

El perfil laboral, formatiu i professional del professorat als centres de formació de persones adultes

Maria Teresa Sans Bertran
Universitat Autònoma de Barcelona
ORCID: 0000-0002-1225-7001
mariateresa.sans@uab.cat

Irene Vives Armengol
Institut Alexandre Satorras. Departament
d'Educació i Formació Professional,
Generalitat de Catalunya
ivives4@xtec.cat

Rebut: 5 de maig de 2025

Acceptat: 4 de setembre de 2025

Resum

Aquest article presenta el perfil laboral, formatiu i professional del professorat als centres de formació de persones adultes (CFA) a partir dels resultats de l'estudi «Perfil formatiu i professional del professorat de català com a llengua addicional per a persones adultes 2024 (PCLA24)». L'anàlisi de dades qualitatives i quantitatives permet descriure les característiques professionals i formatives dels 69 docents enquestats que imparteixen català als CFA i, alhora, identificar les principals necessitats i els reptes de futur que afronta el col·lectiu de docents. S'identifiquen cinc categories de necessitats i reptes: formatives, metodològiques, organitzatives, lingüístiques i sociolingüístiques. Els resultats mostren la diversitat del perfil professional del professorat, la necessitat de formació específica en didàctica de llengua addicional, la disponibilitat de materials adaptats a l'alumnat adult i la conveniència d'establir una connexió més gran entre recerca i pràctica docent.

Paraules clau

educació d'adults, centre de formació de persones adultes, educació al llarg de la vida, ensenyament del català com a llengua addicional, perfil docent

Abstract

This article presents the employment, educational, and professional profile of teachers in Adult Training Centres based on the results of the study “Educational and professional profile of teachers of Catalan as an additional language for adults 2024 (PCLA24).” The analysis of qualitative and quantitative data allows us to describe the professional and educational characteristics of the 69 teachers surveyed who teach Catalan in the Adult Training Centres and, at the same time, to identify the main needs and future challenges facing the teaching community. Five categories of needs and challenges are identified: training, methodological, organizational, linguistic and sociolinguistic. The results show the diversity of the professional profile of teachers, the need for specific training in additional language teaching, the availability of materials adapted to adult students and the need for establishing a stronger connection between research and teaching practice.

Keywords

adult education, adult education centre, lifelong learning, teaching Catalan as an additional language, teacher profile

1. Els centres de formació de persones adultes

L'educació d'adults, la formació de persones adultes o l'educació al llarg de la vida inclou les activitats d'aprenentatge que permeten que les persones adultes desenvolupin les seves capacitats, adquireixin coneixements i desenvolupin competències tècniques i professionals per viure, conviure i participar en la societat actual. Té la finalitat de garantir les competències educatives bàsiques (lectura, escriptura, matemàtiques, coneixement de l'entorn) i aportar eines perquè les persones puguin participar com a ciutadanes de ple dret de manera activa en la vida social, comunitària i professional (Estrada et al., 2022).

En aquest sentit, l'article 69 de la Llei d'educació (Generalitat de Catalunya, 2009) estableix que cal garantir el dret a l'educació en qualsevol etapa de la vida, de manera que les persones adultes puguin desenvolupar el seu projecte personal i professional, participar en la vida social, rebre informació i orientació sobre les accions formatives més adequades als seus interessos i possibilitats, validar les seves competències i preparar-se per a l'accés a altres ensenyaments del sistema educatiu.

A més, tal com assenyalen Estrada et al. (2022) i l'Institute for Lifelong Learning de la Unesco, la formació de persones adultes no només contribueix al creixement personal i a la millora d'oportunitats laborals, sinó que també és fonamental per a la reducció de les desigualtats socials i per a la millora de la cohesió social. En definitiva, l'educació d'adults té un paper rellevant en la promoció de l'equitat i la inclusió social. A més, la formació de persones adultes és, sens dubte, un espai de socialització en el qual es creen vincles afectius de gran valor.

A Catalunya, hi ha nombroses institucions públiques i privades que promouen la formació de persones adultes. Tanmateix, en aquest article ens centrarem en les escoles o els centres de formació de persones adultes (CFA) del Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya i de les administracions locals.

Actualment, al territori hi ha 124 CFA gestionats pel Departament d'Educació i Formació Professional, dels quals 9 se situen en seu penitenciària i 38 són de titularitat municipal gestionats per administracions locals.

Pel que fa a l'oferta formativa dels CFA, és molt diversa i es planifica cada curs escolar tenint en compte la demanda del territori (sigui de la zona o del municipi) i els ensenyaments ja oferts per altres entitats o administracions properes. Els centres disposen de flexibilitat, tant quant a organització com a gestió, per oferir ensenyaments i cursos en diferents franges horàries i modalitats (presencial o semipresencial), amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats i demandes educatives i socials de l'entorn.

Els ensenyaments que es poden impartir queden recollits a la Llei d'educació (Generalitat de Catalunya, 2009) i es classifiquen en tres àmbits: *a)* educació general i accés al sistema educatiu, *b)* educació per adquirir competències transprofessionals i *c)* educació per a la cohesió i la participació social. La taula 1 mostra un resum dels ensenyaments que poden ser impartits als CFA tenint en compte cadascun dels àmbits.

Quant a l'oferta formativa dels cursos de llengua que ofereixen els CFA, Bordons (2004) assenyalava que l'ensenyament de les llengües als CFA preveu una formació bàsica, destinada a afavorir l'aprenentatge de la llengua d'un sector de la població resident a Catalunya des de sempre o des de fa una gran quantitat d'anys, i una formació específica emergida de les noves necessitats lingüístiques de la població adulta en el món laboral, acadèmic o professional.

L'article 15 de l'Ordre EDU/217/2022, de 23 de setembre (Generalitat de Catalunya, 2022b), pel qual s'estableix el currículum de la formació instrumental per a les persones adultes, determina que qui supera el primer cicle de formació instrumental assoleix un nivell de les dues llengües oficials equivalent al nivell A1 del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR, Generalitat de Catalunya, 2003). L'alumnat que s'incorpora al curs de

Taula 1. Ensenyaments impartits als CFA (adaptat d'Estrada et al., 2022)

Ensenyaments CFA	
Educació general i accés al sistema educatiu	Educació secundària per a persones adultes (GES 1 i GES 2)
	Curs d'accés a grau mitjà (CAM)
	Proves d'accés a grau mitjà
	Proves d'accés a grau superior
	Proves d'accés a la universitat per a majors de 25 anys i majors de 45 anys
Educació per a l'adquisició de competències transprofessionals	COMPETIC inicial, 1, 2 i 3
	Anglès 1, 2 i 3
	Francès 1, 2 i 3
Educació per a la participació i la cohesió	Català 1, 2 i 3
	Castellà 1, 2 i 3
	Formació instrumental 1 i 2 (primer cicle), 3 i 4 (segon cicle)

formació instrumental 1 se situa en el nivell 3 de la guia LASLLIAM (*Reference guide on literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Consell d'Europa, 2022). La guia LASLLIAM defineix el perfil de l'aprenent adult migrant no alfabetitzat, amb baixa alfabetització o aprenent d'un segon sistema d'escriptura; és a dir, persones alfabetitzades en un sistema d'escriptura diferent del de la llengua objecte d'estudi. En canvi, qui supera el segon cicle assoleix un nivell de les dues llengües oficials equivalent al nivell A2 del MECR.

