



Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de **Catalunya**

# L'ADEQUACIÓ DEL PERFIL DELS MESTRES DAVANT DE NECESSITATS DE L'ESCOLA ACTUAL

**Mireia Civís**







Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de **Catalunya**

# L'ADEQUACIÓ DEL PERFIL DELS MESTRES DAVANT DE LES NECESSITATS DE L'ESCOLA ACTUAL

**Mireia Civís**

**AQU CATALUNYA, 2017**

© **Agència per a la Qualitat del Sistema  
Universitari de Catalunya**

C. dels Vergós, 36-42  
08017 Barcelona

Dra. Mireia Civís (Responsable del  
projecte)

Dr. Jordi Díaz (Investigador)

Dr. Miquel Àngel Prats (Investigador)

Sra. Annabel Fontanet (Investigadora)

Sra. Susana López (Investigadora)

Els continguts d'aquesta obra estan subjectes a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades 3.0 de Creative Commons. Se'n permet la reproducció, distribució i comunicació pública sempre que se'n citi l'autor i no se'n faci un ús comercial. La llicència completa es pot consultar a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>



Primera edició: maig de 2017



Aquest document no s'ha corregit lingüísticament

## ÍNDIX

Resum executiu .....	7
Introducció .....	10
Metodologia .....	15
L'estudi .....	17
Dades quantitatives .....	17
Dades qualitatives.....	29
Articles.....	39
La percepció dels ocupadors respecte a la formació inicial dels mestres a Catalunya .....	40
Les competències dels mestres en l'actual context català .....	58
El despegue de la innovación educativa en cataluña: ¿qué es, cómo se da y hacia dónde nos conduce? .....	85
Conclusions .....	102
Bibliografia .....	105
Annexos.....	108



### RESUM EXECUTIU

Aquesta recerca s'emmarca dins de l'Estudi d'Ocupadors de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) sobre la valoració de les competències dels nous docents contractats als centres d'educació infantil, primària i secundària, dins de l'àmbit privat, concertat i públic de Catalunya. Concretament, es centra en l'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual.

Actualment vivim en una societat complexa i canviant, de manera que l'escola ha de fer front als nous reptes socioeducatius per satisfer les seves necessitats i adaptar-se a aquesta realitat. En aquest context, la figura del mestre esdevé una peça fonamental en el procés de canvi. Dins de l'àmbit educatiu la formació inicial dels mestres ha estat objecte de discussió pel que fa a les seves competències, característiques, habilitats, actituds o coneixements que haurien d'adquirir, però actualment el debat segueix vigent adoptant una vessant més professionalitzadora. Seguint aquest propòsit, l'estudi pretén conèixer i identificar les competències que ha de tenir el mestre com a motor de canvi en el sistema educatiu, tot incidint en la millora de la formació universitària dels mestres a Catalunya. A la vegada també busca aprofundir en altres variables com poden ser la innovació, el procés de selecció i contractació, l'acollida dels nous docents i la relació entre l'escola i la universitat. Donant així una visió més aprofundida de la realitat dels centres participants.

En aquest sentit, l'estudi aprofundeix en l'adequació de la formació universitària a partir de les dades recollides per l'AQU Catalunya, des de la perspectiva dels ocupadors. Així, l'escola respon qüestions cabdals com què cal exigir quan s'ha de contractar a un nou mestre, què creuen que és imprescindible en la seva formació, quines característiques personals i de formació prioritzen més quan s'ha de fer una selecció de personal, què busquen i què necessiten. Tenir en compte l'opinió dels ocupadors és necessari per comprendre les necessitats de la realitat educativa del moment i la societat en general, amb la mirada posada en la formació que els futurs docents estan rebent a les universitats. D'aquesta manera, la recerca també fomenta la millora de l'encaix entre les demandes formatives dels centres educatius i l'oferta de les universitats, promovent el diàleg tan necessari entre escola i universitat.

Per aconseguir la seva finalitat, l'estudi parteix d'un disseny metodològic mixt, en què s'integren els mètodes quantitius i qualitius per tal de triangular i complementar les troballes entorn els aspectes competencials i el perfil dels docents.

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

L'anàlisi quantitativa es realitza a partir d'una enquesta a 281 directius de centres educatius d'infantil, primària i secundària on es pregunta per les competències dels docents recentment titulats. L'enquesta recull els següents aspectes: característiques del centre, selecció i contractació dels nous docents, competències dels nous docents, acollida i formació dels nous docents, estratègies d'innovació als centres, i col·laboració amb les universitats.

Pel que fa a l'anàlisi qualitativa, les dades s'obtenen a través d'entrevistes fetes per l'equip investigador i de grups de discussió liderats per AQU Catalunya, per tal de recollir les opinions dels directius i experts en l'àmbit educatiu. Les entrevistes semiestructurades s'han realitzat a 29 professionals de l'àmbit educatiu que estan o han estat vinculats als equips directius de les escoles i que han destacat pel seu interès en identificar les competències que ha de tenir el mestre en l'actual context socioeducatiu, focalitzant en la formació inicial dels docents, en la relació entre escola i universitat i en altres variables com la innovació. D'altra banda, per tal d'aprofundir en els resultats entorn a la percepció dels ocupadors respecte a la formació dels mestres d'infantil, primària i secundària, s'han realitzat dos grups de discussió, un amb directors de centres d'educació d'infantil i primària (amb 6 professionals) i l'altre de secundària (amb 9 professionals). Pel que fa al seu contingut, les qüestions tractades fan referència a les característiques contextuals que afecten la inserció i el desenvolupament dels graduats, les competències i característiques personals necessàries en la contractació dels graduats, la valoració de la formació rebuda, la relació amb la universitat i propostes de millora en la formació.

**L'estudi s'ha estructurat en tres articles (descriptiu, competències i innovació)** per tal de plasmar i discutir els resultats que s'han obtingut, amb una vessant diferenciada per cada article que permet remarcar diferents aspectes de la recerca.

**L'article descriptiu** fa un relat i una reflexió general entorn a l'estudi realitzat i als diferents aspectes tractats en el mateix, partint dels resultats de l'enquesta i els grups de discussió. Així, s'aborda el procés de selecció o contractació, les competències dels nous docents, la col·laboració amb les universitats, l'acollida i formació dels nous docents i les estratègies d'innovació. Finalment, es concreten també les competències que es poden millorar en la formació de grau i s'apunten propostes de millora. Destacant com a propostes globals la necessitat d'orientar la formació del mestre de forma global i holística, i la necessitat de realitzar una col·laboració transversal entre l'escola i la universitat, i la formació inicial i la continuada.



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

D'altra banda, **l'article de competències** té l'objectiu de delimitar quines són les competències necessàries que ha de tenir un mestre a l'escola d'avui i quines són les competències que han de desenvolupar a la seva formació inicial. L'article es centra en els resultats que s'obtenen a través de l'enquesta, de les entrevistes i dels grups de discussió en relació a les competències dels docents recentment titulats. Es detecta una major valoració de la importància de les competències envers la satisfacció de les mateixes pel que fa als mestres novells, fet que ens fa aconsellar una millora en la formació. Aquesta millora s'identifica especialment en el model de pràctiques, que s'hauria d'acostar més als de format inductiu i en el treball de les competències comunicatives i digitals. Així mateix, s'identifiquen dues tipologies de competències, les personals i les relacionals, destacant d'aquestes darreres la seva vinculació amb la importància del capital social en educació.

Finalment, **l'article d'innovació** pretén donar resposta a la necessitat que té l'escola per innovar i transformar l'educació, realitzant una descripció general de la innovació educativa a Catalunya segons el punt de vista dels directors de centre als qui se'ls ha realitzat l'entrevista i que han respost l'enquesta. Amb aquesta anàlisi es vol comprendre principalment què és la innovació educativa i les escoles innovadores, quins elements caracteritzen el procés d'innovació educativa, en quins àmbits educatius s'aplica aquesta innovació, quines estratègies apliquen els centres educatius, quins són els facilitadors i inhibidors principals de la innovació educativa i quins són els seus objectius. A l'article es pot apreciar com el discurs entorn al procés de la innovació educativa es centra especialment en la definició i les seves característiques, deixant en un plànol més secundari la finalitat perseguida de la innovació. Tot i així, pel que fa a aquesta finalitat, els directors fan referència a l'adaptació de l'educació a la societat actual, a la projecció d'una transformació social i a la construcció d'una societat millor. Al mateix temps, s'observa com els directors atorguen més rellevància als inhibidors que als impulsors del procés d'innovació, de manera que es requereix d'un esforç addicional per tal de poder innovar que implica tant als docents com als equips directius, per tal que la innovació pugui fer front a les estructures que dominen en el sistema educatiu actual.

