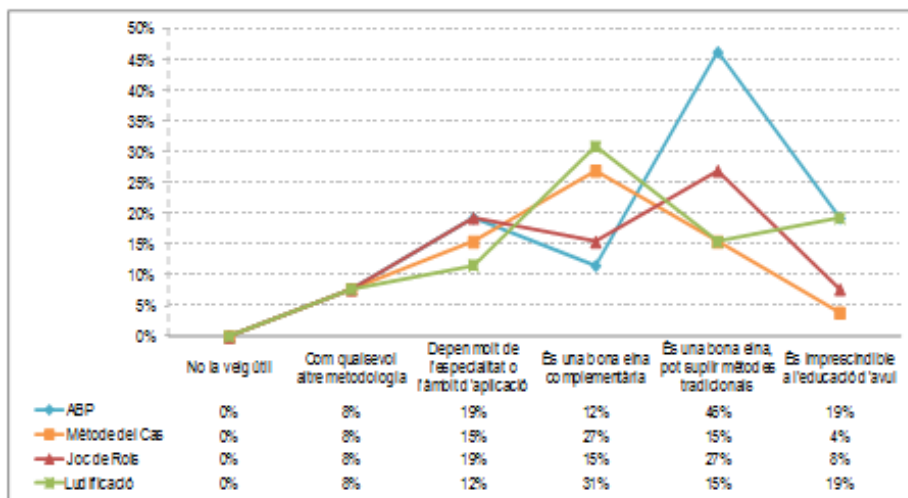


Gràfic 41. Valoració de metodologies per alumnes sense experiència en arts escèniques

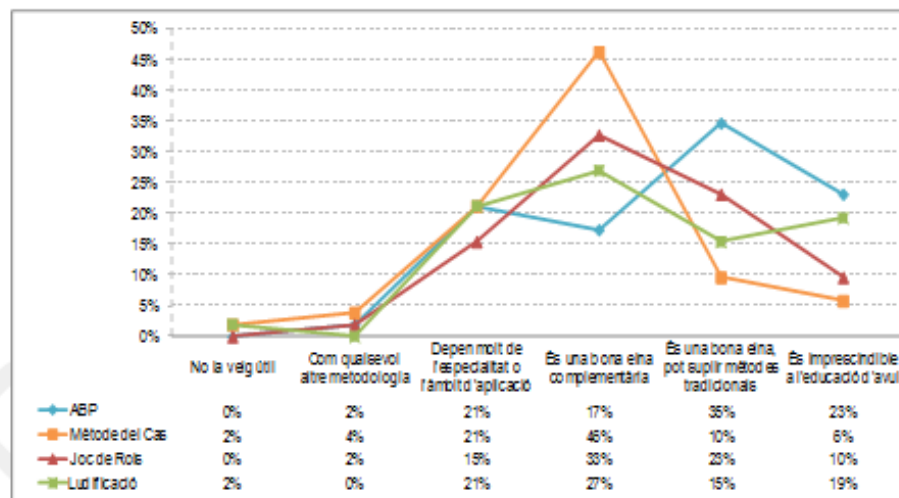


Gràfic 42. Valoració de metodologies per alumnes amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques

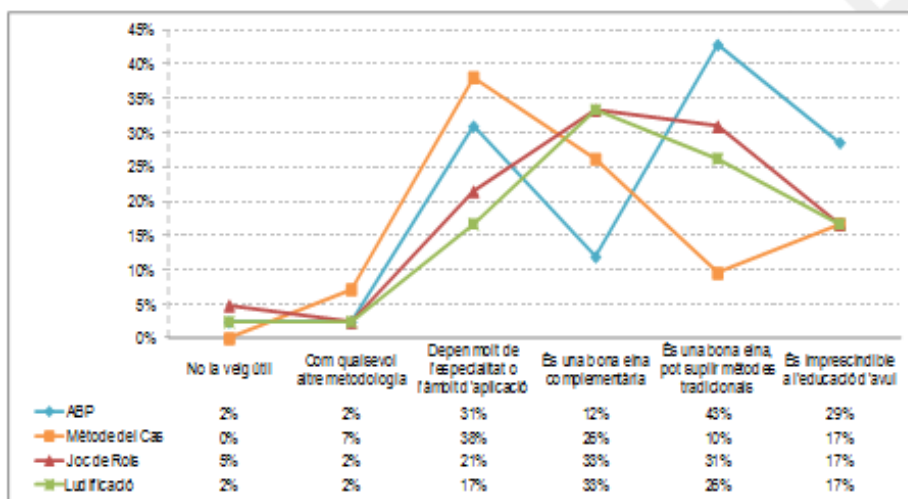
2.5 Valoració de metodologies segons els anys d'experiència com a docent



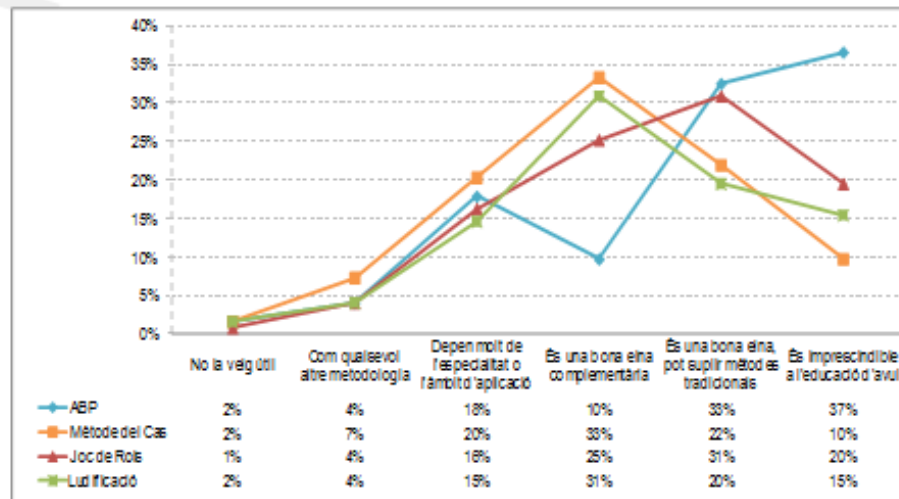
Gràfic 43. Valoració de metodologies per Professors al seu 1er any com a docents



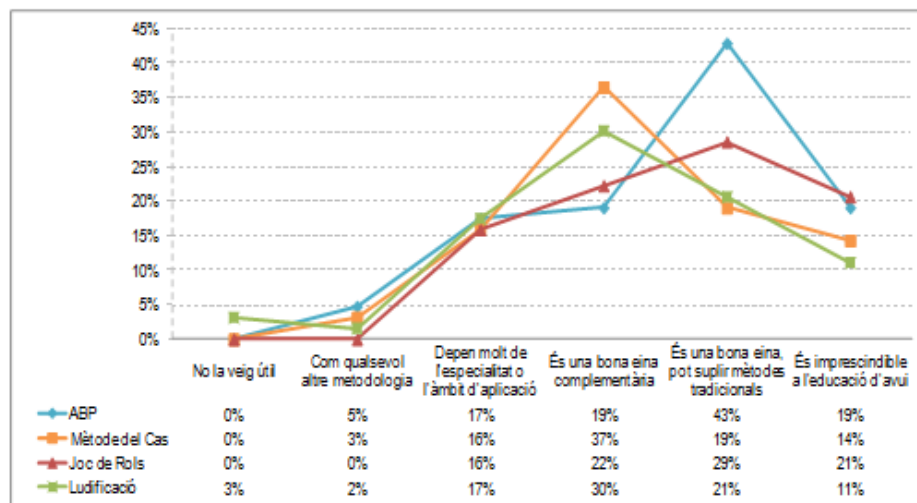
Gràfic 45. Valoració de metodologies per Professors amb més de 5 anys com a docents



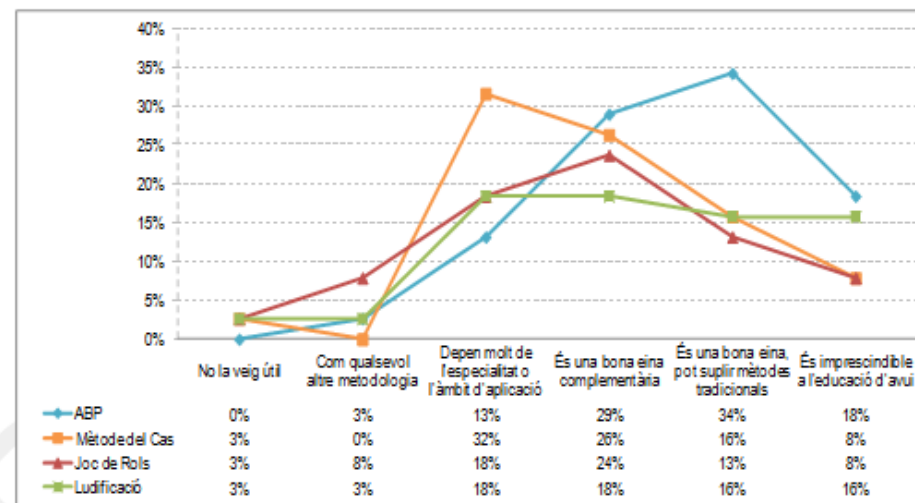
Gràfic 44. Valoració de metodologies per Professors amb més d'un any com a docents



Gràfic 46. Valoració de metodologies per Professors amb més de 10 anys com a docent

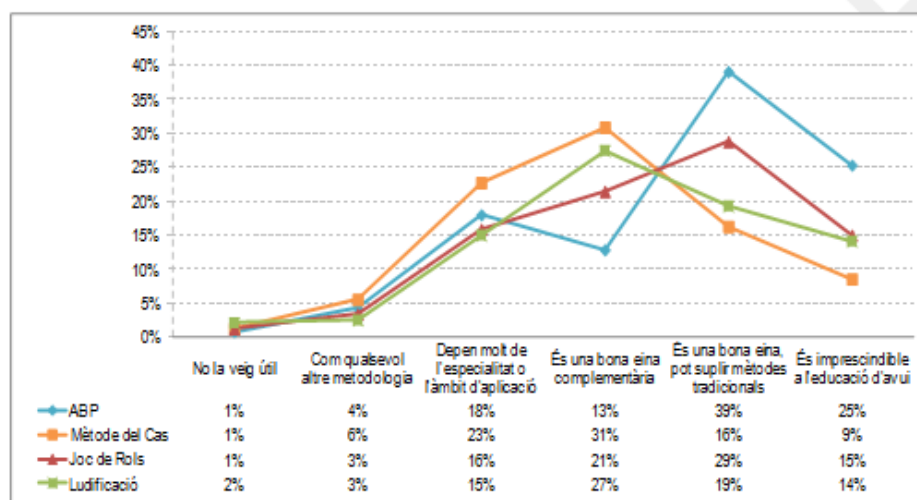


Gràfic 47. Valoració de metodologies per Professors amb més de 20 anys com a docents

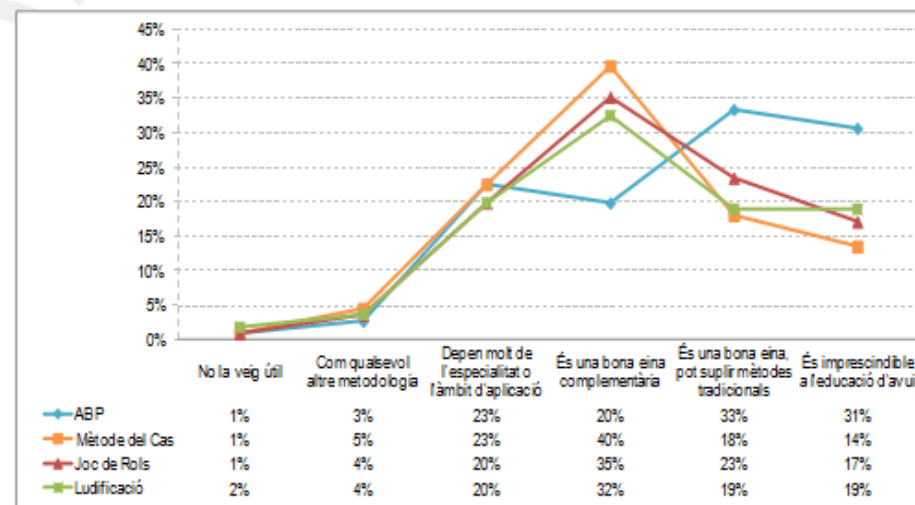


Gràfic 48. Valoració de metodologies per Professors amb més de 30 anys com a docents

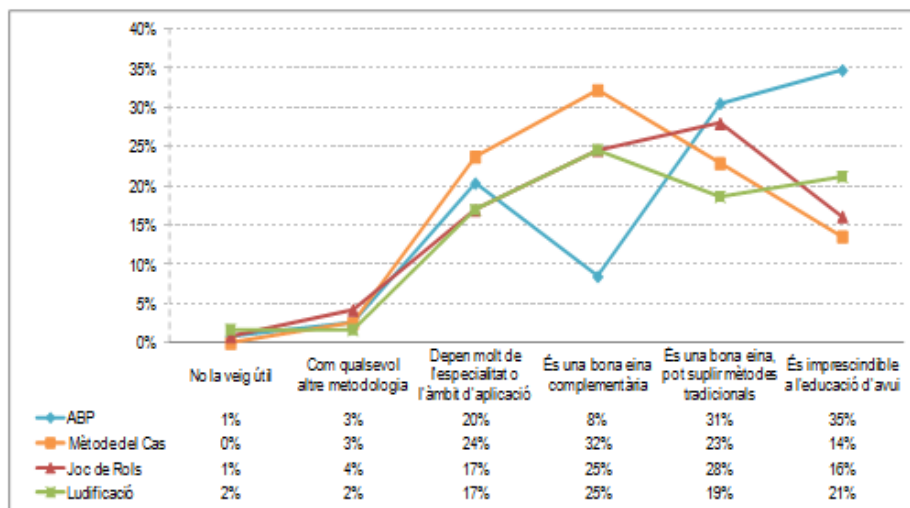
2.6 Valoració de metodologies segons l'experiència del professorat