A diferència dels cursos específics de llengua, la formació instrumental també proporciona els mitjans per a l'adquisició de les competències bàsiques en matemàtiques i medi natural i social. La particularitat de la formació instrumental rau en el fet que la llengua catalana és llengua d'ensenyament al llarg de tota l'etapa educativa. En canvi, l'alumnat que cursa els ensenyaments de Català 1, 2 i 3 certifica els nivells A1, A2 i B1 del MECR, respectivament. El títol de graduat en educació secundària (GES) obtingut als CFA pot permetre l'obtenció del C1.

Quant al perfil de l'alumnat, els ensenyaments s'adrecen a estudiants diversos pel que fa a l'origen, l'edat i les experiències escolars prèvies. L'alumnat són persones que, per diferents motius, no han pogut completar els estudis i que decideixen obtenir una titulació. També és un col·lectiu que està format per persones que volen actualitzar-se o ampliar els coneixements.

En els darrers anys, s'ha ampliat considerablement l'oferta de cursos destinats a persones nouvingudes, amb l'objectiu de facilitar l'acollida inicial i promoure l'aprenentatge instrumental de la llengua (Bordons, 2004). Això ha estat un repte per als professionals que els impartien, els quals s'han hagut d'actualitzar en mètodes i enfocaments per ensenyar català com a llengua addicional o segona llengua. A més, la davallada del coneixement i de l'ús del català entre la població (Departament de Política Lingüística, 2025) fa que els professionals hagin de prestar una atenció especial a les seves actituds personals i professionals en la normalització lingüística i cultural del país (Bordons, 2004), així com en les actituds i motivacions dels alumnes per aprendre i parlar català. En aquest sentit, l'equip de centre ha de fer un treball reflexiu sobre el tractament de les llengües, tant pel que fa al català i al castellà com a les altres llengües d'origen representades en un CFA, a fi que totes aquestes llengües contribueixin a la integració social i que cap no quedi desvinculada de les relacions interpersonals i afectives.

En relació amb els equips docents dels CFA, cal destacar que són molt diversos, fruit del ventall d'ensenyaments que s'hi poden impartir. Els docents de llengua catalana i castellana solen ser, en el cas dels ensenyaments de formació instrumental i els cursos de llengua, mestres d'educació primària i, en el cas dels ensenyaments de GES, docents de l'àmbit de la comunicació, preferiblement graduats o llicenciats en Filologia. Així mateix, els docents que imparteixen ensenyaments inicials i bàsics de llengua o de formació instrumental poden tenir una titulació universitària no lingüística.

2. Perfil laboral, formatiu i professional del professorat dels CFA

En aquest article es presenten els resultats de l'estudi «Perfil formatiu i professional del professorat de català com a llengua addicional per a persones adultes 2024 (PCLA24)». Es tracta d'un estudi de qüestionari adreçat a tots els docents de català com a llengua addicional amb l'objectiu de conèixer-ne el perfil laboral, formatiu i professional i —en aquest article en particular— dels docents als CFA a Catalunya (vegeu Birello & Comajoan-Colomé, en aquest volum per a la metodologia de l'estudi). El qüestionari tenia preguntes obertes, tancades i en alguns casos preguntes multiresposta, és a dir, els participants podien triar més d'una opció. Per aquesta raó en alguns casos les respostes de les taules poden superar el 100 %. Els resultats se centren a explorar les necessitats i les característiques professionals i formatives dels 69 docents que van contestar l'enquesta i que imparteixen ensenyaments de llengua catalana als CFA.

L'anàlisi dels resultats mostra una distribució clara pel que fa al gènere del professorat. Als equips docents dels CFA hi treballen majoritàriament dones (78,2 %). Els homes representen un 20,3 % dels enquestats. Altres respostes com «no binari» i «prefereixo no dir-ho» mostren una presència molt baixa o nul·la. En relació amb l'edat dels docents, la majoria del professorat (46,3 %) se situa entre els 46 i els 60 anys. Els trams més joves, com el de 25-30 anys i 31-35 anys, respectivament, tenen una representació inferior, amb un 10,1 % cadascun, així com el grup de 61-65 anys (8,7 %). Finalment, quant al país d'origen, el 97,1 % del professorat ha nascut a Espanya, mentre que altres països com Bulgària o l'Equador només compten amb la resposta d'un docent.

2.1 Perfil laboral

Les dades relacionades amb l'entorn laboral extretes de l'enquesta permeten obtenir el perfil laboral dels docents pel que fa a la situació laboral, la docència que fan, els anys d'experiència i la denominació que fan servir per referir-se al col·lectiu dels docents de català dels CFA.

La situació laboral que tenen les persones dels CFA que van contestar l'enquesta és, principalment, un contracte a temps complet (88,4 %), cosa que evidencia que la plantilla dels CFA té tendència a ser estable durant el curs escolar (taula 2). El 8,7 % té un contracte a temps parcial i, en menys quantitat (2,9 %), són persones autònomes.

Taula 2. Situació laboral actual dels enquestats

Situació laboral	%
Contracte a temps complet	88,4
Contracte a temps parcial	8,7
Autònom	2,9
Altres	0

Els docents principalment ensenyen cursos de llengua (42,0 %) i, en menor mesura, cursos de conversa, cultura i literatura (taula 3).

Taula 3. Matèries impartides pels enquestats

Matèries impartides	%
Només ensenyo cursos de llengua	42,0
Conversa	26,1
Cultura	21,7
Literatura	21,8
Altres	8,7
Lingüística	7,2
Sociolingüística	4,3

Dels docents enquestats, un 87 % declara que imparteix diferents nivells del MECR en llengua catalana. En canvi, una proporció més petita, concretament un 44,9 % del professorat, imparteix diferents nivells del MECR en castellà. Tot i això, les dades reflecteixen que tant el català com el castellà són les llengües principals que s'imparteixen als CFA, amb una presència clarament superior del català. Pel que fa a l'anglès, un 23,2 % dels docents afirmen que ensenyen aquesta llengua, mentre que altres idiomes, com el francès, tenen una presència molt més minoritària, al voltant de l'1,4 %.

Els docents dels CFA imparteixen una varietat de nivells de llengua catalana i castellana, tot i que ensenyen més cursos de català que de castellà (taula 4). El nivell A1 de català és el més ofert (72,5 %), seguit de l'A2 (63,8 %), mentre que en castellà aquestes xifres són considerablement més baixes: 30,4 % per a l'A1 i 24,6 % per a l'A2. Aquestes proporcions són coherents amb la realitat dels CFA, on els cursos de nivell inicial i bàsic en català tenen una gran demanda per part de persones nouvingudes o amb desconeixement previ de la llengua.