# INTRODUCCIÓ

Actualment l'educació està vivint un moment de canvi en el marc del que s'anomena l'educació del s.XXI. Per satisfer les necessitats d'aquest model d'educació, l'escola s'ha d'adaptar a la nova realitat socioeducativa i assolir els reptes educatius que comporta. En aquest context, la figura del mestre esdevé un element cabdal per promoure aquest canvi i poder adaptar-se a la noves demanades del món educatiu. Concretament, cal centrar l'atenció en les competències dels mestres i en la seva formació inicial per tal d'afrontar el procés d'innovació i de transformació i respondre al perfil del mestre del s.XXI. Diferents estudis remarquen la importància del mestre com a figura estratègica en educació (Schleicher, 2016), tot i que molts d'ells apunten cap a una redefinició de la professió docent en el que es trobi l'encaix entre la vessant més pràctica i el model formatiu (Moon, 2007; Pantic i Wubbels, 2010; Nóvoa, 2009; Donaldson, 2011; Marina, Pellicer i Manso, 2015; Imbernon i Muñoz, 2015).

D'aquesta manera, la recerca focalitza en l'adequació del perfil del mestre davant les necessitats de l'escola actual i s'emmarca dins de l'Estudi d'Ocupadors realitzat per l'Agència del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) sobre la valoració de les competències dels nous docents contractats als centres públics, privats i concertats d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya. Al mateix temps també pretén aprofundir en altres variables com poden ser la innovació, el procés de selecció i contractació, l'acollida dels nous docents i la relació entre l'escola i la universitat. Amb aquesta finalitat, la recerca analitza les dades provinents d'aquest estudi a través de l'enquesta i la realització de grups de discussió a directius de centres escolars i el complementa amb entrevistes en profunditat a experts de l'àmbit educatiu que estiguin o hagin estat vinculats a equips directius de centres. Per tant, amb aquestes dades ens podem apropar a la perspectiva dels ocupadors i als seus criteris i conviccions, ja que són professionals que viuen el dia a dia a l'escola i coneixen la seva complexitat i els seus reptes. Altrament, en les dimensions d'anàlisi es tenen en compte els resultats del projecte ARMIF "Impacte del capital social dels futurs mestres en el seu èxit acadèmic i professional. Estudi i propostes" (2014 ARMIF 00033), acabat de finalitzar el desembre del 2015.

El mestre actual ha de ser capaç d'afrontar els reptes i adaptar-se a les necessitats de la nostra realitat i allunyar-se així dels antics esquemes pedagògics (Robalino i Körner, 2006), ja que en la nostra realitat socioeducativa s'intueix una fractura entre la formació que s'ofereix a la universitat

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

i la necessitat que demanda l'escola (Prats, 2014; Tiana, 2013; García, 2002). D'aquesta manera, les competències dels mestres esdevenen el nexa entre la formació del professorat i la realitat de les escoles (Day, 2002; Landmann, 2013; Pantic i Wubbels, 2010).

Les competències es poden entendre com el conjunt de capacitats que es posen en pràctica en el transcurs de l'activitat professional, acadèmica o social, que s'adquireixen al llarg de l'experiència formativa, professional i vital i que impliquen coneixements, habilitats, actituds i valors. Segons la definició proporcionada per *Terminology of European education and training policy* publicat per la Cedefop (2014) s'entén per competència la capacitat d'una persona per posar en pràctica adequadament els resultats dels aprenentatges en un determinat context (educació, treball o desenvolupament personal o professional) o la capacitat per utilitzar els coneixements, destreses i habilitats personals, socials i metodològiques en situacions de treball o estudi o en desenvolupament professional i personal.

Al mateix temps, aquestes competències permeten resoldre tasques de manera autònoma i adaptar-se a diferents situacions. La introducció de les competències en la formació professionalitzadora és un fenomen recent i es troba en consonància amb l'aparició d'innovacions a nivell metodològic, d'aprenentatge i de construcció del coneixement (Mulder, Weigel i Collings, 2008). Així mateix, la importància de les competències s'ha reflectit a través de diferents projectes que intenten definir i identificar les competències essencials per les persones i per la societat en general, com exposarem més endavant.

Si ens centrem de manera particular en la figura dels mestres i les seves competències, trobem diferents treballs que pretenen delimitar les competències que ha de tenir el mestre del sXXI des de l'Informe Delors *L'Educació, hi ha un tresor amagat* del 1996 fins al document d'*El profesorado del siglo XXI* del MECD (2015). Aquestes competències tenen l'accent posat en les competències procedimentals i actitudinals per tal de dissenyar i acompanyar processos d'ensenyament i aprenentatge, més enllà del domini de les matèries i continguts, tot ressaltant les capacitats d'interacció amb les persones i l'entorn.

Així mateix, la velocitat dels canvis i el seu impacte en el mercat laboral ha generat l'aparició de nous reptes en l'àmbit socioeducatiu que han portat als centres educatius a plantejar-se la incorporació de processos d'innovació educativa (Instance, 2012). Es pot definir la innovació educativa com l'acte de crear i difondre noves eines educatives, pràctiques d'ensenyament, sistemes

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

d'organització i tecnologies amb la finalitat de millorar la qualitat i la productivitat en educació (Foray i Raffo, 2012). Per la seva part, l'OCDE considera la innovació educativa com un canvi dinàmic que afegeix valor, tant en el terreny pedagògic com en el terreny organitzatiu, als processos que tenen lloc en la institució educativa i que produeix canvis i millores en els aprenentatges i en la satisfacció dels protagonistes d'aquests aprenentatges (OECD, 2009). D'altra banda, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015) fa referència a la innovació dels centres educatius com a les iniciatives que estimulen la capacitat d'aprenentatge, les habilitats i potencialitats personals, l'èxit escolar dels alumnes, la millora de l'activitat educativa i el desenvolupament del projecte educatiu dels centres. Tot i així, a més d'entendre la conceptualització del concepte d'innovació educativa, cal preguntar-nos sobre la necessitat d'aquesta innovació en l'àmbit educatiu, així com reflexionar sobre les millores que comporta en el procés educatiu.

Així doncs, el present estudi es centra en les competències que han de tenir en l'actualitat els mestres recentment graduats i en el procés d'innovació educativa de les escoles des de la perspectiva dels directors de centres, reflectint també els moviments d'innovació que s'estan donant en el nostre país. Per assolir aquest propòsit ens plantejem els següents objectius específics:

- 1.- Identificar les competències que ha de tenir un mestre per donar resposta a les necessitats socioeducatives actuals tot essent ser motor de canvi.
- 2.- Identificar les característiques de les escoles anomenades innovadores i escoles pel canvi.

La recerca s'ha estructurat en tres articles donant resposta al plantejament dels objectius principals de la mateixa. D'aquesta manera, la recerca compta amb un article descriptiu de la recerca, un article fent referència a les competències i un article en relació al procés d'innovació educativa.

Pel que fa a l'**article descriptiu**, es contextualitza i es presenta la recerca amb la descripció de l'estudi i la seva mostra, la descripció dels principals resultats obtinguts a través de l'enquesta i els grups de discussió. D'aquesta manera, es descriuen les competències que es consideren més importants, la col·laboració entre escola i universitat, l'acollida i formació dels nous docents i la innovació. Es preveu publicar aquest article en una revista científica catalana.