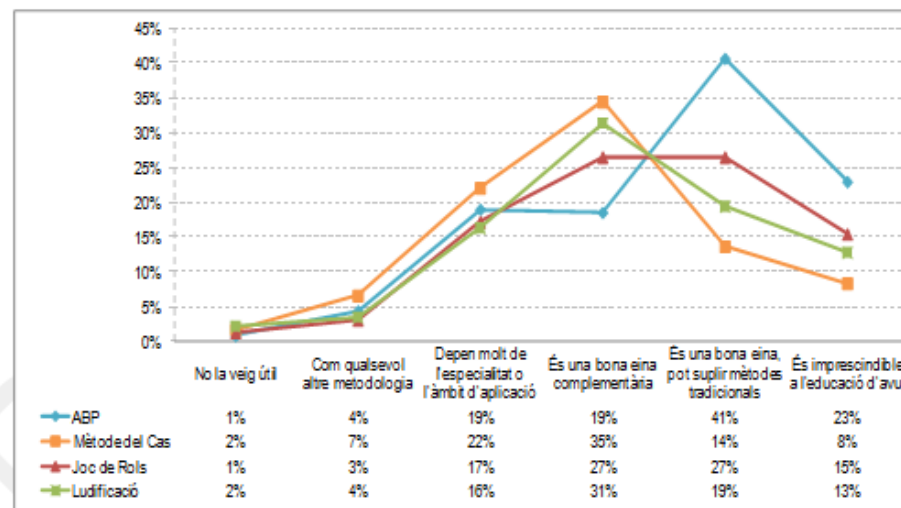
Gràfic 49. Valoració de metodologies per docents amb experiència en un àmbit educatiu



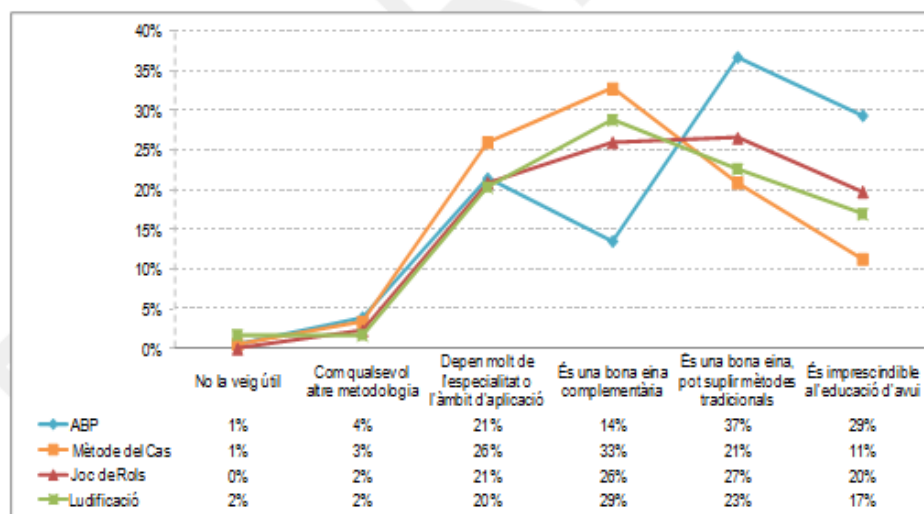
Gràfic 50. Valoració de metodologies per docents amb experiència en més d'un àmbit educatiu



Gràfic 51. Valoració de metodologies per docents amb experiència en arts escèniques



Gràfic 52. Valoració de metodologies per docents sense experiència en arts escèniques

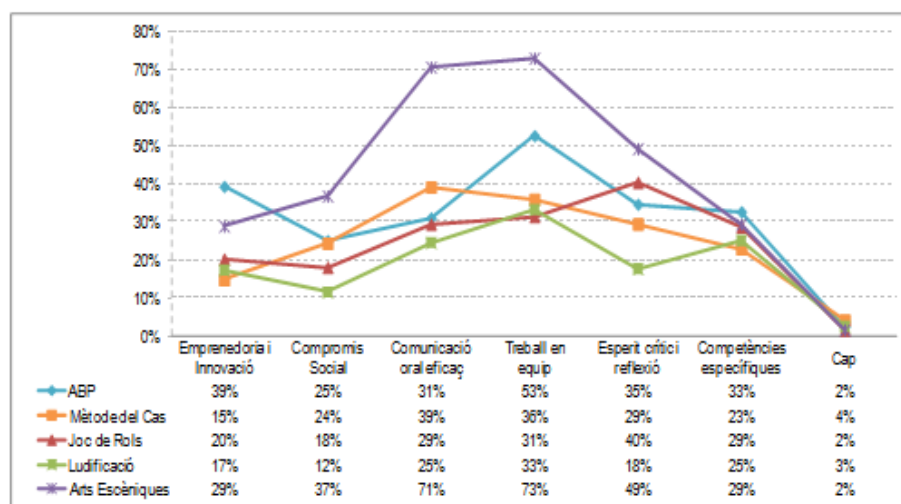


Gràfic 53. Valoració de metodologies per docents amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques

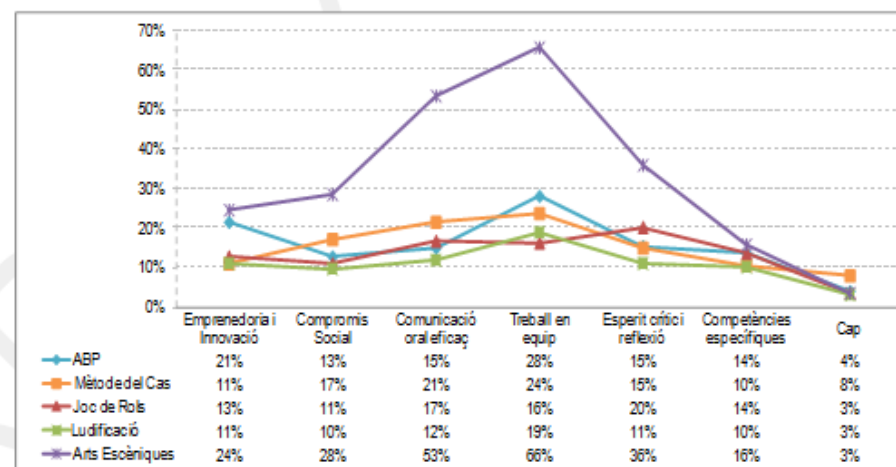
3 Competències adquirides segons el Mètode

A continuació es mostren els resultats corresponents a la tercera i quarta pregunta del segon apartat: **“Quines competències has comprovat que treballes o treballen amb aquestes metodologies?”** i **“Creus que les activitats relacionades amb les arts escèniques, com el teatre, desenvolupen alguna de les següents competències?”**:

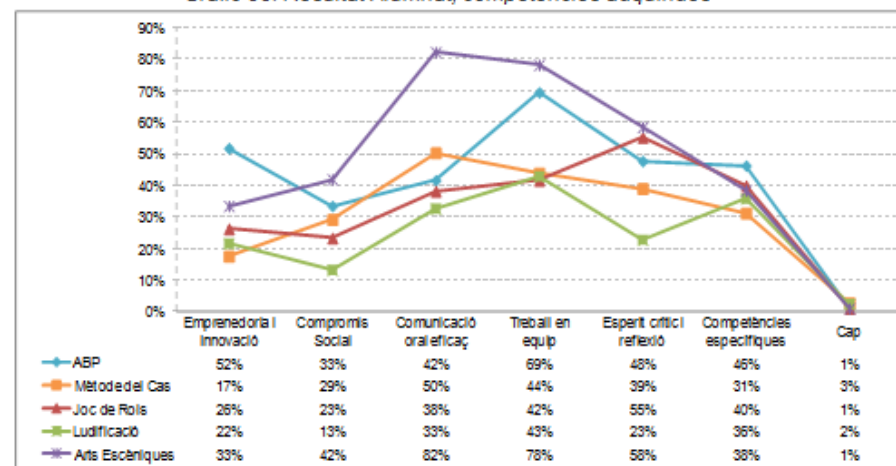
3.1 Resultats generals (tots els enquestats) de competències adquirides segons el mètode de treball i resultats segons rol dins el procés (Alumnat o Professorat):



Gràfic 54. Resultat general, competències adquirides

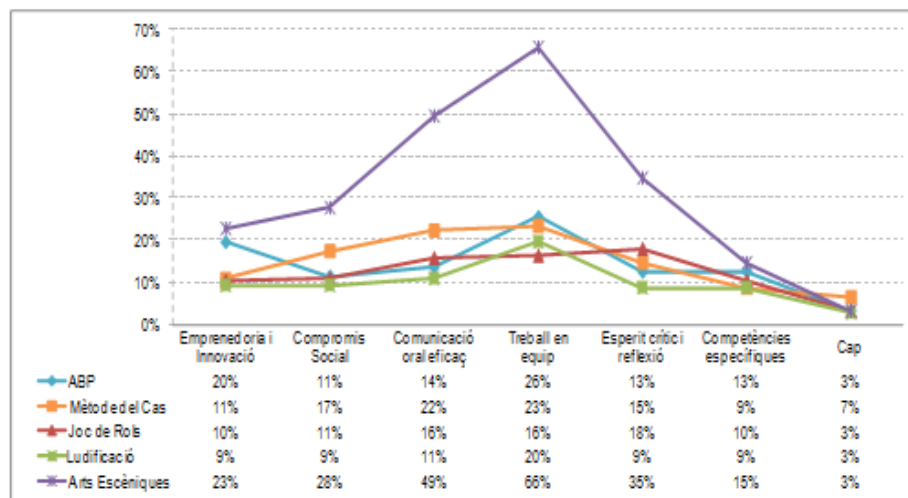


Gràfic 55. Resultat Alumnat, competències adquirides

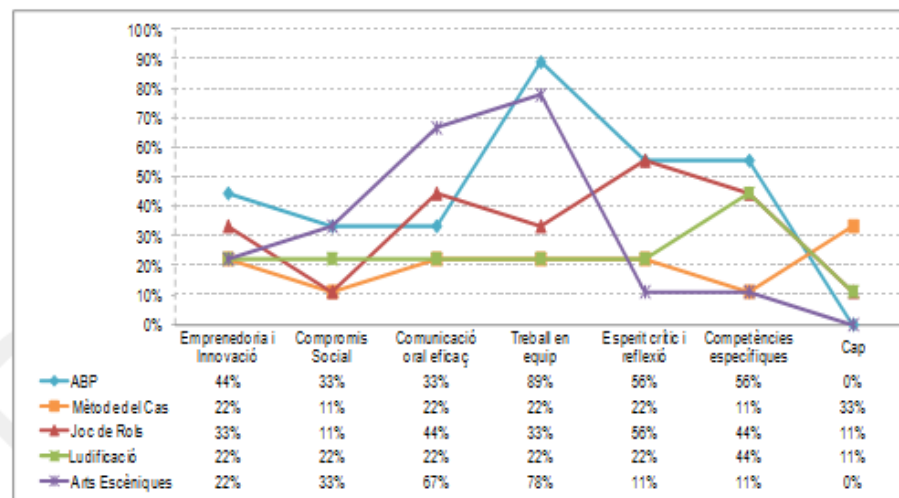


Gràfic 56. Resultat Professorat, competències adquirides

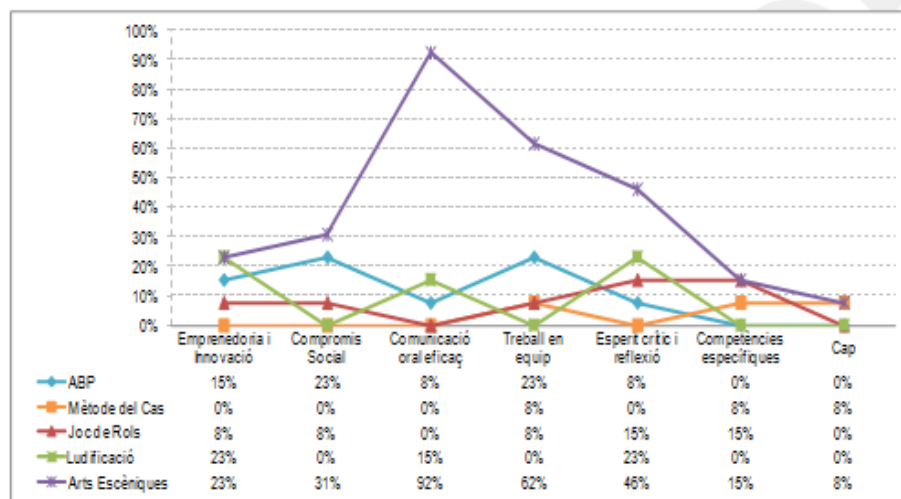
3.2 Relació de Mètodes i Competències adquirides segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



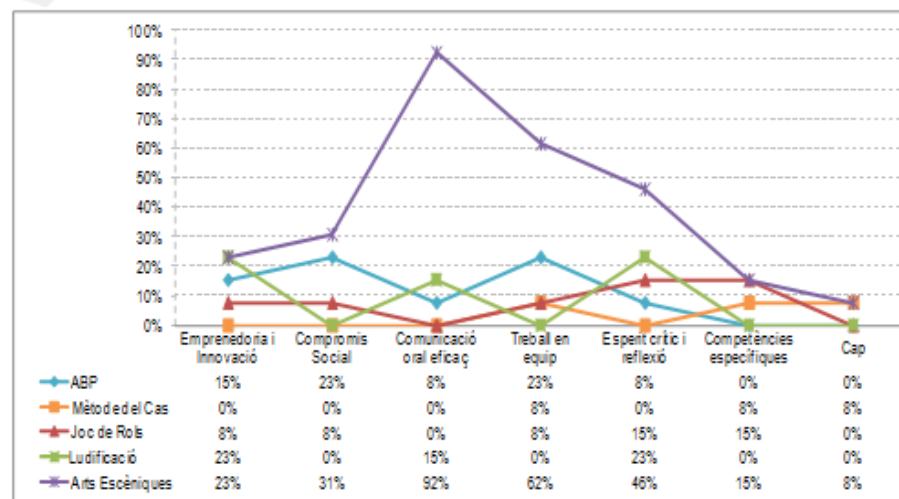
Gràfic 57. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat de Formació Professional