Taula 4. Nivells del MECR que els docents participants imparteixen de català i castellà

Nivells del MECR	% català	% castellà
A1	72,5	30,4
A2	63,8	24,6
B1	33,3	15,9
B2	20,3	4,3
C1	17,4	5,8
C2	15,9	0,0
No ensenyo llengua	1,4	5,8

Als nivells intermedis i avançats, la tendència es manté: el B1 en català és impartit pel 33,3 % del professorat, mentre que en castellà només ho és pel 15,9 %. Al B2, les xifres són del 20,3 % per al català i del 4,3 % per al castellà. Pel que fa als nivells superiors, el C1 és impartit per un 17,4 % dels docents en català i per un 5,8 % en castellà. El C2 només és representat en català (15,9 %), i cap docent enquestat declara que imparteixi aquest nivell en castellà. Aquesta darrera dada és rellevant, ja que el nivell C2 de català és sovint un requisit per a l'accés a determinats llocs de treball del sector públic.

Cal destacar que només un 1,4 % dels docents afirmen que no imparteixen cap curs de català, mentre que en el cas del castellà aquest percentatge s'eleva fins al 5,8 %. Aquesta diferència confirma que, dins dels CFA, l'ensenyament del català ocupa un lloc central en l'oferta formativa lingüística.

En relació amb els anys d'experiència docent en l'ensenyament del català, les dades mostren una gran diversitat de trajectòries professionals entre el professorat enquestat. D'una banda, hi ha una proporció de docents amb una experiència relativament recent en aquest àmbit: un 8,7 % fa menys d'1 any que s'hi dedica, i un 34,8 % té entre 1 i 5 anys d'experiència. Això indica una presència notable de professionals que s'han incorporat recentment a l'ensenyament del català per a adults. D'altra banda, hi ha una presència consolidada de docents amb una llarga trajectòria: un 13 % té entre 16 i 20 anys d'experiència, un altre 13% entre 21 i 25 anys, i un 14,5 % supera els 25 anys.

Finalment, pel que fa a la denominació que els docents empren per referir-se a l'àmbit de l'ensenyament del català als CFA, les respostes reflecteixen una diversitat terminològica notable (taula 5). Aquesta varietat pot estar influïda per la percepció que tenen els docents dels enfocaments pedagògics associats a cada etiqueta, així com per les característiques de l'alumnat o el context institucional, encara que la diversitat terminològica pot apuntar, també, una manca de consens sobre la manera de designar aquest àmbit.

Taula 5. Denominació preferent per referir-se a l'ensenyament del català en un CFA (pregunta multiresposta)

Denominació	%
<i>Català per a persones adultes</i>	46,4
<i>Català per a adults</i>	34,8
<i>Català per a nouvinguts</i>	23,2
<i>Català per a no catalanoparlants</i>	21,7
<i>Català com a llengua estrangera</i>	11,6
<i>Català com a segona llengua</i>	5,8
<i>Altres denominacions</i>	4,3
<i>Català com a llengua addicional</i>	2,9
<i>Català</i>	2,9
M'és indiferent	1,4

La denominació més utilitzada és *català per a persones adultes*, resposta d'un 46,4 % dels enquestats, una expressió àmplia que engloba la realitat dels CFA i que subratlla la condició adulta de l'alumnat. La segueixen *català per a adults* (34,8 %), de significat similar, i *català per a nouvinguts* (23,2 %), que posa l'èmfasi en l'origen migratori recent de l'alumnat, però que a la vegada exclou l'alumnat amb llarga trajectòria al territori o persones procedents d'altres comunitats autònomes. També destaca *català per a no catalanoparlants* (21,7 %), una formulació centrada en la competència lingüística prèvia de l'estudiantat. Altres denominacions com *català com a llengua estrangera* (11,6 %), *català com a segona llengua* (5,8 %) o *català com a llengua addicional* (2,9 %) reflecteixen enfocaments més vinculats a la didàctica de les llengües. El fet que només un 2,9 % indiqui simplement *català* i que un 1,4 % afirmi que li és indiferent mostra que, en general, els docents són sensibles a la càrrega conceptual i pedagògica de la denominació que fan servir.

2.2 Perfil formatiu

Les dades relacionades amb la formació dels docents fan referència a les titulacions acadèmiques generals i en llengua catalana, la formació específica en didàctica de la llengua i les raons que van portar els docents a dedicar-se a l'ensenyament de català a persones adultes.

Pel que fa a la formació acadèmica dels docents, la taula 6 mostra que la majoria del professorat té una titulació universitària: el 47,8 % dels enquestats tenen una llicenciatura universitària, un nivell de formació superior al requisit habitual per exercir com a docent d'adults, o una diplomatura (o totes dues titulacions). Aquesta dada contrasta amb el 33,3 % que declara que té un màster universitari i amb el fet que cap docent no ha indicat que tingui el certificat d'aptitud pedagògica (CAP), que va estar vigent fins al curs 2009-2010 i que, a partir del curs següent, va ser substituït pel màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

Taula 6. Titulacions acabades (pregunta multiresposta)

Titulacions acabades	%
Llicenciatura universitària (5 anys)	47,8
Diplomatura universitària (3 anys)	44,9
Màster universitari	33,3
Postgrau universitari	27,5
Grau universitari (3 o 4 anys)	26,1
Altres	1,4
Certificat d'aptitud pedagògica	0

Els resultats referents a la certificació en llengua catalana del professorat mostren un perfil amb un nivell lingüístic elevat. Un 18,8 % dels docents disposen d'un certificat de nivell C1 o equivalent, mentre que gairebé la meitat, un 47,8 %, té un certificat de nivell C2 o equivalent. Això indica que un 66,6 % dels enquestats tenen una certificació avançada. Un 42 % dels docents compten amb el que fins fa pocs anys es coneixia com a *nivell D*, certificat de coneixements superiors de català, que actualment correspon al nivell C2.

Pel que fa a altres certificacions acadèmiques relacionades, el 7,2 % dels participants tenen formació en Filologia Catalana. Altres certificats més específics o avançats, com el nivell K, postgrau o màster, són poc freqüents (1,4 %), igual que els títols de mestre de català (1,4 %). No es van registrar certificats en nivells E, J o G, ni certificacions específiques per a l'ensenyament a persones adultes.

En relació amb la formació específica del professorat en didàctica de les llengües, els resultats de l'enquesta mostren que un 40,6 % dels participants declaren que en tenen, mentre que un 59,4 % no en té o no la recorda. Les dades semblen indicar que els docents prioritzen l'acreditació lingüística (saber llengua) a la formació pedagògica (saber ensenyar llengua).

Els docents que indiquen que tenen formació específica en didàctica de les llengües fan referència a cursos dedicats a l'ensenyament del català com a llengua addicional o estrangera, així com a formacions específiques vinculades a l'educació de persones adultes —que es presenten en diverses modalitats i nivells, que van des de cursos puntuals fins a postgraus i formacions contínues.