Per la seva banda, l'**article de competències** explora les competències dels mestres en l'actual context català, tot establint un marc conceptual entorn a les competències i analitzant des de la perspectiva dels ocupadors quines són les competències necessàries que ha de tenir un mestre a

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

l'escola d'avui i quines ha de desenvolupar en la seva formació inicial. Així, s'obté un contrast per determinar fins a quin punt els mestres actuals responen a aquests paràmetres i quines estratègies es poden establir per assolir el requeriment desitjat. Per aquest article s'analitzen els resultats de l'enquesta i les opinions dels directors i experts de l'àmbit educatiu a través de les entrevistes i dels grups de discussió. Tenint en compte l'estructura de l'enquesta, les competències es diferencien per categories fent referència a diferents capacitats i habilitats. Concretament, s'estableix una distinció de competències segons si són competències de formació per a la pràctica docent, competències interpersonals, competències de gestió personal, competències instrumentals, competències d'actitud i ètica professional, competències de formació disciplinar i competències de formació teòrica. També s'obté una categorització de les competències a partir de les entrevistes en la que es fa al·lusió a la competència comunitària, la competència crítica, la competència instrumental, la competència interpersonal i la competència personal. Es preveu publicar aquest article en una revista científica internacional.

**L'article d'innovació** vol aportar una visió del procés d'innovació educativa actual a Catalunya des del punt de vista dels ocupadors per tal de comprendre el moment de transformació i canvi en l'educació. Aquest article pretén donar resposta a les principals preguntes que giren entorn a aquest procés respecte a què és la innovació educativa actual, quins elements caracteritzen el procés d'innovació educativa, en quins àmbits educatius s'aplica, quines estratègies implementen els centres educatius, quins són els principals inhibidors i facilitadors i quins són els objectius finals de la innovació educativa. Per tal de donar resposta a aquestes qüestions, l'article inclou els resultats de l'enquesta que fan referència a la innovació i les reflexions de les entrevistes que giren entorn a aquest concepte. A l'enquesta es fa referència a la innovació en base a diferents estratègies: innovacions didàctiques i pedagògiques, canvis importants en la tecnologia (nou equipament o software), noves formes de relacionar-se amb altres centres educatius (acords de col·laboració, treball en xarxa, etc.), acords de col·laboració amb escoles estrangeres, projecte estratègic i projecte de millora de la qualitat. De les entrevistes també sorgeixen diferents categories en relació als aspectes de la innovació que es volen abordar, com és el cas de la definició de la innovació entesa com actualitzar/renovar/millorar, canvi/transformació, moda, procés/aprenentatge i recuperar/actualitzar coses que ja es feien. Al mateix temps s'estableix una distinció entre els diferents àmbits educatius de la innovació segons si es tracta d'una innovació a nivell curricular, d'infraestructures, metodològica, organitzativa o relacional. Pel que fa als objectius, també es fa una classificació entre aconseguir l'èxit escolar, estimular les habilitats dels alumnes, millorar el sistema, millorar els projectes educatius, millorar la

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

cultura del centre, incrementar la satisfacció de les famílies i replantejar els processos d'aprenentatge. La resta de categories que donen resposta a les preguntes de l'article es poden trobar dins del mateix. Es preveu publicar aquest article en una revista científica en llengua espanyola.

### METODOLOGIA

La recerca parteix d'un disseny metodològic mixt per triangular i complementar les dades partint de l'opinió dels equips directius i experts de l'àmbit escolar.

La part quantitativa es fonamenta en un enquesta realitzada per l'AQU l'any 2014 en la qual es recull la percepció dels centres educatius sobre les competències dels docents recentment titulats, sobre l'adequació de la formació dels mestres i professors. A partir d'aquestes dades es pretén informar les titulacions de mestres i el màster de formació del professorat sobre els punts forts i dèbils en les competències dels docents, així com els seus àmbits de millora. El contingut de l'enquesta es pot distingir principalment en els següents blocs: la identificació del centre educatiu, el procés de selecció a centres públics i privats o concertats, la valoració de la importància i del grau de satisfacció de les competències del personal docent recent titulat universitari, la col·laboració amb les universitats, l'acollida i formació dels nous docents i les estratègies d'innovació. La mostra de l'enquesta està formada per 281 directius de centres educatius de Catalunya públics (227 directius) i privada o concertada (54 directius). L'anàlisi de dades es basa en una anàlisi descriptiva i el desenvolupament d'una anàlisi inferencial. En aquesta anàlisi s'exploren les diferents relacions i correlacions entre les variables que consten en el qüestionari com són principalment les característiques del centres (nivells educatius, titularitat, grau de complexitat, etc.), la contractació dels nous docents, les competències dels nous docents, l'acollida, formació i innovació als centres i la col·laboració amb les universitats. Per tal d'analitzar les diferents relacions i correlacions entre les variables, s'ha utilitzat com a suport el paquet estadístic IBM SPSS Statistics for Window v21.0.

D'altra banda, la part qualitativa es compon dels grups de discussió a directius d'escoles i d'entrevistes semiestructurades amb experts de l'àmbit educatiu que formen part dels equips directius dels centres. Més específicament, es van entrevistar a professionals en actiu que estiguin actualment o hagin estat en equips directius de diferents tipus de titularitat d'escoles i que estiguin vinculats a projectes d'innovació, a moviments educatius i en contacte amb la universitat. Així mateix, es van realitzar dos grups de discussió (a càrrec d'AQU), segons els nivells educatius d'Educació Infantil i Primària i Secundària. El primer grup de discussió va comptar amb la participació de 6 professionals de centres d'Educació Infantil i Primària. Per la seva part, el segon grup de discussió va comptar amb 9 professionals d'Educació Secundària. També es va realitzar una entrevista telefònica a un director d'un centre d'Educació Infantil i Primària que no havia pogut assistir al focus grup. Les qüestions que

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

es van discutir en els grups de discussió giraven entorn a les competències dels mestres i dels professors graduats, fent esment a les característiques contextuals que afecten la inserció i el desenvolupament dels graduats, les competències i característiques personals considerades importants en la contractació dels graduats que busquen els ocupadors, la valoració de la formació rebuda, les competències que es poden millorar en la formació de grau, les dificultats de contractació i la tria dels graduats adients, la formació d'acollida, la relació amb la universitat i les propostes de millora de la formació. Respecte a les entrevistes, se'n van realitzar 29 a experts educatius, 16 d'escoles de titularitat pública i 13 d'escoles de titularitat privada o concertada. Cada entrevista va tenir una durada aproximada d'entre 30 i 45 minuts. Amb aquestes entrevistes es pretenia recollir l'opinió d'experts en educació que estan treballant a l'escola i la seva visió i reflexió sobre la formació dels mestres. Les entrevistes volen comprendre i identificar les principals competències que ha de tenir el mestre per donar resposta a les necessitats socioeducatives actuals. El buidat i l'anàlisi qualitatiu de les entrevistes s'ha realitzat amb el suport del programa QSR N-Vivo, un software específic per l'anàlisi de dades qualitatives. Alhora, s'ha seguit un procediment deductiu, de manera que s'ha partir de categories prèviament fixades en base a una categorització, tot identificant les reflexions que pertanyien a cada categoria. No obstant, l'anàlisi també ha seguit un procediment inductiu per l'emergència de noves categories. Amb aquesta part qualitativa es pretén complementar les troballes de la part quantitativa per obtenir diferents perspectives del mateix fenomen.



# L'ESTUDI

## Dades quantitatives

A continuació, presentem les dades quantitatives de l'estudi. Primerament, es mostren les taules amb els càlculs estadístics corresponents a l'exploració inicial de les diferents variables per analitzar dividides en 6 blocs, segons l'estructura de l'enquesta: identificació del centre educatiu, procés de selecció, competències, col·laboració amb altres universitats, acollida i formació dels nous docents, estratègies d'innovació i les dades de la persona que respon l'enquesta. A continuació, a la segona part es presenten les taules dels càlculs estadístics que fan referència de manera més específica a les relacions i correlacions entre les variables de competències i la resta de variables del qüestionari.

### **PART 1: ANÀLISI DE DADES GENERAL**

#### **Bloc 1: Identificació del centre educatiu**

- Número de persones que treballen al centre

En pràcticament la meitat dels centres educatius (48,8%) hi treballen fins a 30 treballadors/es, incloent tot el personal a temps complert i temps parcial (excloent el personal subcontractat o autònoms).