Gràfic 59. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat d'Universitat

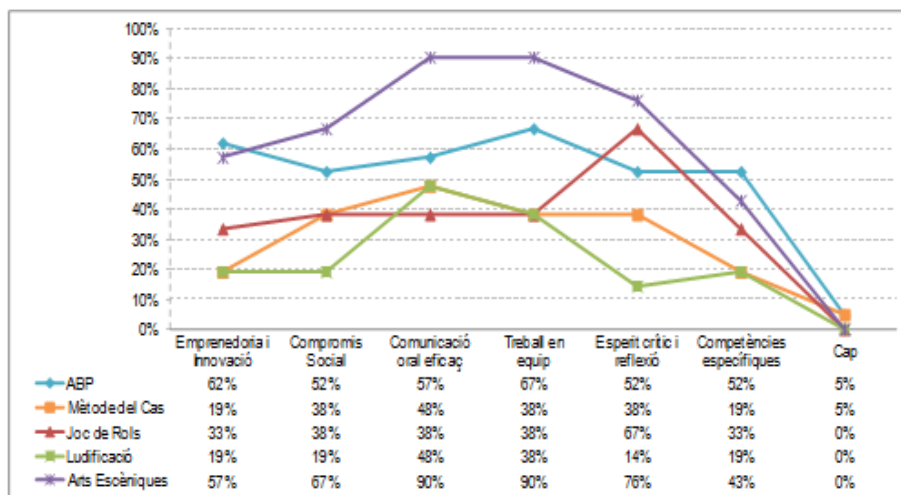


Gràfic 58. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat de Batxillerat

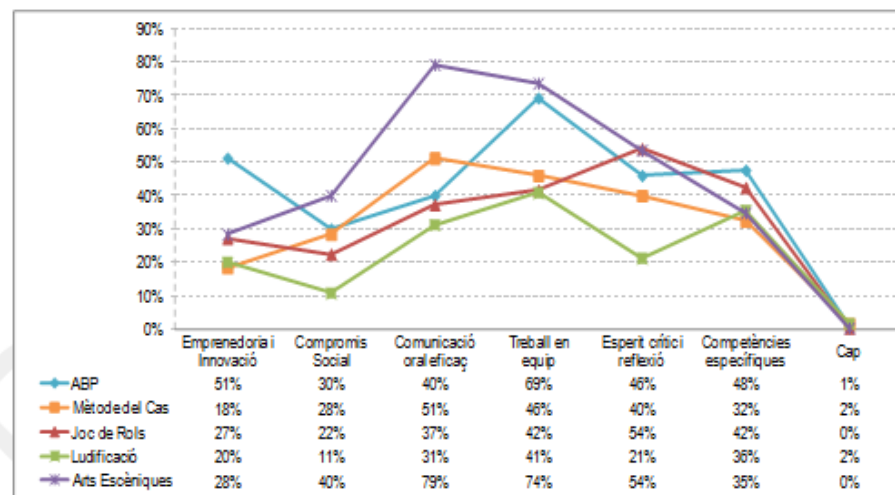


Gràfic 60. Relació de Mètodes i Competències, Alumnat d'Altres Ensenyaments

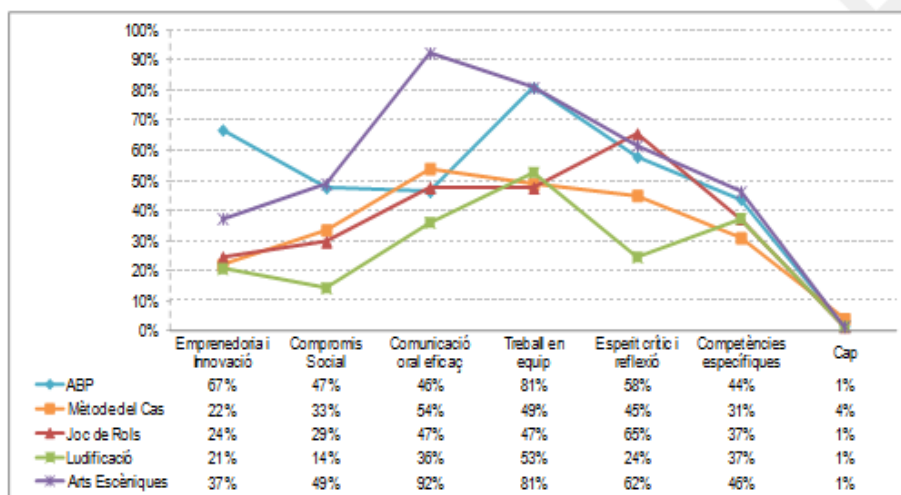
3.3 Relació de Mètodes i Competències adquirides segons l'àmbit d'estudis del professorat



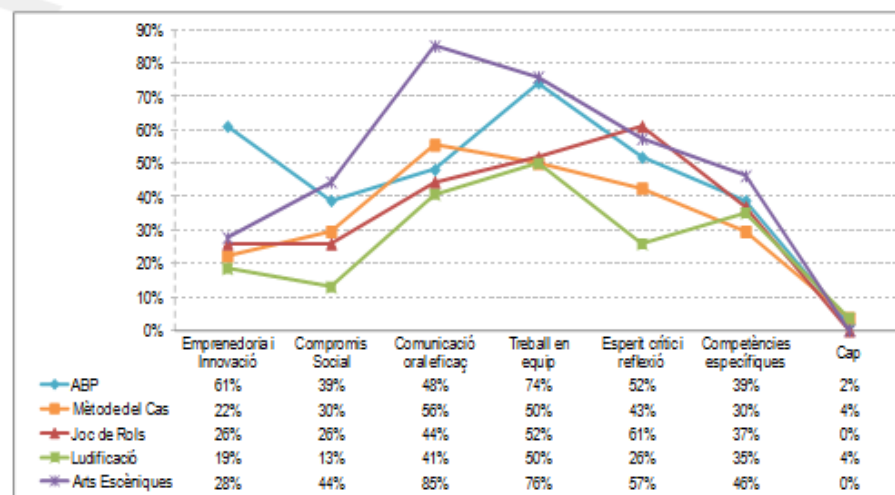
Gràfic 61. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Primària



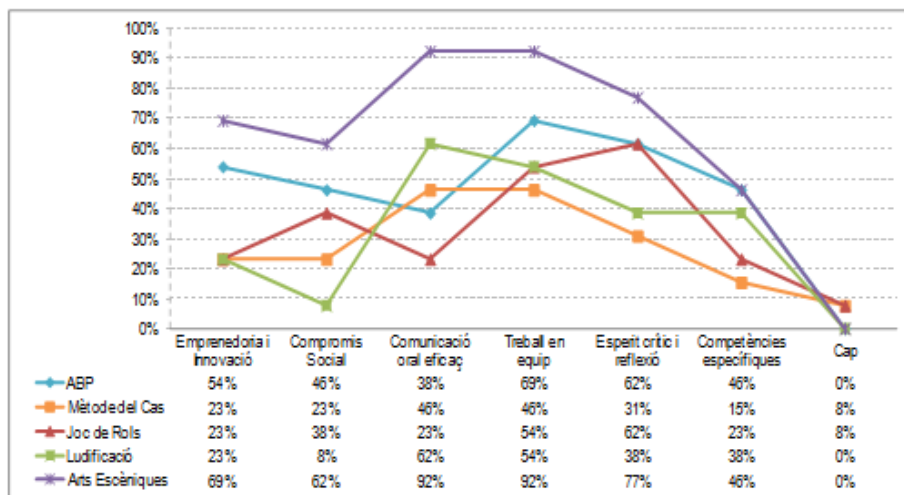
Gràfic 63. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Formació Professional



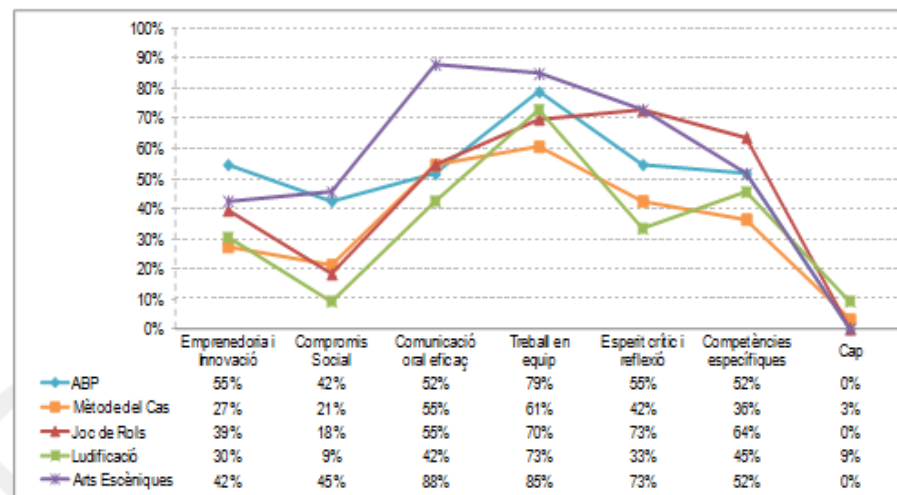
Gràfic 62. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'ESO



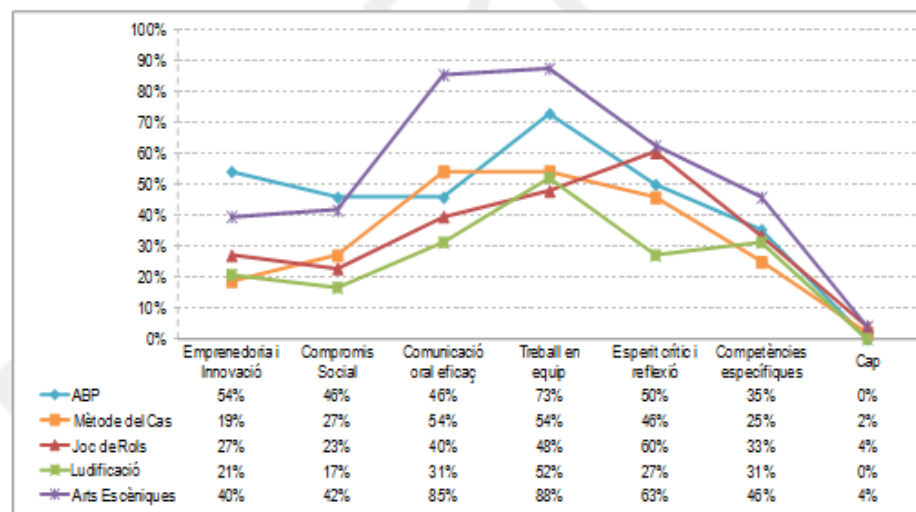
Gràfic 64. Relació de Mètodes i Competències, Professorat de Batxillerat



Gràfic 65. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Ensenyaments Artístics

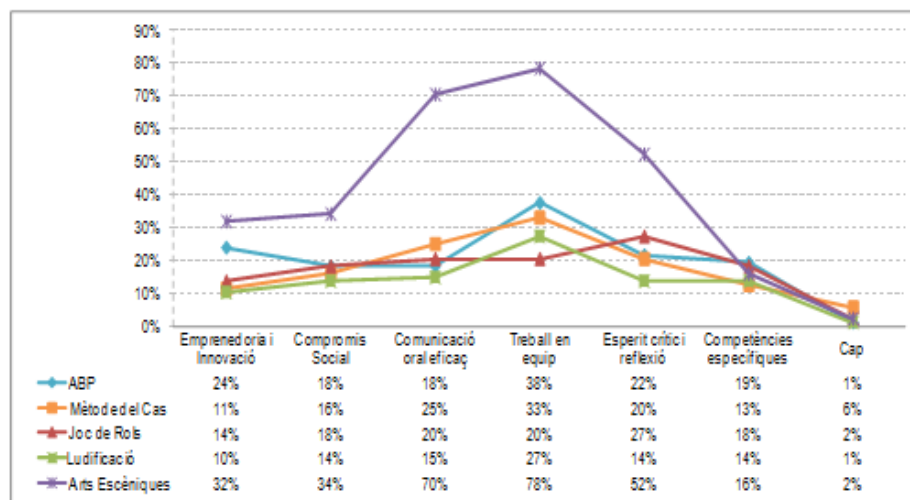


Gràfic 66. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Universitat

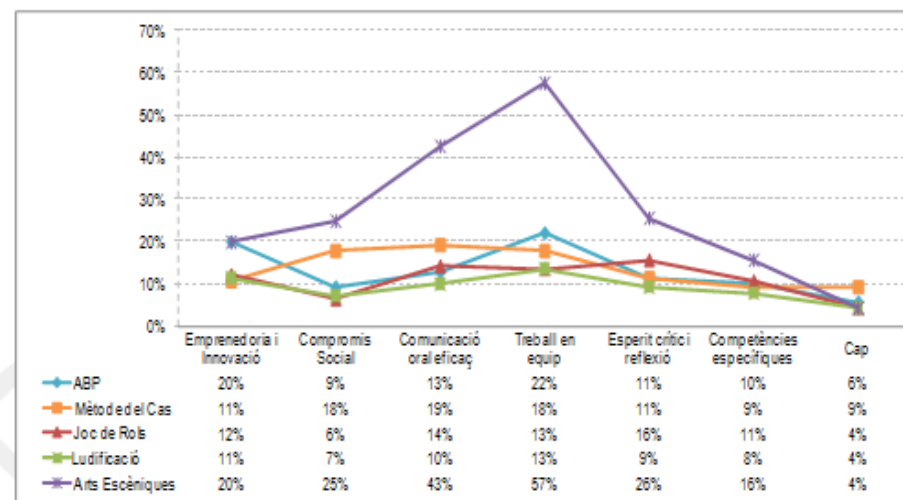


Gràfic 67. Relació de Mètodes i Competències, Professorat d'Altres Ensenyaments

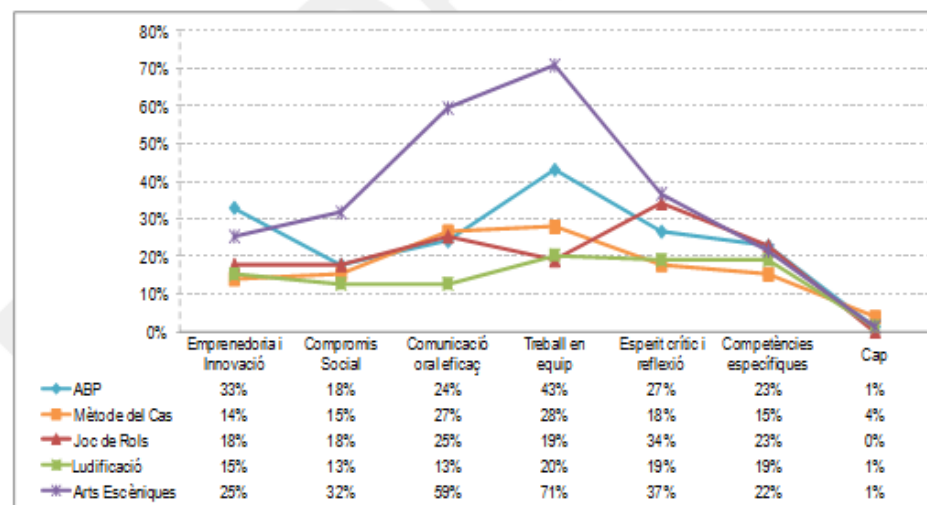
3.4 Relació de Mètodes i Competències adquirides segons l'experiència de l'alumnat