Els cursos de didàctica del català esmentats van ser principalment els oferts per universitats, per la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera (SERCLE), per

escoles oficials d'idiomes (EOI), per l'Institut Ramon Llull (IRL) i pel Departament d'Educació i Formació Professional, així com per escoles d'estiu especialitzades. D'altra banda, les formacions relacionades amb l'ensenyament o l'alfabetització d'adults són proporcionades per universitats, docents d'escoles d'adults, l'IRL, el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), les EOI i el Departament d'Educació i Formació Professional.

Pel que fa a la raó per la qual els docents van decidir ensenyar català com a llengua addicional, les motivacions del professorat són diverses i reflecteixen tant interessos personals, vocacionals, socials, com compromisos professionals. L'anàlisi de dades permet distingir quatre tipus de motivacions.

En primer lloc, un nombre alt de docents destaquen la gratificació que suposa ensenyar una llengua que permet als aprenents comunicar-se i integrar-se i participar a la comunitat: «Quan en vaig tenir l'oportunitat vaig descobrir que és molt gratificant ensenyar a persones que volen aprendre la llengua per formar part de la comunitat on viuen» (participant 4) o «les persones adultes que arriben al centre tenen molta necessitat del coneixement de la llengua per poder incorporar-se al món laboral i poder interactuar amb el seu entorn» (participant 17).

Aquesta perspectiva es relaciona amb l'interès i l'afecte per la llengua catalana, entesa com una eina de cohesió social i identitat cultural. Així, el participant 9 va destacar la voluntat de «potenciar la llengua oficial que es parla en el territori [Catalunya]» i el participant 12 va mencionar «l'amor per la llengua» com a motivació. El participant 22 va afegir que «el fet de pensar que ho faria com a voluntària en un món en què no em calgués treballar» reflecteix un compromís emocional i social. El participant 30 va resumir aquesta idea de la manera següent: «Estimo la meua llengua i penso que cal ensenyar-la com una eina de comunicació, d'identitat i de cohesió social».

En segon lloc, hi ha docents que assenyalen motius vinculats a la seva trajectòria professional o circumstàncies laborals, com la seva «formació com a mestra i filòloga» (participant 7), la necessitat de «substituir» o cobrir demandes puntuals del centre («Em va tocar per substitució», participant 10), o la combinació de l'ensenyament a persones adultes amb altres matèries («Soc mestra i acostumava a ensenyar matemàtiques», participant 14). Aquestes motivacions evidencien que l'ensenyament del català com a llengua addicional no és només fruit d'una decisió vocacional, sinó també d'oportunitats laborals i necessitats organitzatives.

En tercer lloc, un grup de docents fan valoracions positives de l'alumnat adult, que sovint mostra més motivació i interès per aprendre la llengua, fet que converteix l'àmbit de la formació d'adults en un context estimulant i significatiu. Així, el participant 15 va esmentar: «He trobat més predisposició i interès entre els adults que entre els adolescents», mentre que el participant 23 va explicar que «m'agrada la docència amb persones adultes, conèixer gent, compartir cultura i experiències». El participant 33 es va referir a «l'alumnat motivat per aprendre la llengua catalana» i el participant 34 afirmava que «ensenyar-ne a persones adultes em sembla l'escenari més estimulant». També el participant 41 destacava «poder treballar amb alumnat adult», i el participant 45 posava en valor «la bona disposició de l'alumnat en els CFA». Finalment, el participant 49 remarca la necessitat d'aprendre català per «diferents perfils d'alumnat: estrangers, joves GES, adults de Proves d'Accés».

Finalment, emergeix un fort compromís social orientat a facilitar la inserció laboral i la inclusió social de persones en situació de vulnerabilitat. Així, el participant 28 va explicar que volia «poder ajudar a joves a integrar-se al sistema educatiu de Catalunya», mentre que el participant 68 posava l'accent a «afavorir la inserció laboral i social de les persones en risc d'exclusió».

2.3 *Perfil professional*

Les dades sobre el perfil professional dels docents permeten esbrinar la relació que s'estableix entre la pràctica docent i la recerca en didàctica de llengua i adquisició de llengües, tant pel que fa a l'accés i consum de recerca com a la participació en activitats de recerca.

En relació amb l'accés dels docents de llengua dels CFA a articles de recerca i innovació pedagògica que poden influir en la seva pràctica docent, l'anàlisi de les dades recollides permet observar la freqüència amb què aquests professionals llegeixen articles d'experiències didàctiques i innovació, llibres de recerca amb dades empíriques i llibres d'experiències didàctiques i innovació docent.

Les dades de la taula 7 evidencien que la lectura de materials centrats en la pràctica i la innovació educativa és sensiblement més habitual que no pas la lectura de llibres de recerca amb enfocament empíric. Aquest fet reflecteix una preferència clara per recursos aplicats i directament relacionats amb la tasca docent, per davant de formats més acadèmics o teòrics. En concret, la taula 7 recull que els llibres d'experiències didàctiques són els més llegits amb regularitat: un 7,2 % dels docents els llegeixen sempre, un 11,6 % sovint i un 29 % a vegades. Això suposa que prop del 48 % en fa una lectura habitual, mentre que un 29 % declara no llegir-ne mai. Els articles d'experiències didàctiques i innovació docent també tenen un cert ús: un 5,8 % els llegeix sempre, un 14,5 % sovint i un 23,2 % a vegades. Tot i això, el 33,3 % no en llegeix mai. En canvi, els llibres de recerca amb dades empíriques tenen una presència molt més reduïda: el 55,1 % dels docents no en llegeixen mai, i només un 4,3 % afirma que ho fa sempre. Aquesta dada reforça la percepció que la recerca amb enfocament acadèmic i metodologies sistemàtiques no forma part habitual de les pràctiques professionals del col·lectiu.

Taula 7. Freqüència de la lectura d'articles de recerca i d'innovació docent

Freqüència	Articles d'experiències didàctiques i innovació docent (%)	Llibres de recerca (amb estudis basats en dades) (%)	Llibres d'experiències didàctiques i innovació docent (%)
Sempre	5,8	4,3	7,2
Sovint	14,5	5,8	11,6
A vegades	23,2	7,2	29
Poc	23,2	27,5	23,2
Mai	33,3	55,1	29

En conjunt, els docents prefereixen materials més aplicats i vinculats a l'experiència docent, de caire divulgatiu, mentre que la lectura de recerca acadèmica més formal i basada en dades empíriques és minoritària. Aquesta preferència pot estar relacionada amb el tipus de necessitats professionals dels docents, la manca de temps o la dificultat d'accés i lectura d'articles acadèmics especialitzats. També es pot explicar per les necessitats didàctiques que emanen del dia a dia per a les quals no s'han format específicament alguns dels docents dels CFA.