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>	<b>% acumulat</b>
<b>Entre 1 i 15</b>	56	19,9	19,9
<b>Entre 16 i 30</b>	81	28,8	48,8
<b>entre 31 i 45</b>	68	24,2	73,0
<b>Entre 46 i 60</b>	45	16,0	89,0
<b>Més de 60</b>	31	11,0	100
<b>Total</b>	281	100	

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Titularitat del centre

La major part dels centres són públics (80,8%)

	Freqüència	%
<b>Pública</b>	227	80,8
<b>Privada o concertada</b>	54	19,2
<b>Total</b>	281	100

### Bloc 2a. Procés de selecció a centres públics

- Docents recentment titulats

En el 60,4% dels centres s'han incorporat docents titulats en els darrers 5 anys

	Freqüència	%	% acumulat
<b>Sí, s'han incorporat docents recentment titulats</b>	104	45,8	45,8
<b>Sí, s'han incorporat docents novells però desconec si eren docents recentment titulats o amb experiència prèvia</b>	33	14,5	60,4
<b>No s'ha incorporat ningú o eren docents amb molta experiència laboral prèvia</b>	90	39,6	100
<b>Total</b>	227	100	

El promig de docents recentment titulats que s'han incorporat en els darrers 5 anys és de 4,46 (DT = 3,293), sent el rang entre 1 i 20. La mitjana de docents més novell que s'han incorporat en els darrers 5 anys és de 5,33 (DT = 4,38), amb un mínim de 0 i un màxim de 15.

- Nivell de satisfacció amb l'adequació del perfil d'aquests docents

En general, la satisfacció no es gaire elevada.

	Freqüència	%	% acumulat
<b>Gens</b>	26	19,7	19,7
<b>Poc</b>	84	63,6	83,3
<b>Bastant</b>	21	15,9	99,2

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

<b>Molt</b>	1	0,8	100
<b>Total</b>	132	100	

- El centre s'ha acollit al decret de plantilles per seleccionar part del professorat

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>	<b>% acumulat</b>
<b>Sí</b>	71	54,6	54,6
<b>No</b>	59	45,4	100
<b>Total</b>	130	100	

Dels que han contestat "sí" en aquesta pregunta, veiem com valoren el grau d'importància d'un seguit de factors (assenyalats resultats més destacables):

	<b>n</b>	<b>Gens</b>	<b>Poc</b>	<b>Bastant</b>	<b>Molt</b>
<b>Poder impartir les classes en anglès</b>	69	47,8	33,3	13	5,8
<b>El prestigi de la universitat on ha estudiat</b>	62	1,6	8,1	43,5	46,8
<b>El centre on ha realitzat pràctiques durant els estudis</b>	61	0	18	34,4	47,5
<b>Tenir més d'una titulació o formació complementària</b>	66	47	33,3	16,7	3

- Algun dels docents nous incorporats prové del màster de formació al professorat

Dels centres que han contestat aquesta pregunta (n = 118), veiem que el 80,5% no prové del màster de formació al professorat. Dels centres que afirmen que algun dels docents nous prové del màster de formació al professorat (n=23), més de la meitat (52,2%) considera que acredita la competència docent, mentre que el 30,4% considera que no i un 17,4% contesten Ns/Nc.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Bloc 2b. Procés de contractació a centres privats o concertats

- Docents recentment titulats

En la majoria dels centres (90,7%) s'han incorporat docents recentment titulats.

	n	%	% acumulat
<b>Sí, s'han incorporat docents recentment titulats</b>	49	90,7	90,7
<b>Sí, s'han incorporat docents novells però desconec si eren docents recentment titulats o amb experiència prèvia</b>	1	1,9	92,6
<b>No s'ha incorporat ningú o eren docents amb molta experiència laboral prèvia</b>	4	7,4	100
<b>Total</b>	54	100	

El promig de docents recentment titulats que s'han incorporat en els darrers 5 anys és de 4,40 (DT = 3,18), sent el rang entre 1 i 15. No hi ha cap centre privat que hagi contestat a la pregunta "nombre aproximat de docents més novell que s'han incorporat en els darrers 5 anys".

- Factors importants en el procés de contractació (assenyalats resultats més destacables)

	n	Gens	Poc	Bastant	Molt
<b>Poder impartir les classes en anglès</b>	50	86	10	4	0
<b>El prestigi de la universitat on ha estudiat</b>	50	12	50	26	12
<b>El centre on ha realitzat pràctiques durant els estudis</b>	49	6,1	36,7	38,8	18,4
<b>Tenir més d'una titulació o formació complementària</b>	50	62	30	8	0

- Dificultat per contractar les persones adequades en un determinat lloc de treball

Aquesta pregunta només es fa als centres privats o concertats. Dels 49 centres que contesten aquesta pregunta, més de la meitat (el 57,1%) afirma que sí que han tingut problemes per contractar les persones adequades en un determinat lloc de treball, mentre que el 42,9% responen que no.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Bloc 3. Competències

- Importància de les competències

A continuació es presenta un anàlisi de les diferències en els diversos ítems de competències en funció de la titularitat del centre. Concretament, es presenten les mitjanes i desviacions típiques de cada un dels ítems en funció de si el centre és públic o privat o concertat. A més, es mostra el nivell de significació obtingut en la prova de comparació de mitjanes t d'Student. Estan marcats amb un asterisc aquells ítems en els que s'han trobat diferències estadísticament significatives.

	Públic	Privat o concertat	p valor
<b>Formació per a la pràctica docent</b>			
Disseny i avaluació processos ensenyament	8,29 (1,43)	8,24 (1,36)	,824
Innovació pedagògica i recerca educativa	8,12 (1,66)	8,76 (1,17)	,013*
Gestió de l'aula	9,16 (1,36)	9,32 (1,04)	,444
Entrevistes famílies	8,37 (1,41)	8,61 (1,28)	,299
Gestió de conflictes	8,85 (1,36)	8,94 (1,11)	,679
Detecció i actuació dificultats	8,42 (1,46)	8,5 (1,31)	,732

Nota. \*p < ,05

En la majoria de competències no hi ha diferències entre el tipus de centre, a excepció dels casos que es detallen a continuació.

En primer lloc, es troben diferències en el grau d'importància de l'ítem "Innovació pedagògica i recerca educativa", on els centres privats i concertats puntuen més alt (M=8,76, DT= 1,17) en comparació amb els centres públics (M=8,12, DT=1,66). També mostren puntuacions més elevades en la pregunta "Compromís en promoure valors i respecte entre els alumnes" (M=9,55, DT=0,79) en comparació amb els centres públics (M=9,12, DT = 1,13). Finalment, també mostren diferències en "Capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit de coneixement (titulació, disciplina)", sent novament els centres privats i concertats ((M=8,7, DT=0,97) els que mostren puntuacions més elevades en comparació amb els centres públics (M=7,86, DT=1,52).

En analitzar la satisfacció amb les competències en funció de la titularitat del centre, veiem que en aquest cas sí que hi ha diferències en pràcticament tots els ítems, sent els centres privats els que mostren puntuacions significativament més elevades en pràcticament la totalitat de les competències.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Satisfacció global

Finalment, en la pregunta de satisfacció global amb les competències dels docents recent titulats o del professorat més novell, sí que hi ha diferències estadísticament significatives en funció de la titularitat del centre ( $t_{(177)} = -4,55$ ,  $p < ,0001$ ). A continuació es mostren els estadístics descriptius corresponents:

	N	Mean	Std. Deviation
<b>Pública</b>	129	6,42	1,662
<b>Privada o concertada</b>	50	7,60	1,245

### Bloc 4. Col·laboració amb altres universitats

	Públic					Privat				
	n	Molt	Bastant	Poc	Mai	n	Molt	Bastant	Poc	Mai
<b>Oferir pràctiques als estudiants de la universitats</b>	87	55,2	19,5	17,2	8	7	42,9	14,3	42,9	0
<b>Comunicació amb les universitats en la valoració dels plans d'estudis d'aquestesa</b>	84	6	21,4	28,6	44	7	0	0	57,1	42,9
<b>Participació en projectes d'innovació educativaa</b>	88	27,3	37,5	26,1	9,1	7	28,6	14,3	42,9	14,3

### Bloc 5. Acollida i formació dels nous docents

La majoria dels centres educatius afirmen disposar d'accions d'acollida i formació pels nous docents (75,8% en el cas dels centres públics i el 81,3% dels centres privats o concertats). Per tant, no hi ha diferències estadísticament significatives en creuar aquestes variables (titularitat del centre i accions d'acollida i formació). Chi quadrat = 0,595,  $gl=1$ ,  $p = 0,441$ . Per tant, l'anàlisi de la següent

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

pregunta (tipus de formació) es fa considerant la totalitat dels centres, independentment de la titularitat.