Gràfic 68. Relació de Competències segons alumnes amb experiència en arts escèniques

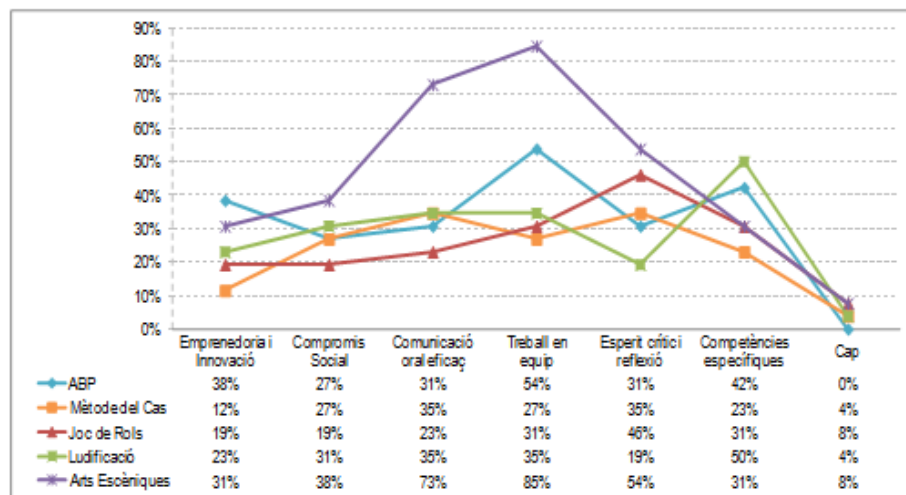


Gràfic 69. Relació de Competències segons alumnes sense experiència en arts escèniques

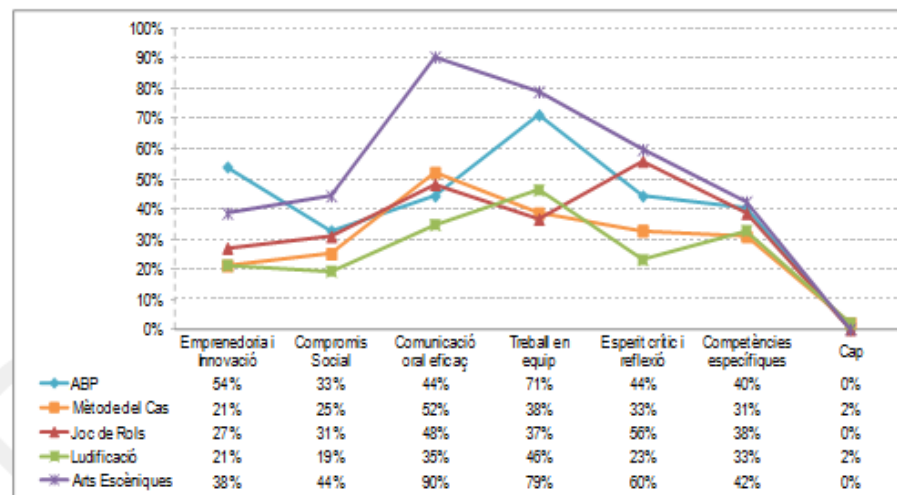


Gràfic 70. Relació de Competències segons els alumnes amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques

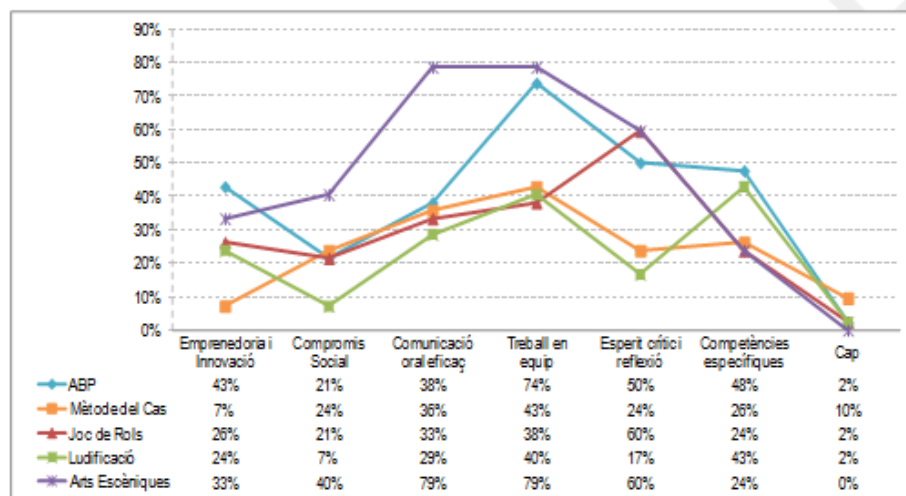
3.5 Relació de Mètodes i Competències adquirides segons els anys d'experiència com a docent



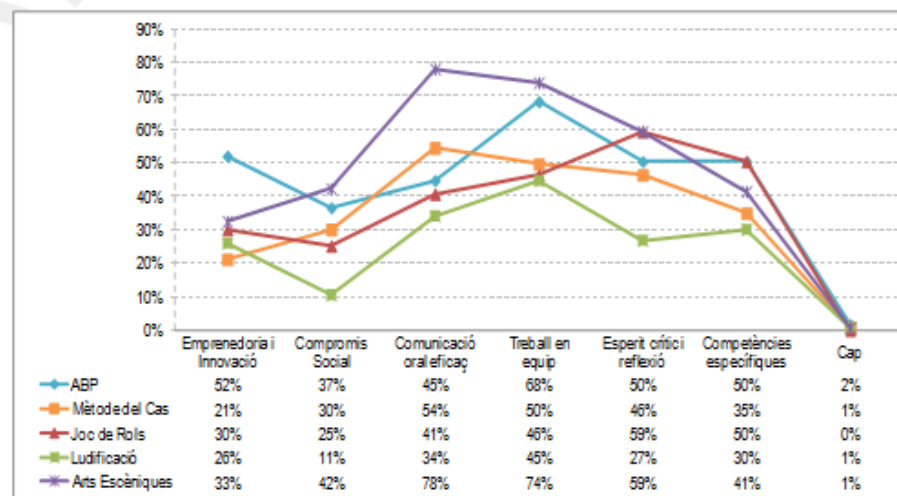
Gràfic 71. Relació de Competències segons els docents al seu 1er any d'experiència



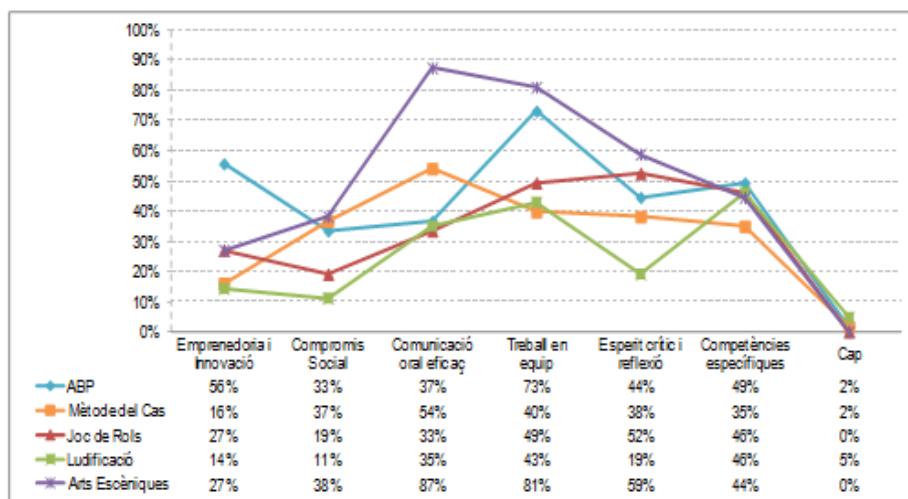
Gràfic 73. Relació de Competències segons docents amb més de 5 anys d'experiència



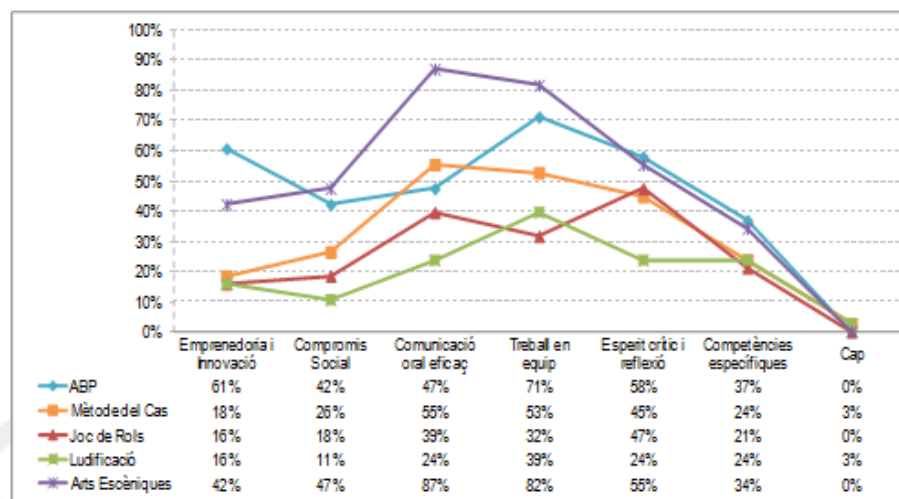
Gràfic 72. Relació de Competències segons els docents amb més d'un any d'experiència



Gràfic 74. Relació de Competències segons docents amb més de 10 anys d'experiència

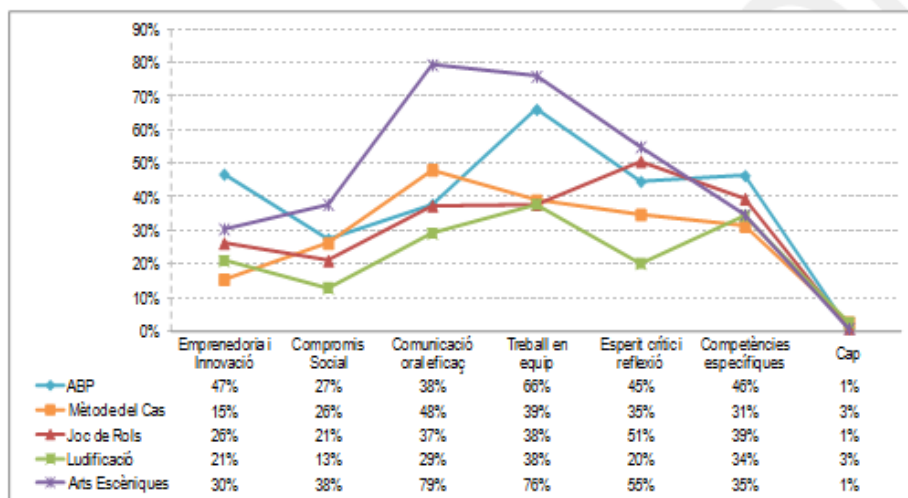


Gràfic 75. Relació de Competències segons Professors amb més de 20 anys d'experiència

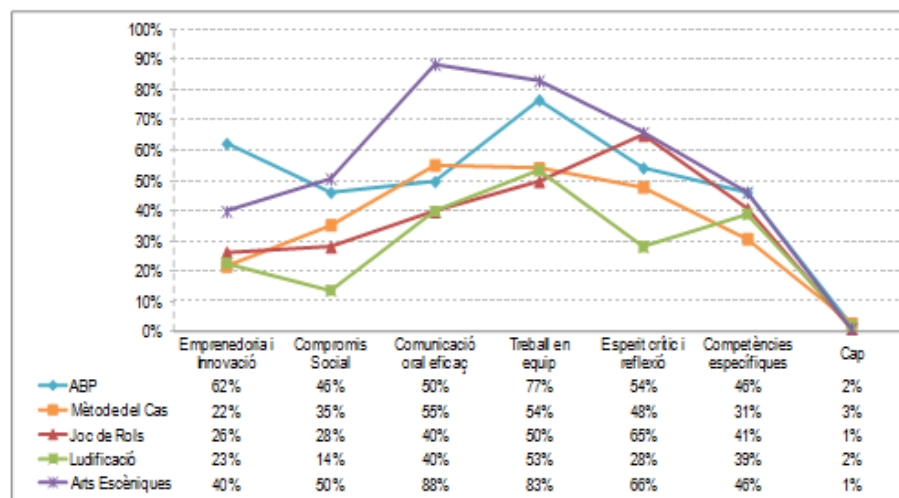


Gràfic 76. Relació de Competències segons Professors amb més de 30 anys d'experiència