Pel que fa a la participació dels docents en activitats de recerca, el 42 % dels participants declaren que han fet recerca en els darrers tres anys, mentre que més de la meitat (55,1 %) no ha dut a terme cap tipus de recerca. Entre els docents que sí que fan recerca, les principals motivacions són millorar la feina a l'aula (39,1 %) i l'interès personal (24,6 %), seguides per la responsabilitat laboral (20,3 %) i la percepció d'un impacte positiu en el perfil professional (11,6 %). També cal destacar que el 10,1 % assenyalava que gaudeix fent recerca. En canvi, les raons per no fer recerca són la manca de temps (33,3 %), seguida de la manca de responsabilitat laboral en aquesta tasca (21,7 %). Finalment, un 13 % dels docents consideren que la recerca està desconnectada de la pràctica docent i serveix de poc per a la seva feina, fet que posa en relleu una possible desconexió entre la recerca i la realitat del professorat. Alhora, això evidencia que, si la investigació no forma part del treball docent a l'aula, els mestres corren el

risc de limitar-se a reproduir plantejaments existents sense qüestionar què fan ni per què ho fan. En aquest sentit, es fa necessari establir formes de col·laboració que reconguin docents i investigadors com a agents igualment dignes i imprescindibles en el procés educatiu i en la generació de coneixement (Birello et al., 2022).

3. Mirada cap al futur: necessitats i reptes de futur

Tal com s'ha assenyalat al llarg de l'article, els CFA han constituït, històricament, una resposta clau per a aquelles persones que, per motius diversos, van abandonar el sistema educatiu sense finalitzar-lo o van tenir un recorregut formatiu incomplet. En el context actual —i amb la mirada posada en el futur—, marcat per la transformació digital, els canvis en el món laboral i els reptes socials emergents, esdevé imprescindible repensar i adaptar l'oferta formativa dels CFA a fi de continuar responnent de manera eficaç les necessitats d'aquest col·lectiu.

En aquest sentit, és rellevant conèixer les necessitats, les inquietuds i els reptes que els docents detecten en la seva pràctica quotidiana, amb l'objectiu de donar-los veu i avançar en l'elaboració de respostes adequades des de la planificació i la intervenció educativa (Servei d'Educació al Llarg de la Vida, 2025). A continuació, per tal de donar resposta a l'objectiu, es presenten les principals necessitats i els reptes de futur identificats pels docents dels CFA en relació amb els desafiaments que afronta l'educació d'adults. Les necessitats i els reptes que es descriuen en aquest apartat provenen de les respostes a la pregunta oberta següent: «Quina és la necessitat més urgent des del teu punt de vista del col·lectiu de docents de català com a llengua addicional?».

A partir de l'anàlisi qualitativa de les respostes dels 69 docents participants en l'estudi, es van identificar cinc tipus de necessitats relacionades amb reptes de futur: formatives, organitzatives, metodològiques, lingüístiques i sociolingüístiques. La discussió de cada categoria es desenvolupa a continuació mitjançant una selecció de citacions dels participants en l'enquesta.

3.1 Necessitats formatives

Pel que fa a les necessitats formatives, els CFA han experimentat, al llarg dels anys, una transformació important en el perfil de l'alumnat, tant pel que fa al lloc d'origen —amb un increment progressiu de l'alumnat d'origen estranger— com pel que fa a les seves necessitats educatives. Aquests canvis requereixen, des del punt de vista d'alguns dels participants, formació específica, tal com esmenta un dels participants:

Formar-nos en l'aspecte més humà dels nous perfils i necessitats de les persones novingudes que vindran a les nostres aules. (Participant 41)

Aquest tipus de formació va estretament lligada a l'aspecte humà de l'ensenyament de llengües, tal com destaquen Álvarez Verger et al. (2021, p. 75): «S'ha de conèixer bé qui tens davant, quin bagatge instructiu i cultural té, com afecta el nivell d'instrucció al procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua, què ha de ser capaç de fer, quin és l'enfocament metodològic més adequat, quin metallenguatge s'ha d'utilitzar per parlar de llengua en cada moment, quines dinàmiques internes funcionen en una classe...».

3.2 Necessitats metodològiques

En relació amb les necessitats metodològiques, destaquen els models competencials i comunicatius d'aprenentatge de les llengües perquè responen a les exigències de la societat del segle XXI. Malgrat que el domini d'una llengua implica l'adquisició equilibrada de les diverses competències lingüístiques, tant receptives (comprensió oral i escrita) com productives (expressió oral i escrita), el professorat subratlla la necessitat de metodologies que promoguin un enfocament comunicatiu orientat a l'acció, i posen el focus en l'expressió oral:

És molt important incidir en l'aprenentatge de la comprensió i expressió oral a l'aula, ja que, de vegades, incidim massa en la comprensió i expressió escrita. (Participant 17)

Necessitem materials [...] amb un enfocament comunicatiu. (Participant 31)

Segons Aranda et al. (2011), als nivells inicials és essencial potenciar l'aprenentatge oral mitjançant el treball en grup d'alumnes amb diferents nivells de competència lingüística, a través d'activitats i simulacions centrades en el llenguatge oral i reforçades amb suports visuals.

Pel que fa a l'enfocament comunicatiu, Álvarez Verger et al. (2021) destaquen la importància d'implantar l'enfocament integrant els principis bàsics de l'enfocament per tasques. Dins d'aquest marc comunicatiu, orientat a l'acció i al treball per tasques, es defensa la necessitat d'un aprenentatge competencial i significatiu, que concep l'ensenyament d'una llengua addicional com el català com un procés de capacitació perquè l'alumnat sigui capaç de participar en situacions comunicatives (Esteve & Vilà, 2018). L'enfocament per tasques no només permet fer un ús de la llengua semblant al que es fa a la vida real, sinó que també permet focalitzar l'atenció en el significat i en la forma. En els nivells de competència més baixos (A1, A2), Vilagrasa i Birello (2021) i Álvarez Verger et al. (2021) assenyalen que el treball a l'aula a partir de les microseqüències didàctiques (Esteve & Vilà, 2018) pot ser una proposta efectiva que afavoreix l'aprenentatge de la llengua i l'autonomia de l'alumnat. Per als alumnes de nivells inicials amb poca escolarització en la seva llengua, destaquen que és necessari fer èmfasi en el desenvolupament de la competència conversacional i en l'ús de referents visuals i gestuals per assegurar la comprensió del que es fa i del que es demana que facin a l'aula (Álvarez Verger et al., 2021). A més, Sans Bertran i Birello (2021) assenyalen que, a l'hora de planificar classes de català com a llengua addicional, s'ha de tenir en compte l'exposició limitada a la llengua que tenen els alumnes i se'ls ha d'oferir, des del principi, les eines lingüístiques que necessiten per dur a terme les tasques.