Dels centres que sí que ofereixen: el 69,9% proporcionen un tutor/mentor, el 40,4% Sessions programades ad hoc (específiques segons necessitats) i el 16,2% Cursos de formació de participació externa. Cal destacar que en aquesta pregunta es podien triar diverses opcions, per tant el total no suma 100%.

### **Bloc 6. Estratègia d'innovació**

En analitzar la possible associació (chi-quadrat) entre les diverses estratègies d'innovació i la titularitat del centre veiem com únicament és en l'ítem "projecte de millora de la qualitat" en el que trobem associació entre elles. Per tant, podem afirmar que són els centres privats i concertats els que posen en marxa més projectes de millora de la qualitat en comparació amb els centres públics.

	Públic		Privat o concertat	
	Sí	No	Sí	No
<b>Innovacions didàctiques i pedagògiques</b>	97,6	2,4	100	0
<b>Canvis importants en la tecnologia: nou equipament o software</b>	80,5	19,5	85,7	14,3
<b>Noves formes de relacionar-se amb altres centres educatius (acords de col·laboració, treball en xarxa,...)</b>	53,8	46,3	83,3	16,7
<b>Acords de col·laboració amb escoles estrangeres</b>	35,0	65,0	42,9	57,1
<b>Projecte estratègic</b>	43,4	56,6	71,4	28,6
<b>Projecte de millora de la qualitat</b>	25,7	74,3	85,7	14,3

### **Bloc 7. Centres educatius que no han contractat**

No hi ha associació entre el tipus de centre i les raons per les quals no han contractat, per tant es presenten els resultats conjuntament. Dels 94 centres que contesten aquesta pregunta, el 31,9% afirmen que es deu a la manca de vacants i el 21,3% afirmen que s'han contractat titulats però amb experiència laboral prèvia.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Bloc 8. Dades persona que respon l'enquesta

El 72,7% dels centres estan disposats a col·laborar amb AQU Catalunya.

- Nivells educatius del centre

	Freqüència	%
<b>Primària</b>	164	58,4
<b>Primària i secundària</b>	47	16,7
<b>Secundària</b>	69	24,6
<b>Total</b>	280	99,6

- Àrea territorial del centre

	Freqüència	%
<b>Baix Llobregat</b>	<b>20</b>	<b>7,1</b>
<b>Barcelona Comarques</b>	30	10,7
<b>Catalunya Central</b>	23	8,2
<b>Consorti d'Educació de Barcelona</b>	34	12,1
<b>Girona</b>	38	13,5
<b>Lleida</b>	31	11
<b>Maresme - Vallès Oriental</b>	39	13,9
<b>Tarragona</b>	29	10,3
<b>Terres de l'Ebre</b>	13	4,6
<b>Vallès Occidental</b>	24	8,5
<b>Total</b>	281	100

- Complexitat

	Freqüència	%	% acumulat
<b>Baixa</b>	25	8,9	9,7
<b>Mitjana</b>	198	70,5	76,7



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

<b>Alta</b>	35	12,5	13,6
<b>Total</b>	258	91,8	100

- S'ha proveït de docents recentment titulats (Centres públics + centres privats)

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
<b>Graduats recents</b>	153	54,4
<b>Novells</b>	34	12,1
<b>Ningú o docents amb experiència</b>	94	33,5
<b>Total</b>	281	100

- Nombre aproximat de docents recentment titulats contractats (Centres públics + centres privats)

La mitjana de docents recentment titulats es situa en els 4,61 (DT = 3,45), amb un rang d'entre 1 i 20.

- Nivells del centre

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>	<b>% acumulat</b>
<b>Primària</b>	164	58,4	58,6
<b>Primària i secundària</b>	47	16,7	16,8
<b>Secundària</b>	69	24,6	24,6
<b>Total</b>	280	99,6	100

### PART 2: ANÀLISI DE DADES DE COMPETÈNCIES

En aquest apartat mostrem els principals resultats de les relacions entre la variable de competències i les altres variables del qüestionari. Les taules amb els resultats estadístics es troben als annexos.

- Titularitat del centre

Trobem diferències en el grau d'importància de les competències instrumentals, ètica professional i formació teòrica i en el grau de satisfacció de totes les competències segons la titularitat

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

del centre, sent els centres privats els que mostren puntuacions significativament més elevades en pràcticament la totalitat de les competències.

- Persones que treballen en el centre educatiu

Veiem diferència en la competència de formació disciplinar (grau d'importància). Concretament, entre les categories "entre 16 i 30" i "més de 60" i entre les categories "entre 31 i 45" i "més de 60". Presenten un grau d'importància més elevat els centres amb menys persones, en comparació amb els de més de 60 treballadors.

### **CENTRES DE TITULARITAT PÚBLICA**

- Nombre aproximat de docents recentment titulats

No hi ha correlacions significatives

- Nombre aproximat de docents (no recentment titulats)

Troblem una correlació negativa amb el grau d'importància de la competència instrumental. Per tant, es valora més aquesta competència quan hi ha menys docents no recentment titulats.

- Grau de satisfacció amb l'adequació del perfil d'aquests docents que s'han incorporat amb les necessitats del lloc de treball

Observem correlacions amb variables de competències. Concretament hi ha una correlació positiva amb el grau d'importància de les competències de pràctica docent i ètica professional (a més grau d'importància, més satisfacció). Trobem correlació negativa amb totes les satisfaccions de les competències (excepte la de formació teòrica).

- El centre s'ha acollit al decret de plantilles en el que pot seleccionar part del professorat

Sí que trobem diferències en el grau d'importància de la competència de formació teòrica i l'autonomia del centre per seleccionar al professorat. Concretament, els que s'acullen al decret, puntuen més alt en aquestes competències comparats amb els que no

- Grau d'importància en la contractació

No hi ha correlacions significatives

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

- Docent incorporat prové del màster de formació al professorat  
Resultat no significatiu
- El màster de formació del professorat acredita la competència docent de manera suficient  
Trobem diferència en el grau de satisfacció de la competència de gestió personal. Puntuem més alt en el cas que s'acredita la formació del professorat de manera suficient.

### **CENTRES DE TITULARITAT PRIVADA O CONCERTADA**

- Nombre aproximat de docents recentment titulats  
Veiem una correlació negativa entre el grau de satisfacció de les competències i el nombre de docents recentment titulats. Per tant, quan hi ha més docents recentment titulats, el grau de satisfacció d'aquestes competències és menor.

- Grau d'importància en la contractació  
Observem una correlació negativa entre el grau d'importància de la pràctica docent, les competències interpersonals i la formació teòrica i el grau d'importància de poder impartir les classes en anglès. Per tant, quan el grau d'importància d'aquestes competències no és elevat, es valora més la importància de poder impartir classes en anglès.

Veiem una correlació positiva entre el grau de satisfacció de competències instrumentals i el grau d'importància del prestigi de la universitat on han estudiat. Per tant, quan hi ha més satisfacció en aquestes competències, també hi ha més importància del prestigi de la universitat.

Hi ha una correlació negativa entre el grau d'importància de la pràctica docent, les competències interpersonals i la importància de tenir més d'una titulació o formació complementària. Per tant, es dóna més importància a la tenir més d'una titulació o formació complementària quan el grau d'importància d'aquestes competències és menor.

- Competències  
Trobem una correlació positiva prou forta entre el grau de importància de les competències entre si. Per tant, quan es valora més una determinada competència, també s'incrementa la valoració de les altres competències.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Observem una correlació positiva prou forta entre el grau de satisfacció de les competències entre si. Per tant, quan més satisfet s'està amb una determinada competència, també s'incrementa la satisfacció en les altres competències.