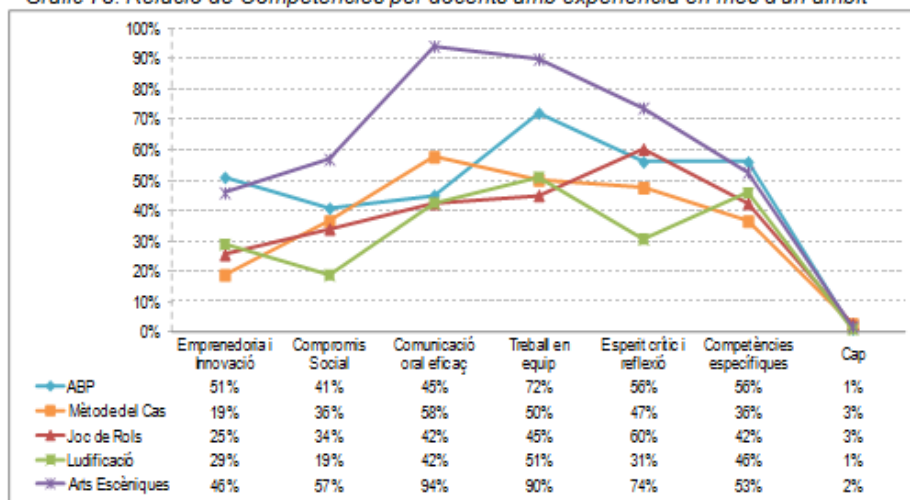
3.6 Relació de Mètodes i Competències adquirides segons l'experiència del professorat



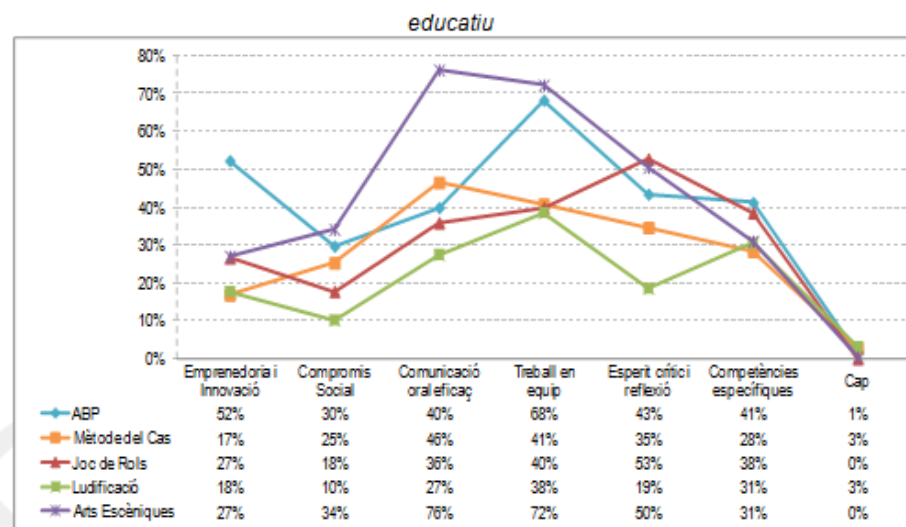
Gràfic 77. Relació de Competències per docents amb experiència en un àmbit educatiu



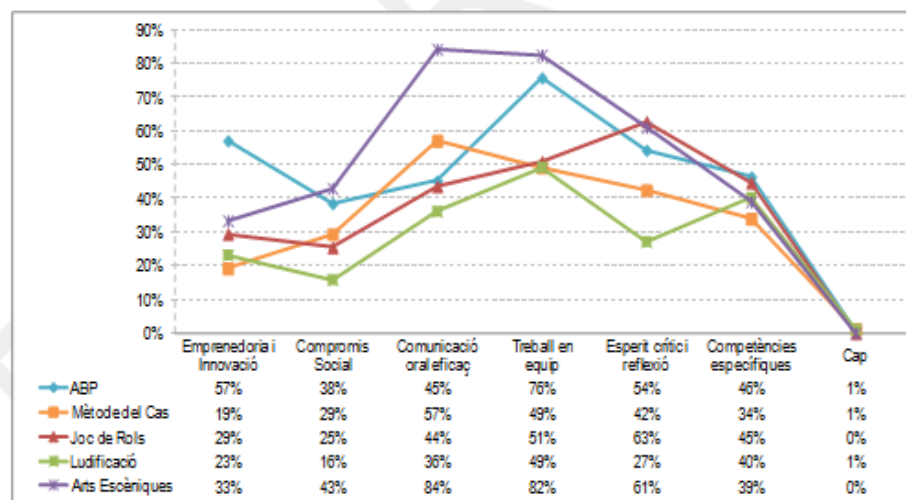
Gràfic 78. Relació de Competències per docents amb experiència en més d'un àmbit



Gràfic 79. Relació de Competències segons docents amb experiència en arts escèniques



Gràfic 80. Relació de Competències segons docents sense experiència en arts escèniques

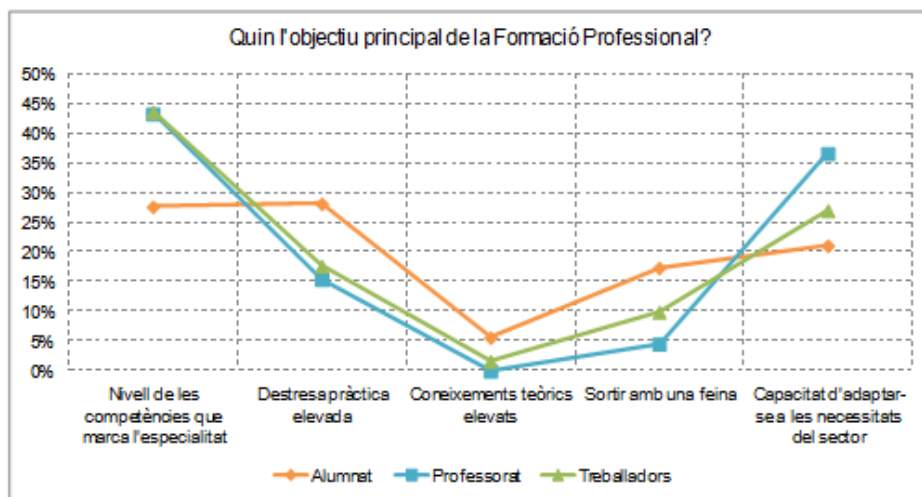


Gràfic 81. Relació de Competències segons els docents amb experiència en empreses que acullen alumnes en pràctiques

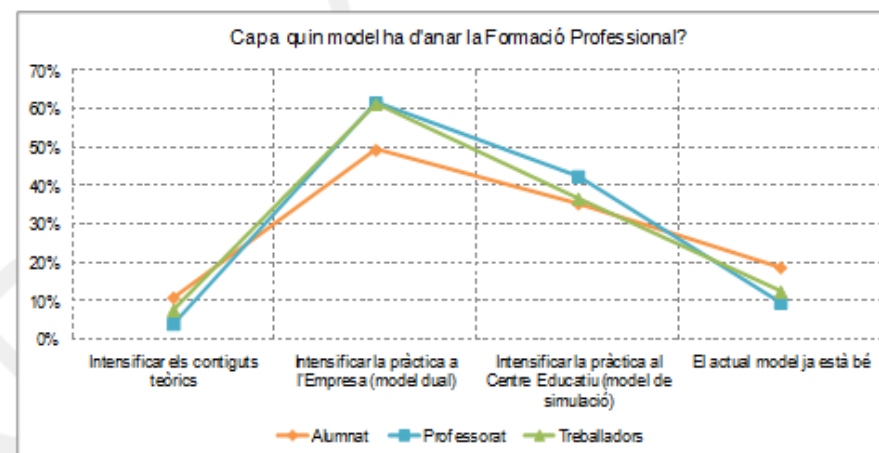
4 Valoració de la Formació Professional

A continuació es mostren els resultats corresponents al tercer apartat i a les preguntes: “**Quin és per tu l'objectiu principal de la Formació Professional?**”, “**Cap a quin model creus que ha d'anar la Formació Professional?**” i “**On creus que ha de recaure la responsabilitat de les pràctiques a la Formació Professional?**”:

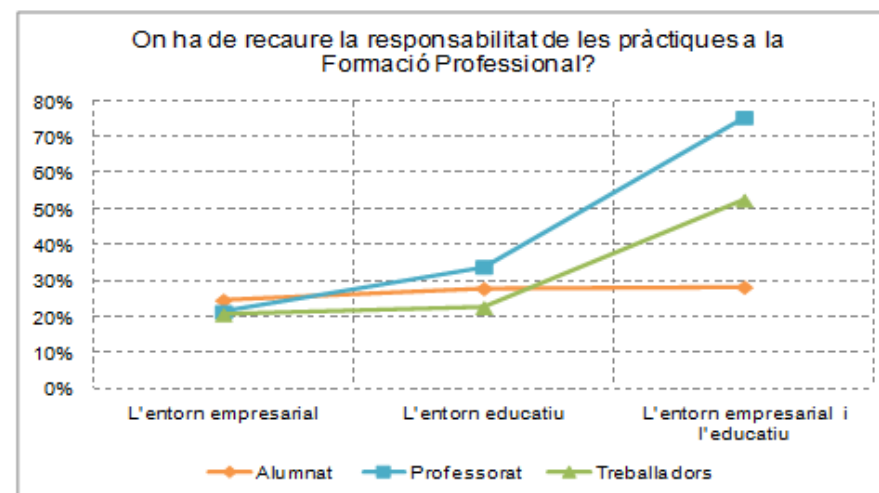
4.1 Resultats generals de valoració de la Formació Professional segons rol dins el procés (Alumnat, Professorat o Treballador en empreses que acullen alumnes en pràctiques):



Gràfic 82. Objectiu de la FP segons el Rol

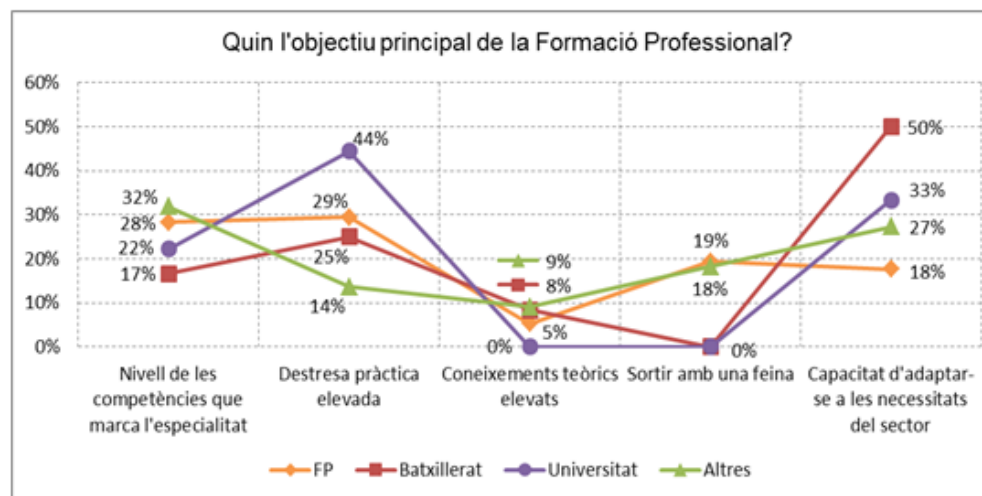


Gràfic 83. Model a seguir de la FP segons Rol

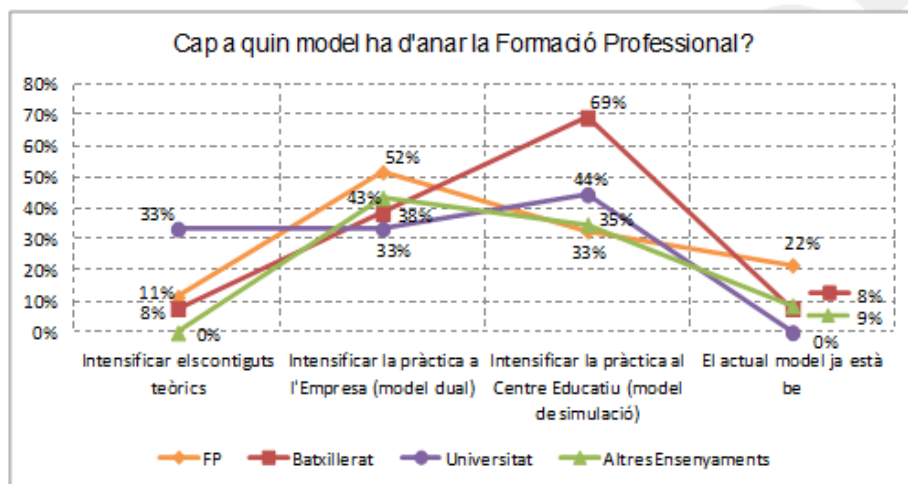


Gràfic 84. Responsabilitat de les pràctiques segons el Rol

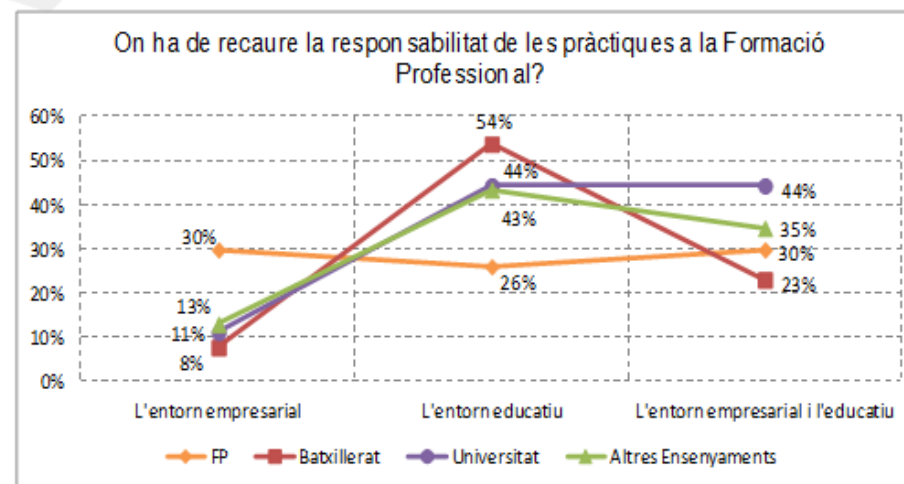
4.2 Valoració de la Formació Professional segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