Una altra necessitat expressada pels docents, relacionada amb les necessitats metodològiques, és la manca de materials adequats per abordar l'alfabetització d'adults en català. Considerant que el material i, en conseqüència, la metodologia d'ensenyament condicionen la percepció sobre què s'ha d'aprendre i com s'aprèn, mereixen una atenció especial. D'una banda, el professorat considera que l'oferta actual de materials continua sent insuficient i, de l'altra, destaca la necessitat de disposar de materials més atractius, accessibles, adults i adaptats a formats breus i entorns digitals:

Materials molt més atractius, dinàmics i barats. Adaptació als cursos curts (45 hores). Fer un canal d'aprenentatge en línia i gratuït, com el *Digui, digui* dels 80, enfocat a les tasques diàries, que tingui una bona App gratuïta, com la BBC o el British Council. (Participant 5)

Necessitem materials actualitzats, digitals. (Participant 31)

Material per a adults que no sigui infantil i més recursos gratuïts. (Participant 65)

Quan a l'enquesta es va preguntar pels tipus de materials que els docents utilitzen per a l'ensenyament del català als CFA, van esmentar, en diferents proporcions, l'ús de llibres de text, vídeos, webinars i presentacions en línia, materials de creació pròpia i altres recursos, com ara les xarxes socials. Els resultats de la taula 9 mostren que el 14,5 % dels participants afirmen que utilitzen sempre els llibres de text, mentre que el 2,9 % indica que no els fa servir mai. Un percentatge més elevat, el 43,5 %, declara que en fa ús sovint. Les dades mostren que el llibre de text és encara present a les aules dels CFA, però no com a recurs metodològic únic o principal. La tendència majoritària apunta una combinació de recursos, en què el llibre de text conviu amb altres suports.

Taula 8. Freqüència en què els docents fan servir materials per a l'ensenyament del català als CFA

Material	Sempre (%)	Sovint (%)	A vegades (%)	Poc (%)	Mai (%)
Llibres de text	14,5	43,5	29	10,1	2,9
Vídeos, webinars i presentacions en línia	10,1	36,2	27,5	15,9	10,1
Materials de creació pròpia	31,9	34,8	21,7	5,8	5,8
Altres (ex. xarxes socials)	15,9	27,5	20,3	18,8	17,4

Quant a l'ús de vídeos, webinars i presentacions en línia com a recurs didàctic a l'aula, els resultats també n'indiquen una presència considerable, tot i que amb una distribució més dispersa. El 10,1 % dels docents en fan ús sempre, però exactament el mateix percentatge (10,1 %) indica que no els utilitza mai. La major part del professorat (36,2 %) afirma que en fa ús sovint, mentre que un 27,5 % ho fa a vegades i un 15,9 %, poc. Aquesta distribució reflecteix que els recursos digitals multimèdia tenen una presència notable als CFA, tot i que sembla que l'ús no és generalitzat.

Pel que fa als materials de creació pròpia, les dades mostren una tendència clara cap a la seva utilització regular per part del professorat dels CFA, probablement motivada per la necessitat de disposar de materials actualitzats o la necessitat d'adaptació de materials existents per al context. Un 31,9 % dels docents declaren que els utilitzen sempre i un 34,8 %, sovint, fet que suposa que més de dos terços dels enquestats hi recorren amb freqüència. Aquestes xifres posen de manifest el paper central que tenen els materials elaborats pels mateixos docents, sovint adaptats a les necessitats específiques dels seus grups i a les situacions d'aprenentatge.

En aquest sentit, pel que fa al disseny de materials didàctics, Álvarez Verger et al. (2021) subratllen la importància de considerar els aspectes metodològics propis del sistema educatiu del país d'origen dels estudiants. En el cas de l'alumnat d'origen xinès, per exemple, les autores assenyalen que és essencial complementar l'enfocament comunicatiu amb activitats d'aprenentatge que integrin la repetició i la còpia i que s'ajustin a les seves expectatives. Tot i que el col·lectiu xinès té poca presència als CFA, aquestes consideracions podrien extrapolar-se a altres perfils d'alumnat procedent de sistemes educatius considerats més tradicionals, en els quals la memorització i la reproducció mecànica dels continguts constitueixen la base de l'aprenentatge. Tenir en compte les experiències escolars prèvies i les creences sobre com ensenyar i aprendre pot afavorir a una millor integració i participació d'aquests estudiants en el context educatiu català.

Finalment, l'ús d'altres materials, com poden ser les xarxes socials o les aplicacions digitals, presenta una distribució heterogènia. El 15,9 % dels docents en fan ús sempre, mentre que un percentatge semblant (17,4 %) afirma que no els utilitza mai.

Pel que fa a la necessitat de disposar de materials específics per ensenyar a persones adultes que no siguin infantils, tal com esmentava un dels participants de l'enquesta, s'evidencia, d'una banda, l'escassetat de materials didàctics dissenyats específicament per a persones adultes i, de l'altra, que hi ha la tendència de suplir aquesta manca amb materials pensats per a infants, que sovint no responen ni a les necessitats formatives ni a les característiques cognitives i vitals de l'alumnat adult. Aranda et al. (2011) assenyalen que les persones adultes, a diferència dels infants i adolescents, compten, per qüestió d'edat i experiència, amb un bagatge de coneixements compartits més ampli, encara que en alguns casos no hagin assolit determinats coneixements acadèmics. En el context de la formació de persones adultes, hi ha el risc que els docents tractin la persona adulta com si fos un infant gran pel fet de no haver

adquirir alguns coneixements en determinades etapes de la infància o joventut. Aquesta confusió pot manifestar-se, per exemple, en l'ús de materials didàctics infantils sense una adaptació prèvia adequada a les característiques i necessitats pròpies de l'etapa adulta.

La dificultat de trobar materials adequats pot explicar, en part, la importància de la col·laboració entre docents per suplir les mancances existents. Les mancances sovint estan relacionades amb el tipus d'activitat o de recurs proposat, amb temàtiques poc motivadores per a l'alumnat o amb la manca de diversitat en la representació de models socials, fenotips, nivells de poder adquisitiu i altres referents culturals que no reflecteixen la realitat de l'alumnat. Tot això posa de manifest la necessitat de disposar de materials amb una perspectiva intercultural i inclusiva, que evitin la reproducció d'estereotips i en què els aprenents es puguin sentir representats.

En aquest context, el fet de compartir materials esdevé una pràctica clau per adaptar els continguts a les necessitats específiques de l'alumnat adult. La taula 10 mostra amb quina freqüència el professorat comparteix materials per a l'ensenyament del català amb els companys. La resposta més freqüent és sovint (39,1 %), seguida de a vegades (29 %) i poc (14,5 %). Només un 13 % afirma que ho fa sempre, mentre que un 4,3 % declara que mai no comparteix material. Aquestes dades apunten una dinàmica col·laborativa moderada, amb una part considerable del professorat que comparteix recursos amb certa regularitat, tot i que la col·laboració sistemàtica continua sent força limitada.