També hem trobat les següents relacions entre el grau d'importància de les competències i el grau de satisfacció:

Veiem una correlació positiva entre el grau d'importància de la competència de pràctica docent i el grau de satisfacció de les competències de pràctica docent, interpersonals i ètica professional. Les correlacions no són gaire fortes

Hi ha una correlació positiva entre el grau d'importància de les competències interpersonals i el grau de satisfacció de les competències de pràctica docent, interpersonals, gestió personal, instrumentals, ètica professional i formació disciplinar. Les correlacions no són gaire fortes

També trobem una correlació positiva entre el grau d'importància de la competència de gestió personal i el grau de satisfacció de les competències interpersonals, gestió personal i ètica professional. La correlació no és gaire forta.

Observem una correlació positiva entre el grau d'importància de les competències instrumentals i el grau de satisfacció de les competències de pràctica docent, interpersonals, gestió personal, instrumentals i ètica professional. Les correlacions no són gaire fortes

Veiem una correlació positiva entre el grau d'importància de les competències d'ètica professional i el grau de satisfacció de les competències d'ètica professional. Les correlacions no són gaire fortes

Troblem una correlació positiva entre el grau d'importància de les competències de formació disciplinar i el grau de satisfacció de formació disciplinar. Les correlacions no són gaire fortes

Hi ha una correlació positiva entre el grau d'importància de les competències de formació teòrica i el grau de satisfacció de les competències de pràctica docent, interpersonals, gestió personal, instrumentals, ètica professional, formació disciplinar i formació teòrica. Les correlacions no són gaire fortes

- Col·laboració amb universitats

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Observem una correlació positiva entre el grau d'importància de la competència de gestió personal i la comunicació amb les universitats en la valoració dels plans d'estudis d'aquestes. Per tant, quan més es valora aquesta competència, hi ha poca comunicació amb les universitats (l'escala de col·laboració és de 1: molt a 4: mai).

- Acollida i formació

Sí que trobem una relació entre les competències i el ítem "tipus de formació: proporció d'un mentor/tutor" (és més elevat en el cas de sí acollida), excepte en el cas del grau d'importància de la competència de formació teòrica, el grau de satisfacció de les competències interpersonals, de gestió personal, ètica professional, formació disciplinar i formació teòrica.

Sí que hi ha relació entre les competències i el ítem "sessions programades adhoc" (és més elevat en el cas de no acollida), excepte en el cas de importància de gestió personal, ètica professional, formació teòrica i totes les de satisfacció.

Sí que observem una relació entre les competències i el ítem "cursos de formació de participació externa" en el cas de importància de les competències d'ètica professional. És més elevat en el cas de sí acollida.

- Col·laborar amb AQU Catalunya

Troblem diferències en la col·laboració AQU en el grau d'importància de les competències de pràctica docent, interpersonals i de gestió personal. És més elevat en el cas de col·laborar en AQU.

- Complexitat

No hi ha diferències

- Nivells del centre

Hi ha relació amb les variables de competències, excepte en el cas del grau d'importància de la pràctica docent, interpersonals, gestió personal, instrumentals, ètica professional i satisfacció de la formació disciplinar. La diferència és sobretot entre les variables de "secundària" i "primària i secundària". "Primària i secundària" és més elevat.

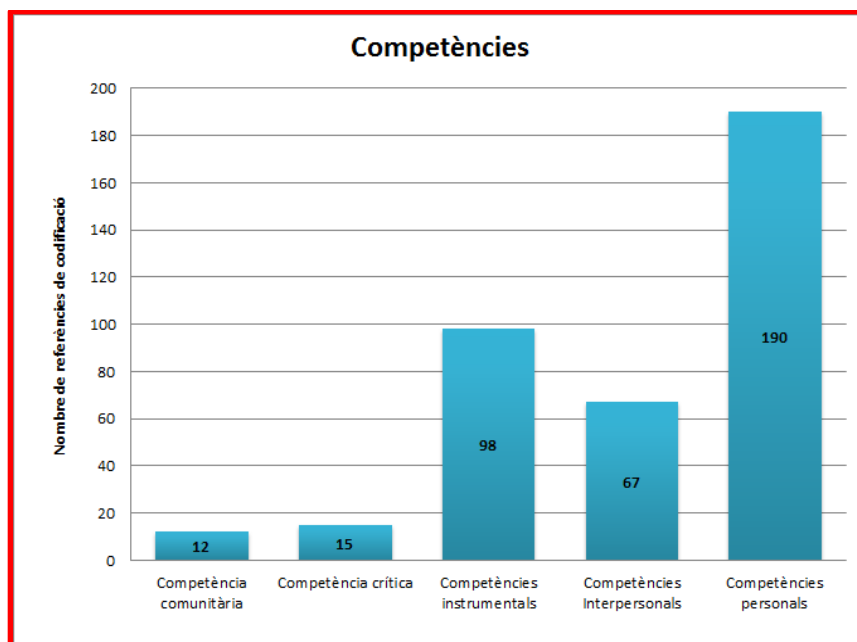
## Dades qualitatives

Seguint els criteris i procediments esmentats anteriorment en l'apartat metodològic hem realitzat el buidat de les dades qualitatives procedents de les entrevistes.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

A continuació exposem les dades obtingudes tant pel que fa al tema de les Competències com al de la Innovació i que han estat analitzades en els diferents articles que formen part també d'aquest informe.

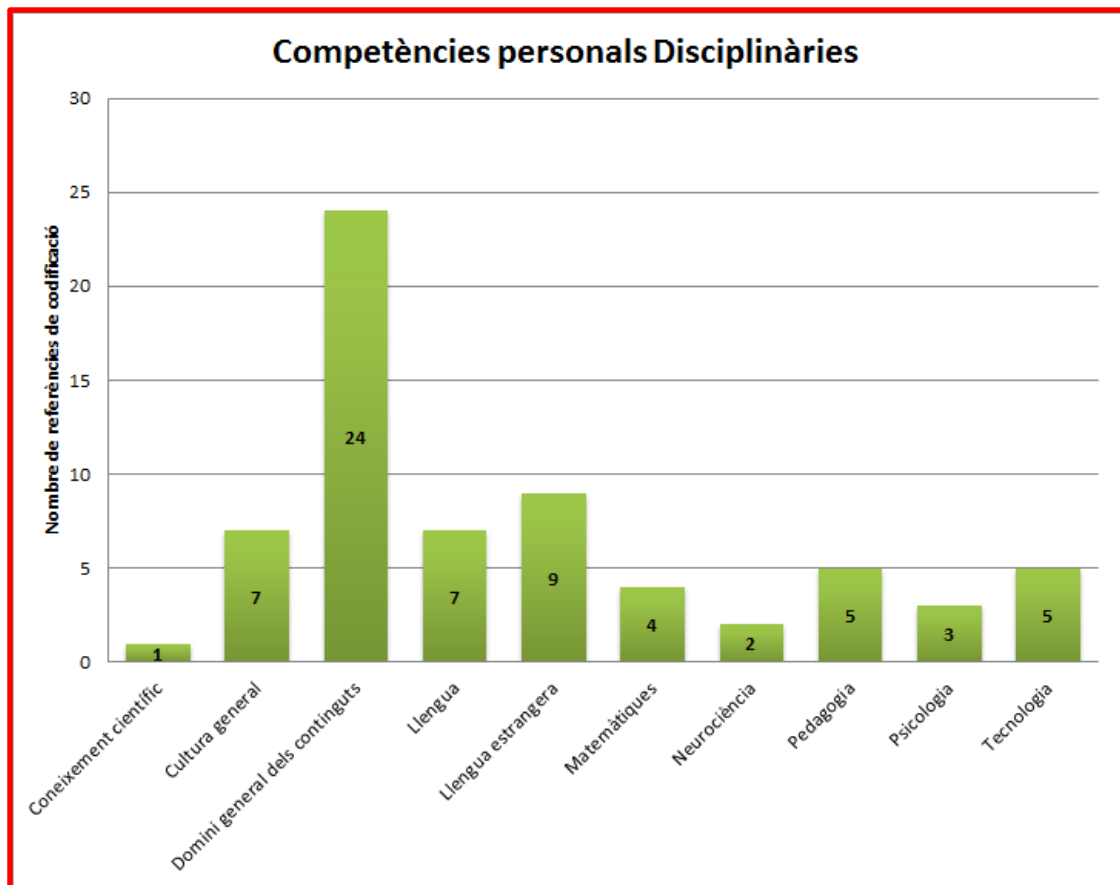
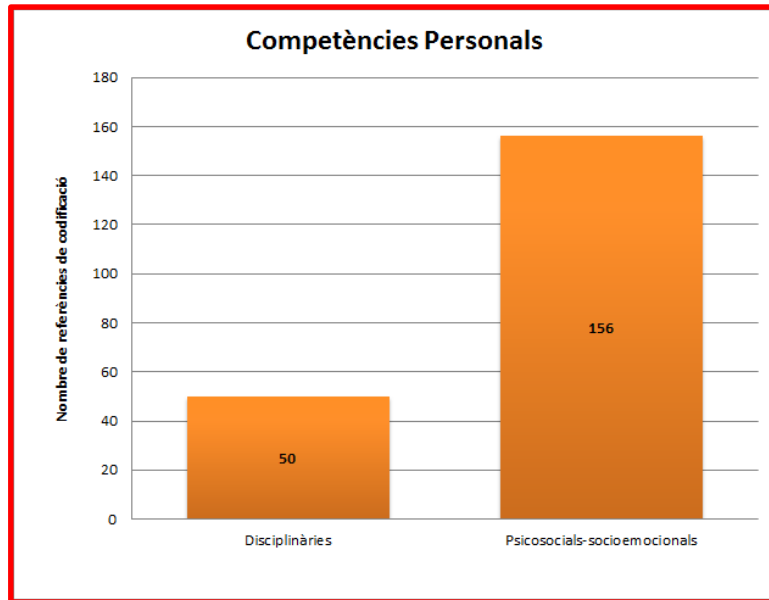
- Competències