Gràfic 85. Objectiu de la FP segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



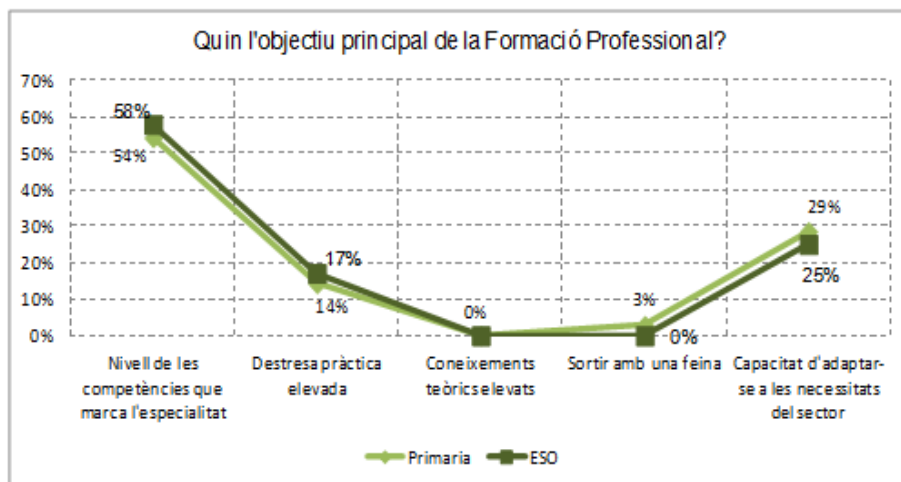
Gràfic 86. Model a seguir de la FP segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat



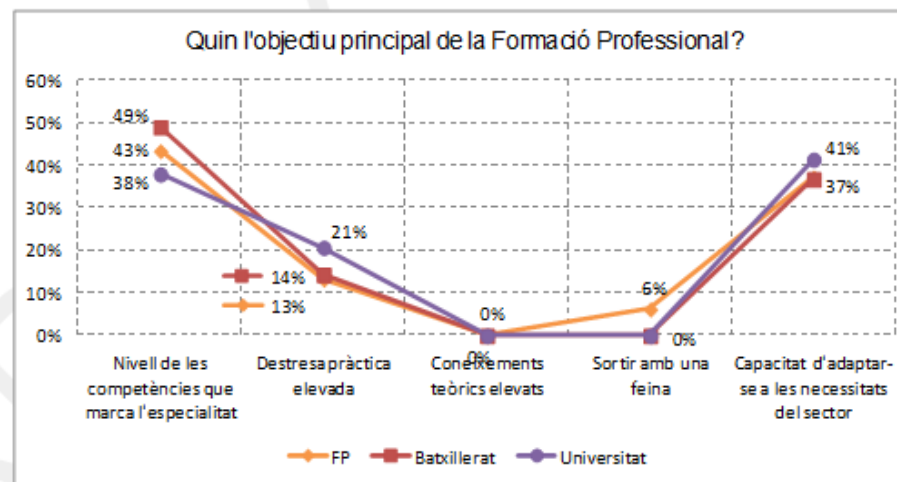
Gràfic 87. Responsabilitat de les pràctiques segons l'àmbit d'estudis de l'alumnat

4.3 Valoració de la Formació Professional segons l'àmbit d'estudis del professorat

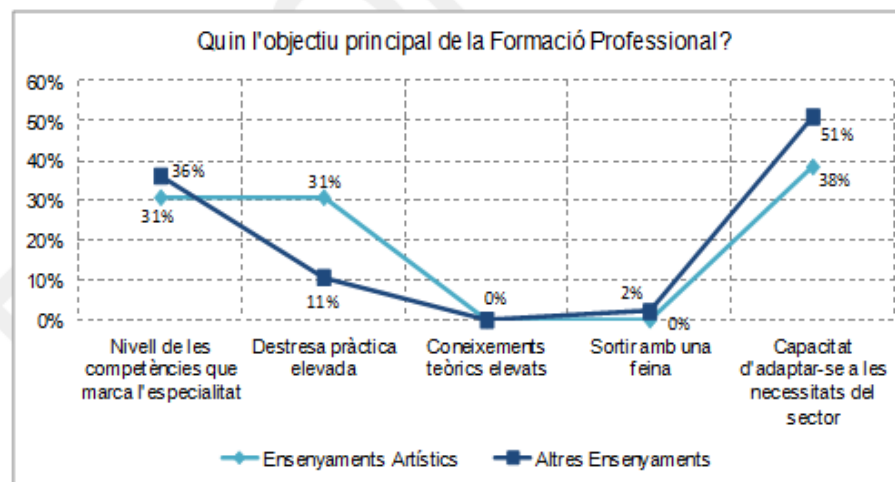
Objectiu principal de la Formació Professional:



Gràfic 88. Objectiu de la FP segons el Professorat Educació Obligatòria

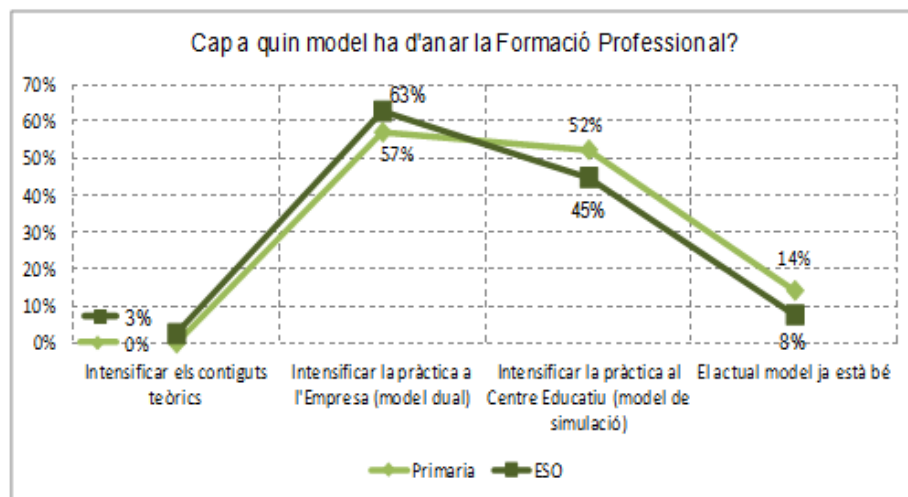


Gràfic 89. Objectiu de la FP segons el Professorat Educació Post-obligatòria

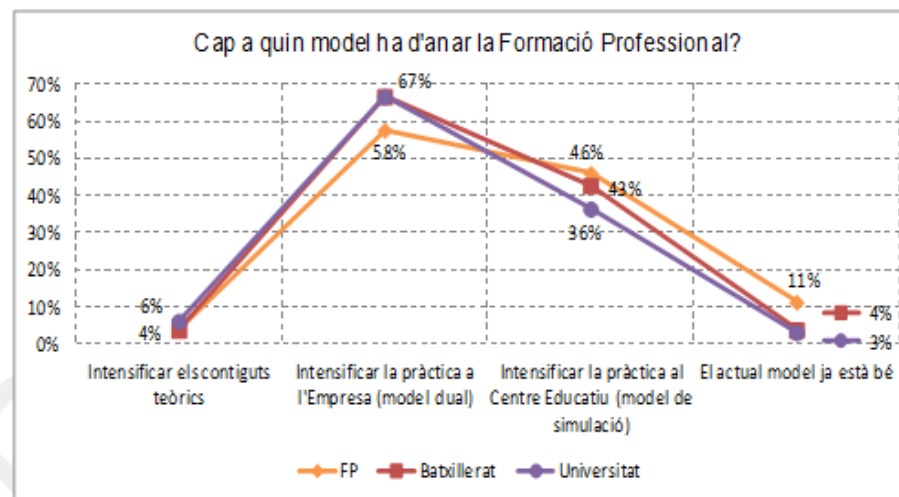


Gràfic 90. Objectiu de la FP segons el Professorat d'Altres Ensenyaments

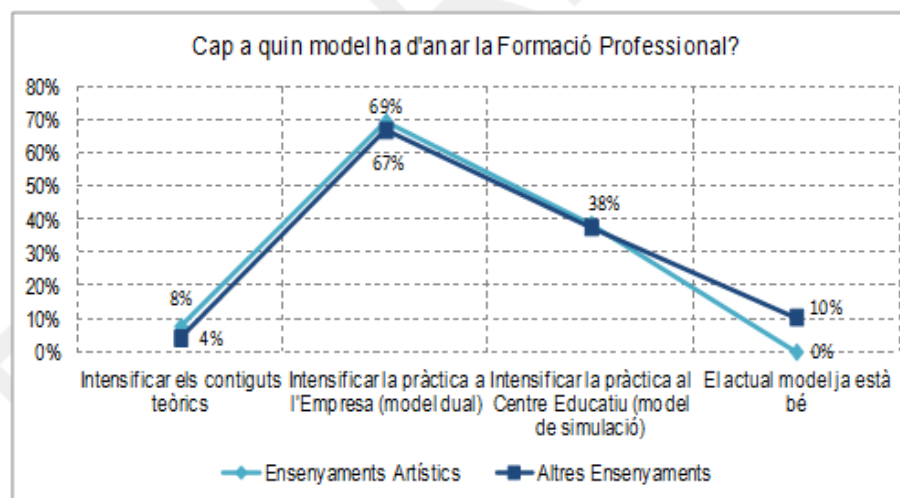
Model a seguir de la Formació Professional:



Gràfic 91. Model a seguir de la FP segons el Professorat Educació Obligatoria

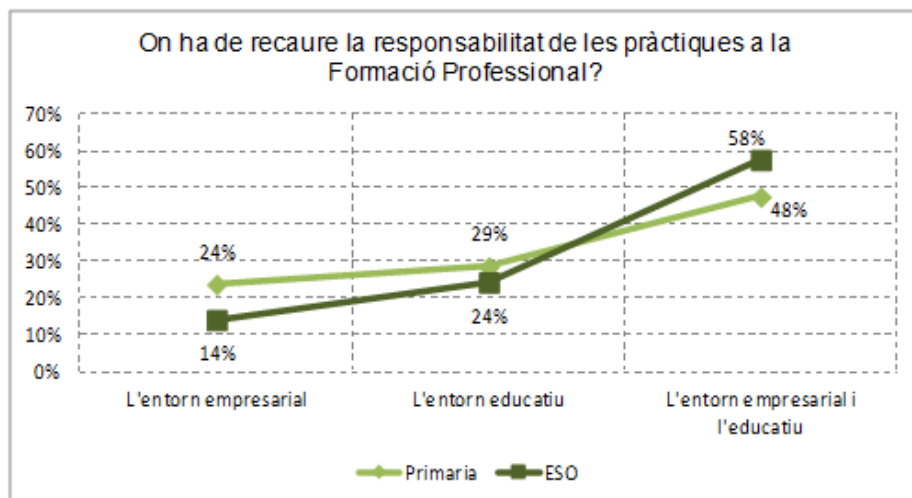


Gràfic 92. Model a seguir de la FP segons el Professorat Educació Post-obligatòria

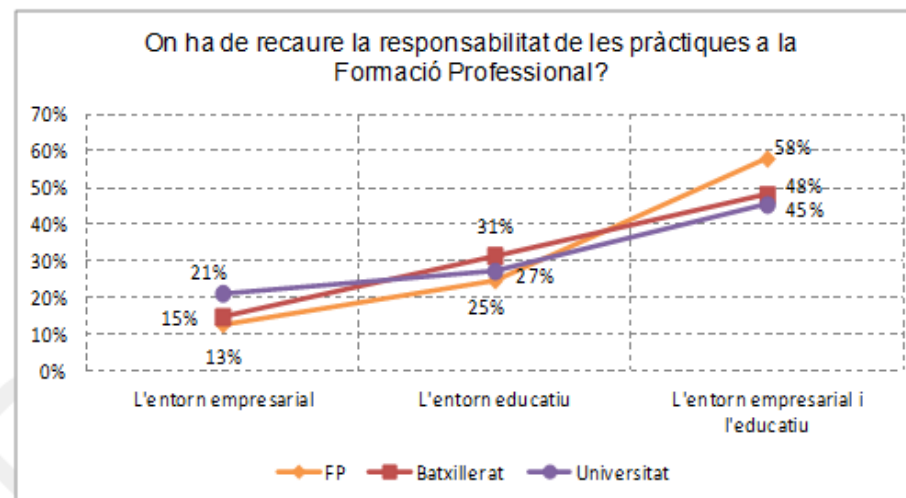


Gràfic 93. Model a seguir de la FP segons el Professorat d'Altres Ensenyaments

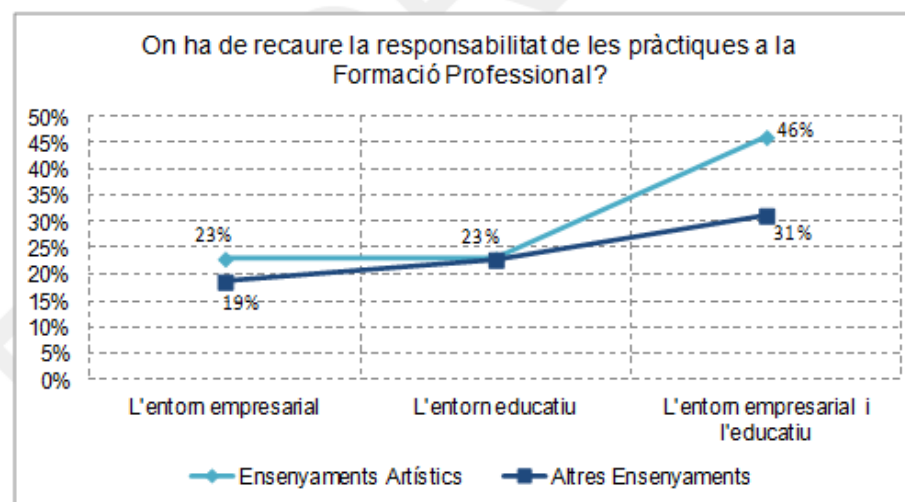
Responsabilitat del procés de pràctiques a la Formació Professional:



Gràfic 94. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat Educació Obligatoria



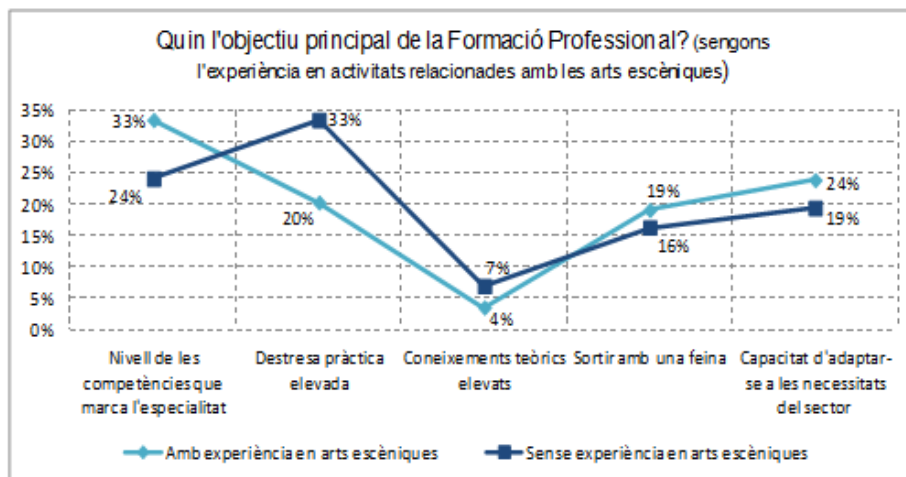
Gràfic 95. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat Educació Post-obligatòria



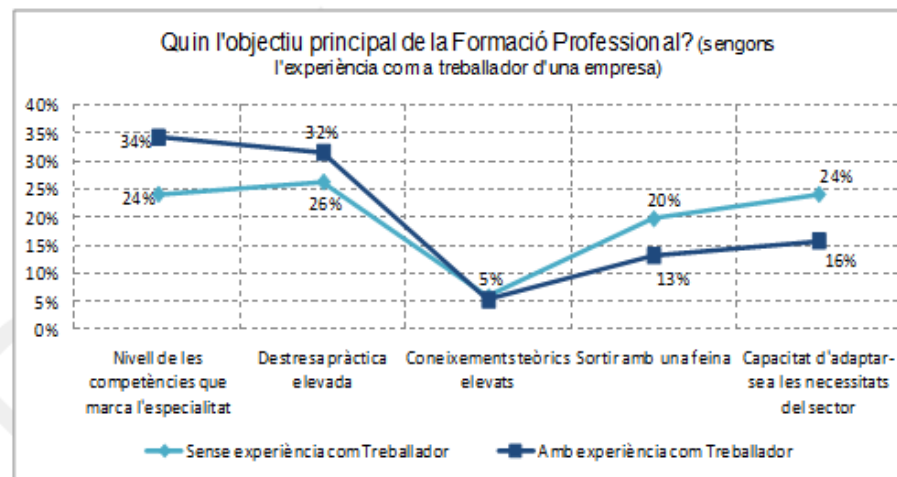
Gràfic 96. Responsabilitat de les pràctiques segons el Professorat d'Altres Ensenyaments

4.4 Valoració de la Formació Professional segons l'experiència de l'alumnat

Objectiu principal de la Formació Professional:

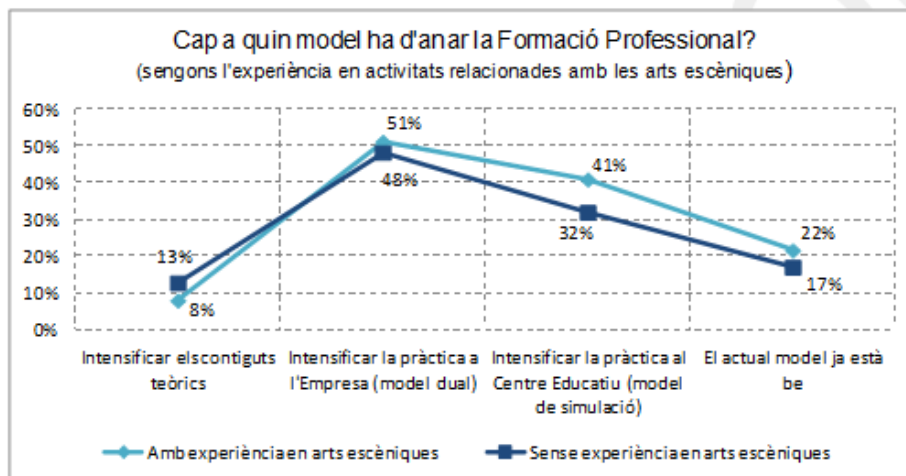


Gràfic 97. Objectiu de la FP segons l'experiència en arts escèniques

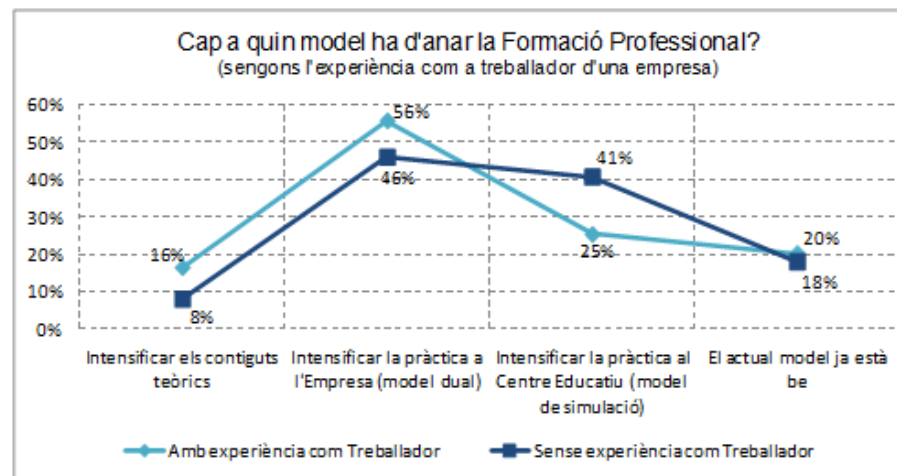


Gràfic 98. Objectiu de la FP segons l'experiència laboral

Model a seguir de la Formació Professional:

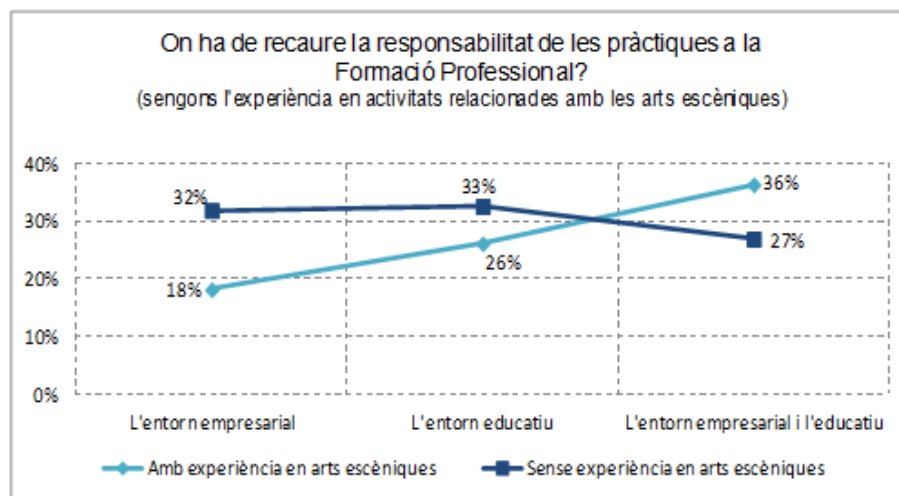


Gràfic 99. Model a seguir de la FP segons l'experiència en arts escèniques

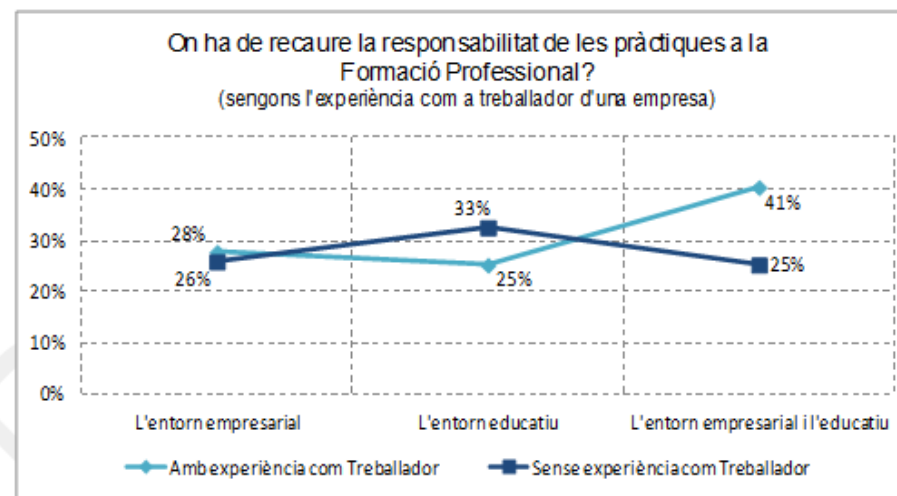


Gràfic 100. Model a seguir de la FP segons l'experiència laboral

Responsabilitat del procés de pràctiques a la Formació Professional:



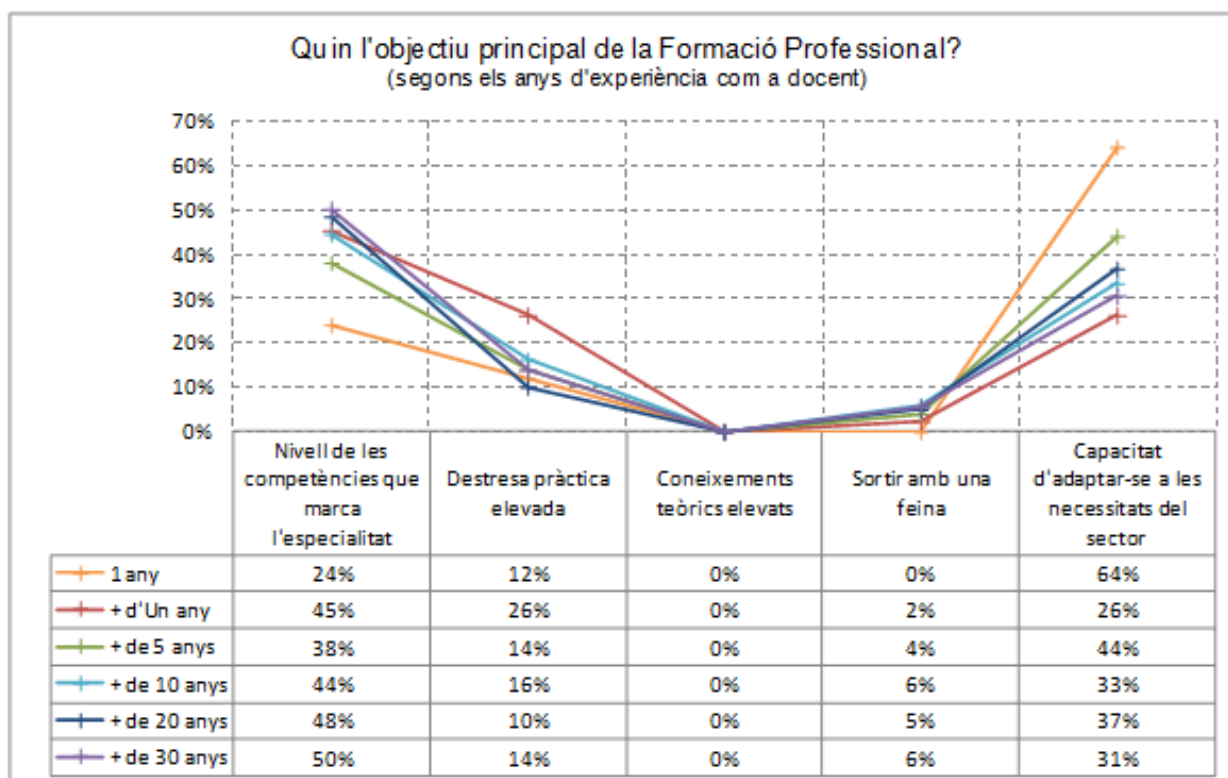
Gràfic 101. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en arts escèniques