Taula 9. Freqüència amb què es comparteix material amb els companys

Freqüència d'ús	%
Sempre	13
Sovint	39,1
A vegades	29
Poc	14,5
Mai	4,3

Amb tot, cal destacar que en l'actualitat hi ha materials d'ensenyament de català per a persones adultes que es poden implementar als CFA. En un context d'alfabetització, i en els nivells inicials, un recurs disponible és el mètode *Oralpha* (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2018), inspirat en els *Cercles de conversa* (Generalitat de Catalunya, s. d.) del Pla Local de Formació d'Adults de Salt, que combina l'oralitat amb l'escriptura com a eixos de l'aprenentatge. El CPNL, juntament amb el Departament de Cultura, va crear *Ep! Escolta i Parla* (Departament de Cultura, 2019), un curs de català oral destinat a persones adultes no alfabetitzades que segueix un enfocament comunicatiu a partir de recursos de vídeo, àudio i imatge que reflecteixen situacions quotidianes. També es poden adaptar als CFA la sèrie de llibres de text *A punt* (2018), que segueixen un enfocament basat en l'acció pensat per a aprenents de català adolescents i adults, que viuen tant al domini lingüístic català com fora, en els quals la tasca és la unitat essencial per a la programació i l'ensenyament. Aquest enfocament concep el parlant com un agent social amb unes tasques comunicatives específiques en funció de l'entorn, d'un camp d'acció i d'unes circumstàncies determinades, que les fan especialment adients per a un context d'ensenyament-aprenentatge del català per a persones adultes.

3.3 Necessitats organitzatives

En relació amb les necessitats organitzatives, una de les dificultats més reiterades pels docents fa referència a la gestió dels diferents ritmes d'aprenentatge en grups marcadament heterogenis, especialment en els cursos d'alfabetització. Aquesta realitat posa en relleu la necessitat de

reduir les ràtios d'alumnat per tal de garantir una atenció personalitzada i ajustada a les necessitats individuals. Tanmateix, la reducció de ràtios sovint comporta la necessitat d'incrementar les plantilles docents als CFA, una demanda recurrent que, alhora, permetria assumir un nombre més gran de grups i millorar la qualitat de l'atenció educativa.

Poder fer grups més reduïts. (Participant 45)

Penso que actualment hi ha necessitat de professors de català i espanyol per a estrangers al nostre país a causa de l'emigració. (Participant 40)

Així doncs, d'una banda, disposar de més professorat permetria ampliar l'oferta formativa i oferir una atenció més personalitzada mitjançant grups reduïts; de l'altra, facilitaria la implementació de pràctiques educatives de referència com la codocència. En aquest sentit, Duran i Miquel (2024) destaquen que la codocència és una eina eficaç per atendre les necessitats de l'alumnat, ja que permet oferir suport universal, prendre decisions ajustades a les necessitats reals de l'aula, personalitzar l'atenció educativa i impulsar la innovació. La codocència és rellevant en l'aprenentatge col·laboratiu en els nivells d'alfabetització, ja que permet fer agrupaments d'alumnat amb competències comunicatives diferents però que estan en processos lectoescriptors semblants. A més, la codocència ha de contribuir a generar espais de reflexió professional i d'aprenentatge entre docents, amb la finalitat de millorar les pràctiques pedagògiques i afavorir un canvi de creences i sabers sobre l'ensenyament (Duran & Miquel, 2024).

A les necessitats organitzatives exposades, s'hi afegeix la demanda de millorar la coordinació entre docents de diferents administracions i establir criteris comuns en l'àmbit curricular i d'avaluació. En aquest sentit, l'Ordre EDU/217/2022, de 23 de setembre (Generalitat de Catalunya, 2022b), per la qual s'estableix el currículum de la formació instrumental per a les persones adultes, en facilita la concreció.

Més cohesió entre docents de diferents administracions i uniformització dels currículums i proves de certificació. (Participant 32)

3.4 Necessitats lingüístiques

Pel que fa a les necessitats lingüístiques, cal tenir en compte que els cursos de llengua dels ensenyaments inicials, bàsics i de formació instrumental als CFA no són impartits necessàriament per docents amb una titulació universitària específica en l'àmbit lingüístic. Aquesta realitat posa de manifest necessitats relacionades amb la competència lingüística dels docents que imparteixen aquests ensenyaments, els quals haurien de tenir els coneixements lingüístics necessaris (corresponents a un C2) per impartir-los:

La necessitat més urgent és assegurar un bon nivell de català dels professionals que es dediquen a la docència. Crec que moltes vegades el docent mateix té moltes mancances i no transmet un coneixement òptim. Potser caldria ser més rigorós en aquest aspecte. (Participant 4)

En aquest sentit, el Consell Lingüístic Assessor del Departament d'Educació (2022) assenyala la necessitat de revisar la formació inicial, en relació amb la competència i l'ús de la llengua catalana i la valoració de la diversitat lingüística de tot el personal que intervé en el procés educatiu formal i no formal. A més, proposa que el Departament d'Educació incorpori l'avaluació de la competència lingüística (oral i escrita) dels docents en el procediment d'incorporació al sistema educatiu i que ha d'implementar plans per millorar la competència i la formació lingüístiques dels docents.

3.5 Necessitats sociolingüístiques

Finalment, en relació amb les necessitats sociolingüístiques, diversos docents assenyalen una davallada en l'ús social del català dins i fora de les aules, acompanyada també d'una

davallada en el coneixement de la llengua (Departament de Política Lingüística, 2025). Tenint en compte que els processos d'aprenentatge de la llengua no es poden deslligar del context social, i que els centres educatius constitueixen un espai idoni per a l'aprenentatge i ús del català, així com per a la incorporació de nous parlants, la Llei 8/2022, del 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari (Generalitat de Catalunya, 2022a) determina que el català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu, i la d'ús normal en l'acollida de l'alumnat nouvingut. La determinació de la presència de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari ha de tenir en compte la situació sociolingüística general, la dels centres i el seu entorn, els objectius de normalització lingüística i l'evolució del procés d'aprenentatge lingüístic, oral i escrit. En aquest sentit, un docent va manifestar la seva preocupació pel coneixement i ús del català en les diferents etapes de l'escolarització i un altre va referir-se a la situació de minorització del català en espais com l'entorn social i mediàtic:

Cada vegada arriba menys català a l'aula, tot i ser joves que han nascut a Catalunya i han fet l'escolarització en català. (Participant 28)

Eines i recursos per fer front a l'assetjament (més o menys inconscient) del català per part de l'entorn social i mediàtic. (Participant 1)

En el context actual, el Consell Lingüístic Assessor del Departament d'Educació (2022) fa palès que són necessàries mesures àmplies per aturar i revertir el procés de minorització del català. Per aquest motiu, ha aprovat i ha presentat un conjunt de mesures que impliquen tota la comunitat educativa i el mateix Departament d'Educació i Formació Professional, que es compromet a acompanyar els centres en la seva implementació a través d'inspecció, centres educatius i assessors de llengua, interculturalitat i cohesió social. Tot i que actualment s'han dut a terme tallers de sensibilització sobre els usos lingüístics en l'àmbit educatiu (ULAE) a escoles i instituts, caldria garantir també l'atenció a les necessitats dels CFA en aquest mateix àmbit.