Gràfic 102. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència laboral

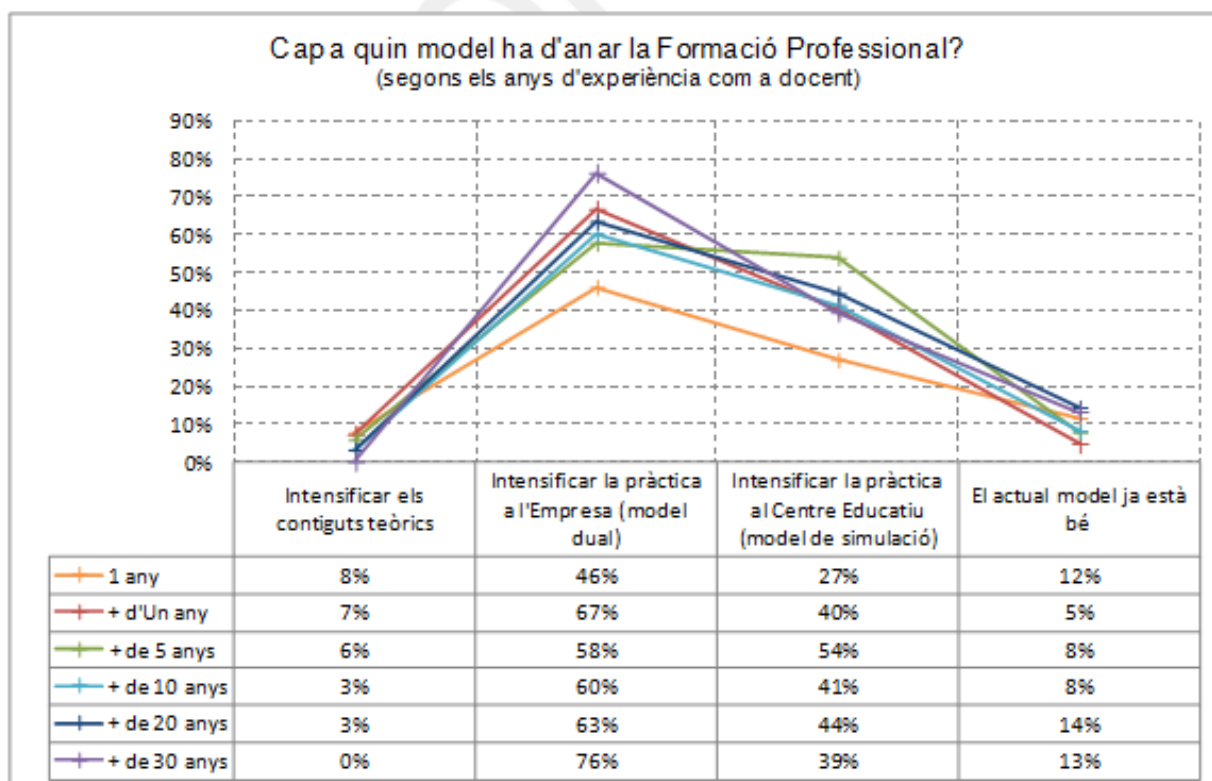
4.5 Valoració de la Formació Professional segons els anys d'experiència com a docent

Objectiu principal de la Formació Professional:



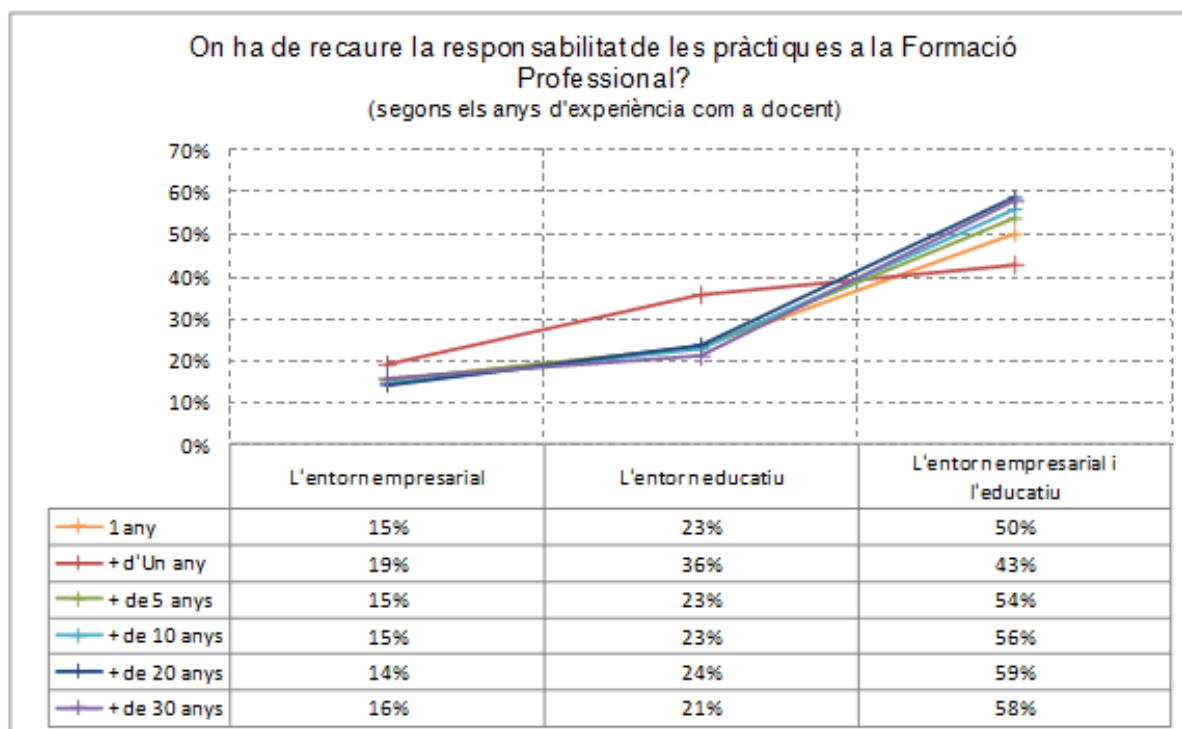
Gràfic 103. Objectiu de la FP segons els anys d'experiència com a docent

Model a seguir de la Formació Professional:



Gràfic 104. Model a seguir de la FP segons els anys d'experiència com a docent

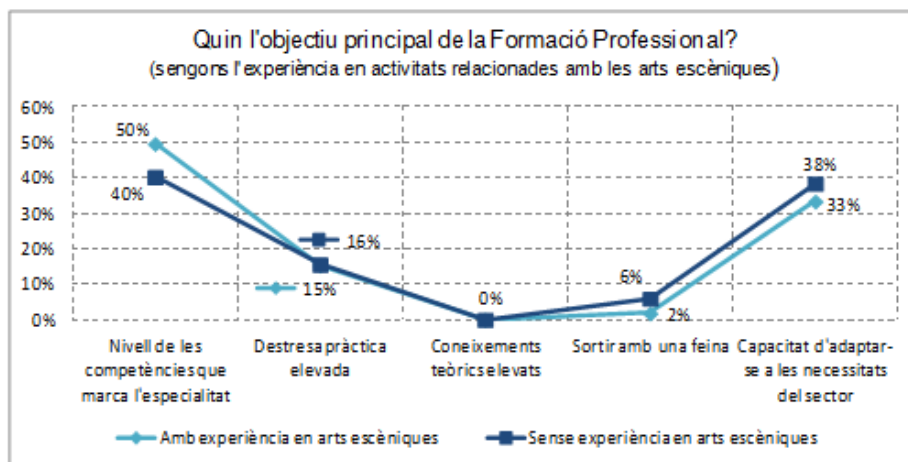
Responsabilitat del procés de pràctiques a la Formació Professional:



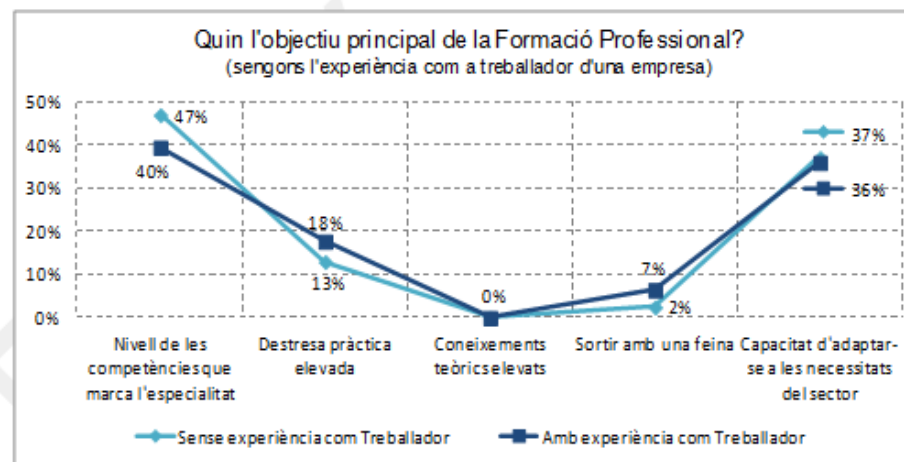
Gràfic 105. Responsabilitat de les pràctiques segons els anys d'experiència com a docent

4.6 Valoració de la Formació Professional segons l'experiència del professorat

Objectiu principal de la Formació Professional:

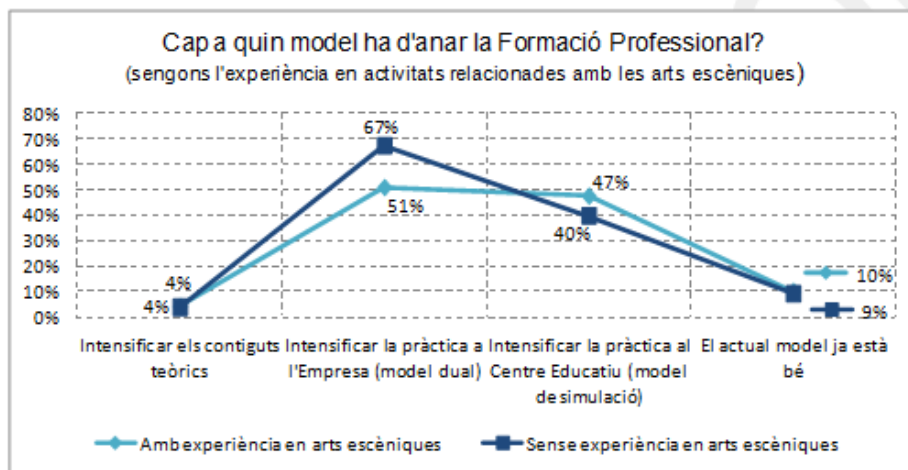


Gràfic 106. Objectiu de la FP segons l'experiència en arts escèniques

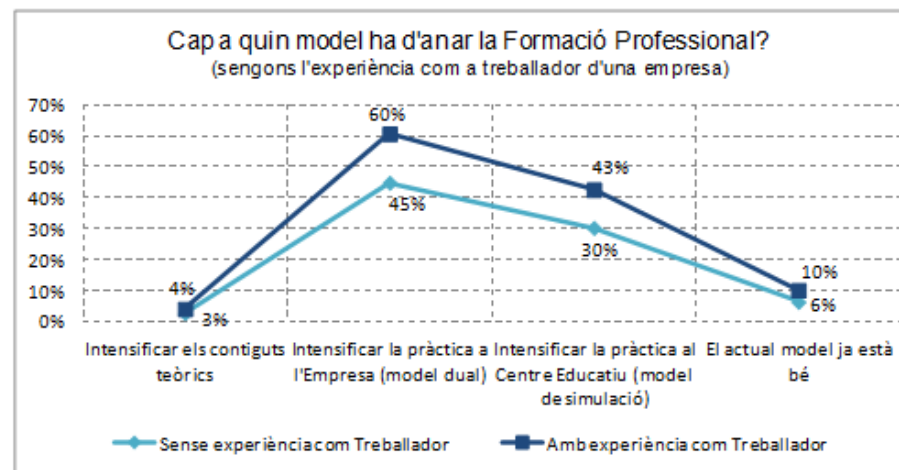


Gràfic 107. Objectiu de la FP segons l'experiència en empresa

Model a seguir de la Formació Professional:

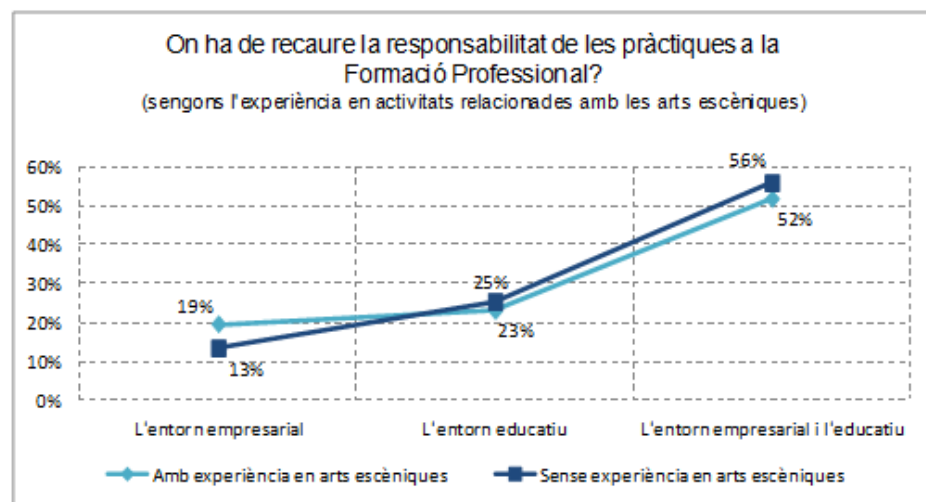


Gràfic 108. Model a seguir de la FP segons l'experiència en arts escèniques

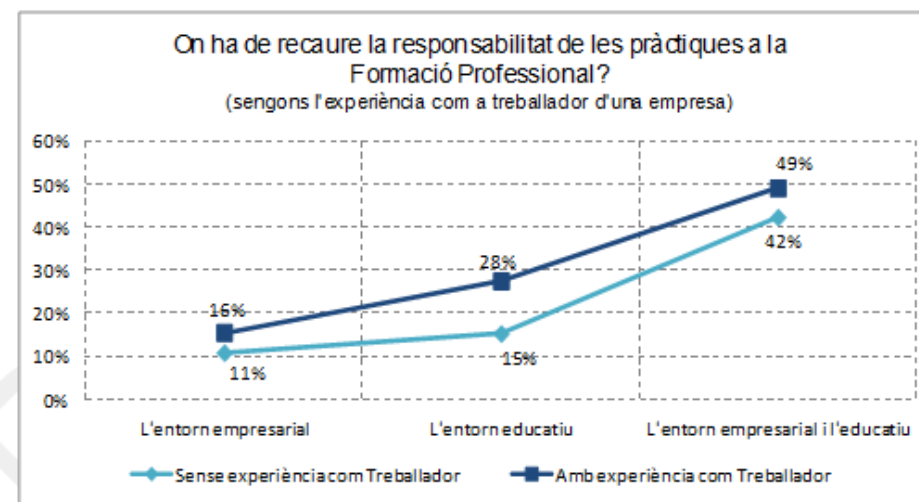


Gràfic 109. Model a seguir de la FP segons l'experiència en empresa

Responsabilitat del procés de pràctiques a la Formació Professional:



Gràfic 110. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en arts escèniques



Gràfic 111. Responsabilitat de les pràctiques segons l'experiència en empresa