4. Conclusió

Aquest article tenia com a objectiu oferir un retrat de la realitat dels CFA a partir dels resultats d'una enquesta contestada per docents d'aquest col·lectiu. Les dades permeten concloure que els CFA mantenen avui dia una funció essencial, ja que continuen sent espais imprescindibles per a aquelles persones que han vist interromput el seu itinerari formatiu i necessiten reprendre'l per tal de tenir un futur millor. Com a conclusió, s'ofereix un resum del perfil dels docents dels CFA.

Un gruix important de l'oferta formativa dels CFA són els cursos de llengua catalana. Malgrat que els cursos de llengua han viscut transformacions des dels orígens fins a l'actualitat, l'oferta es troba en un procés de canvi constant a causa de la demanda.

El perfil laboral, formatiu i professional dels docents de català és divers. La majoria dels docents tenen formació universitària superior i imparteixen cursos de llengua de nivell inicial (de l'A1 al B1), que denominen preferentment com a *català per a persones adultes*. La varietat de l'oferta formativa dels CFA permet que els docents tinguin una jornada laboral a temps complet.

En l'estudi s'han detectat reptes i necessitats per al futur que poden ajudar a orientar els cursos de català als CFA. Quant als materials, els docents empren una gran diversitat de materials per a l'ensenyament del català als CFA. Els materials de creació pròpia tenen un pes destacat, fruit de la necessitat d'adaptar-se a les especificitats de l'alumnat adult. D'aquí es desprèn una manca de recursos específics per a aquest col·lectiu, fet que pot comportar l'ús inadequat de materials infantils i sense perspectiva inclusiva per ensenyar català.

Pel que fa a la relació entre els materials didàctics existents i l'ús que en fan els docents, cal destacar la importància de disposar d'una capacitat crítica que permeti valorar-ne la idoneïtat a l'aula. Per això, és necessari disposar d'una formació sòlida en didàctica de la llengua que permeti als docents no només seleccionar amb criteri els materials disponibles, sinó també crear-ne de nous o transformar els existents per adequar-los a les necessitats reals de l'alumnat.

En relació amb la formació del professorat, cal destacar que més de la meitat dels docents no disposen de formació específica en didàctica de la llengua, o no recorden haver-ne rebut. Aquesta dada posa en evidència la necessitat d'ampliar i apropar aquesta formació als professionals dels CFA. A més, seria enriquidor crear o impulsar xarxes d'innovació pedagògica i de recerca educativa dins del Departament d'Educació i Formació Professional i dels ajuntaments, amb l'objectiu de facilitar l'accés i la difusió d'aquesta formació entre el professorat.

Davant el retrocés del l'ús i el coneixement del català, i tenint en compte la seva realitat sociolingüística, el sistema educatiu esdevé un agent clau —encara que no l'únic— per fer front a aquest repte. Revertir la situació requereix l'impuls de mesures concretes i sostenibles, amb una atenció especial a la sensibilització lingüística i a la millora de la competència lingüística del professorat en l'àmbit de la formació de persones adultes.

Finalment, considerem fonamental impulsar la recerca entre els docents dels CFA i enfortir les relacions de col·laboració entre universitats i professorat i entre recerca i pràctica. És necessari que la recerca en didàctica de les llengües arribi de manera accessible als professionals dels CFA, així com sensibilitzar els diferents agents implicats sobre el valor que la recerca pot aportar a la innovació i a la millora de la pràctica educativa.

Referències

- Álvarez Verger, J., Estors Sastre, L., & Pérez i Ventayol, M. (2021). L'ensenyament i aprenentatge del català: Una aproximació a la didàctica de la llengua en contextos plurilingües. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.64>
- Aranda, X., Boneu, B., Díaz, M., Ferrer, M., Falgàs, R. M., Formariz, A., García dels Àngels, V., Martínez, M., Masdeu, J., Núñez, N., Sáinz, I., & Rodríguez, V. (2011). *Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves: Amb glossari i autors de referència*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/21263>
- Birello, M., Delgado, R., Gil, R., & Planàs, X. (2022). La relació entre recerca i la pràctica a l'aula: Un binomi possible i desitjable. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(1), 75-79. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.88>
- Bordons, G. (2004). La formació lingüística d'adults, avui. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 34, 8-16.
- Consell d'Europa (2022). *Reference guide on literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>
- Consell Lingüístic Assessor (2022). *Propostes del Consell Assessor per incrementar l'ús de la llengua catalana en els centres educatius*. <https://static1.ara.cat/ara/public/content/file/original/2022/0622/12/propostes-del-consell-assessor-per-incrementar-l-us-del-catala-0b26ecd.pdf>
- Departament de Cultura (2019). *Ep! Escolta i Parla. Curs oral de català*. Departament de Cultura i Consorci per a la Normalització Lingüística. https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/aprendre_catala/ep-curs-oral-catala/

- Departament de Política Lingüística (2025). *Enquesta d'usos lingüístics de la població (EULP 2023)*. https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/dades/enquesta-eulp/2023/index.html
- Departament de Treball, Afers Socials i Famílies (2018). *Oralpha: Mètode d'alfabetització i comunicació oral en català*. https://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/oralpha_metode_alfabetitzacio_catala
- Duran, D., & Miquel, E. (2024). Codocencia: concepto, formas y mejora de prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 335, 10-15.
- Esteve, O., & Vilà, M. (2018). L'aprenentatge competencial de llengües a través de microseqüències didàctiques. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 78, 14-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7163281>
- Estrada, M., Causa, A., & Verrié, M. (2022). *Mai no és tard per aprendre: Reptes i necessitats de la formació durant l'etapa adulta*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/etapa-adulta>
- Generalitat de Catalunya (s. d.). *Guies per als cercles de conversa per comprendre i usar el català en les situacions de comunicació oral més habituals per a persones adultes immigrades*.
- Generalitat de Catalunya (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues/index.html
- Generalitat de Catalunya (2009). Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=480169>
- Generalitat de Catalunya (2022a). Llei 8/2022, de 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8686, 10 de juny de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=931082>
- Generalitat de Catalunya (2022b). Ordre EDU/217/2022, de 23 de setembre, per la qual s'estableix el currículum de la formació instrumental per a les persones adultes. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8763, 30 de setembre de 2022. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938596>
- Sans Bertran, M. T., & Birello, M. (2021). La retroacció correctiva oral amb estudiants adults poc escolaritzats. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 49-62. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.69>
- Servei d'Educació al llarg de la Vida (2025). *Procés de debat i definició del futur de l'educació al llarg de la vida*. Departament d'Educació i Formació Professional. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/documents-tecnics/debat-futur-educacio-llarg-vida/debat-futur-educacio-llarg-vida.pdf>
- Vilagrasa, A. (2018). *A punt 1: curs de català A1*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilagrasa, A., & Birello, M. (2021). Una unitat didàctica basada en l'enfocament per tasques: Reflexions i exemples. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 63-70. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.63>