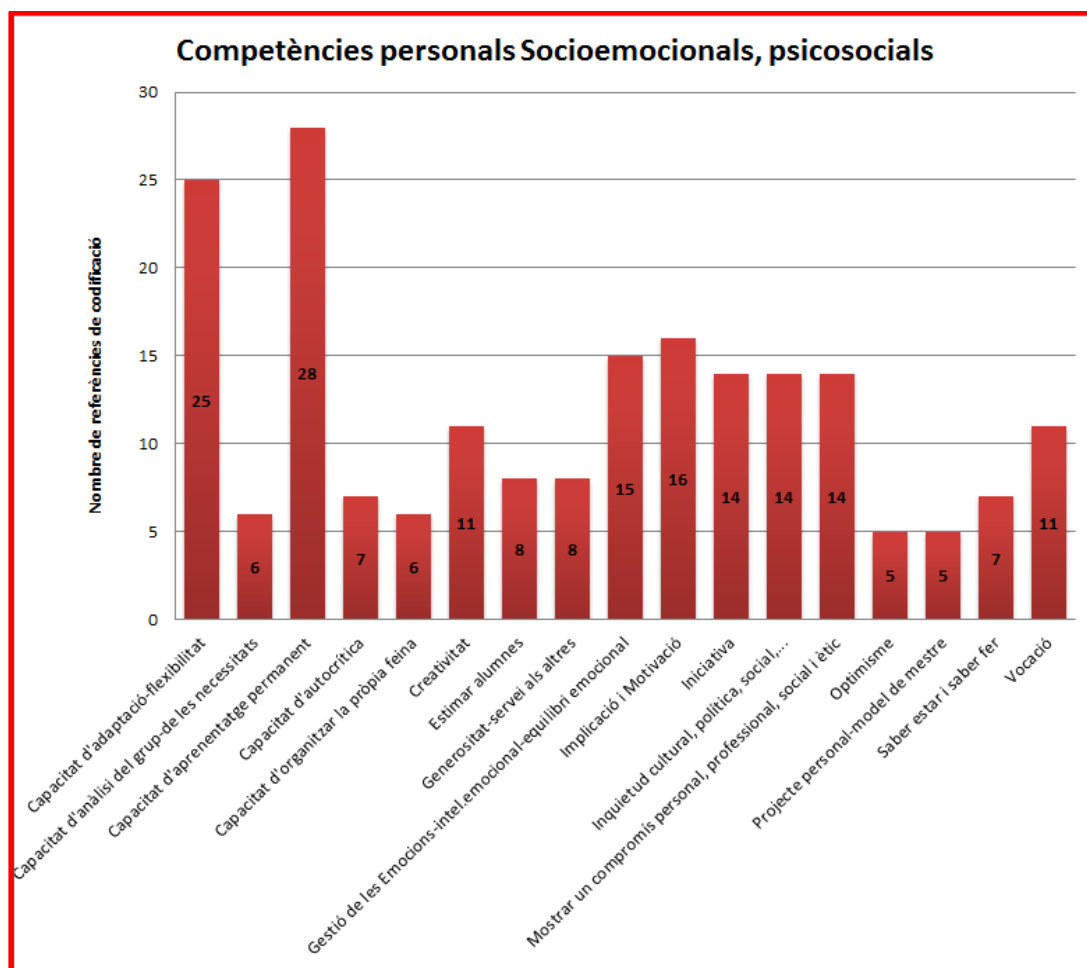
Hem agrupat les Competències en cinc categories i en aquest gràfic podem veure el número de referències de codificació que hi ha hagut en el conjunt de les entrevistes. Veiem que les competències personals i les instrumentals són les més esmentades.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

A continuació mostrem les dades obtingudes després de dividir cadascuna de les categories anteriors en subnodes:

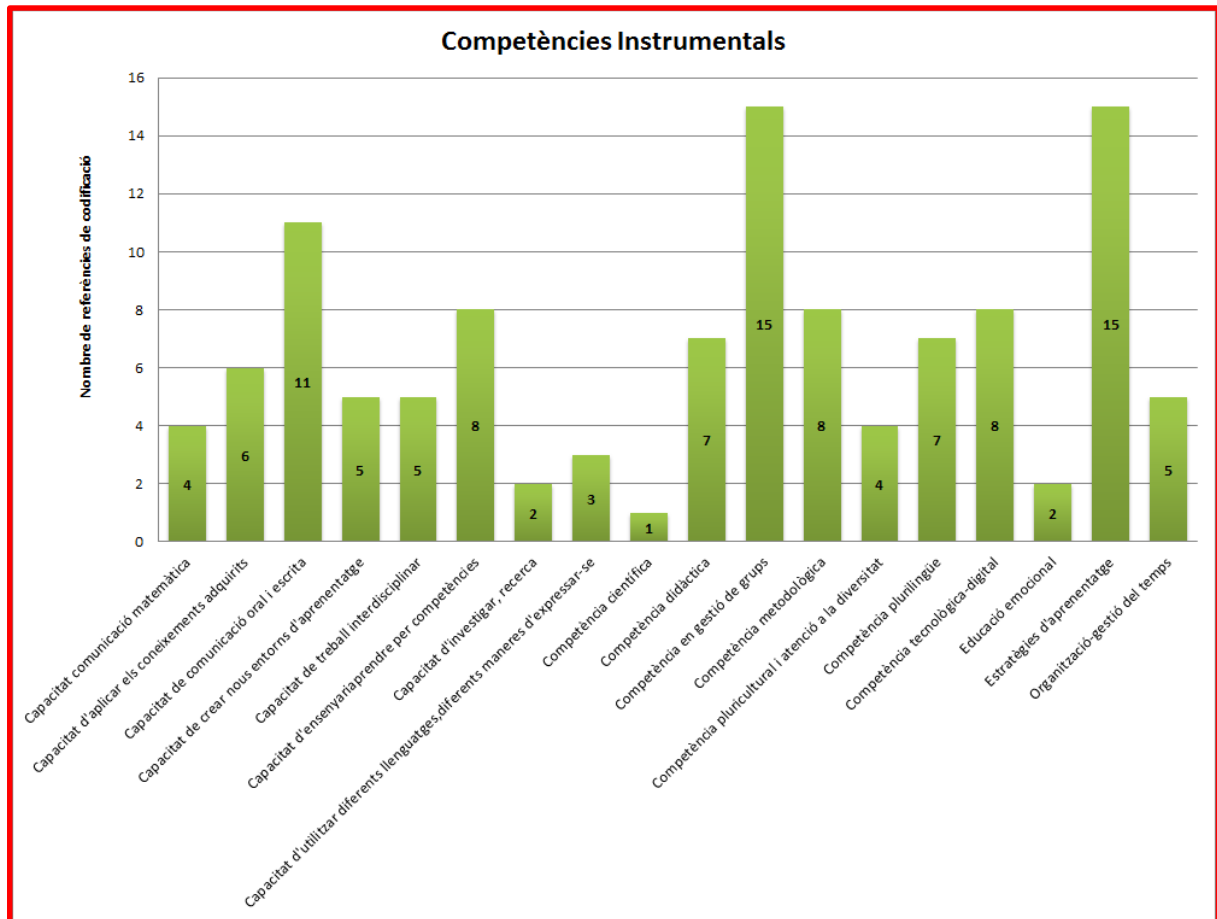
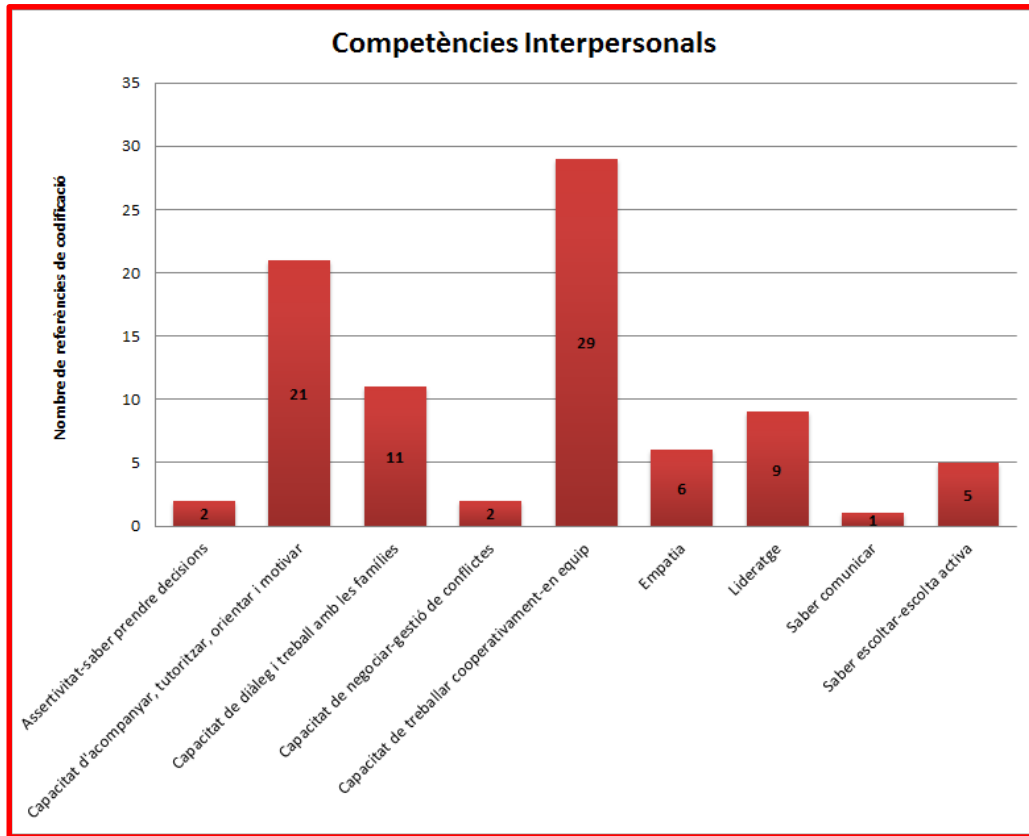


## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

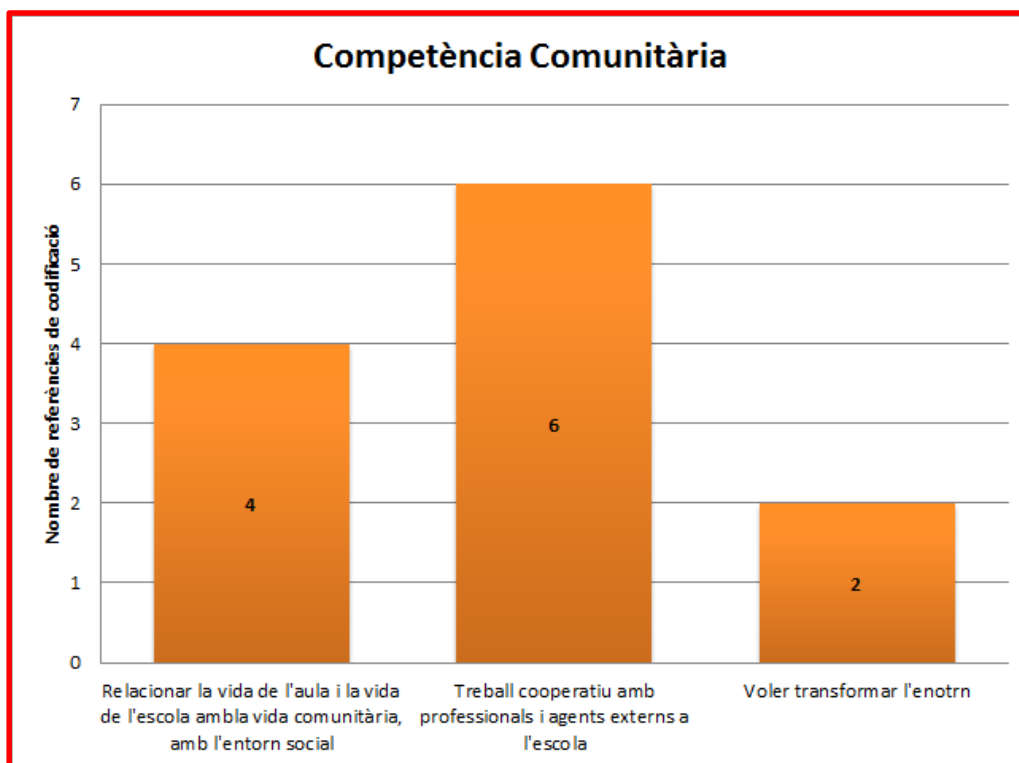
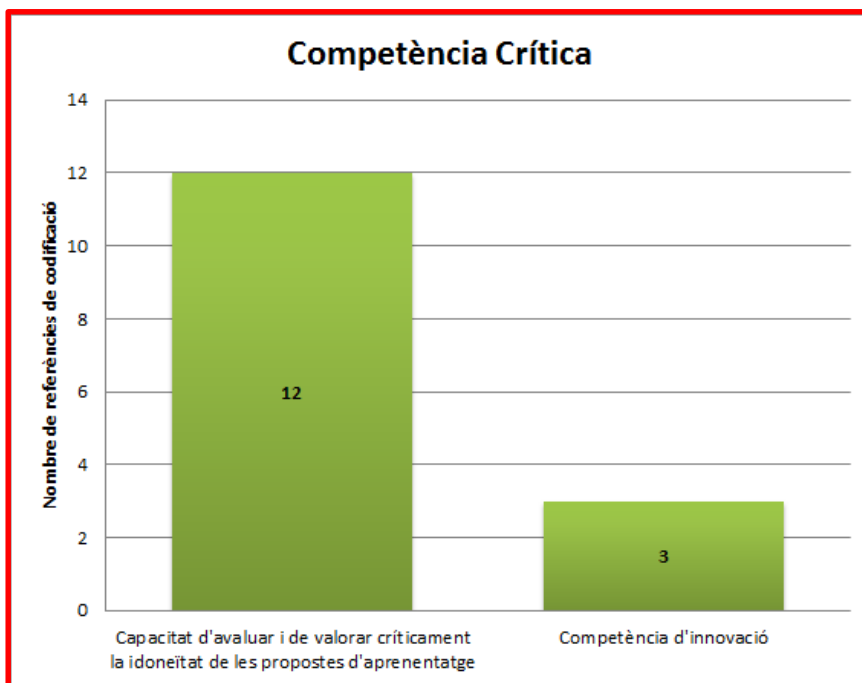




## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

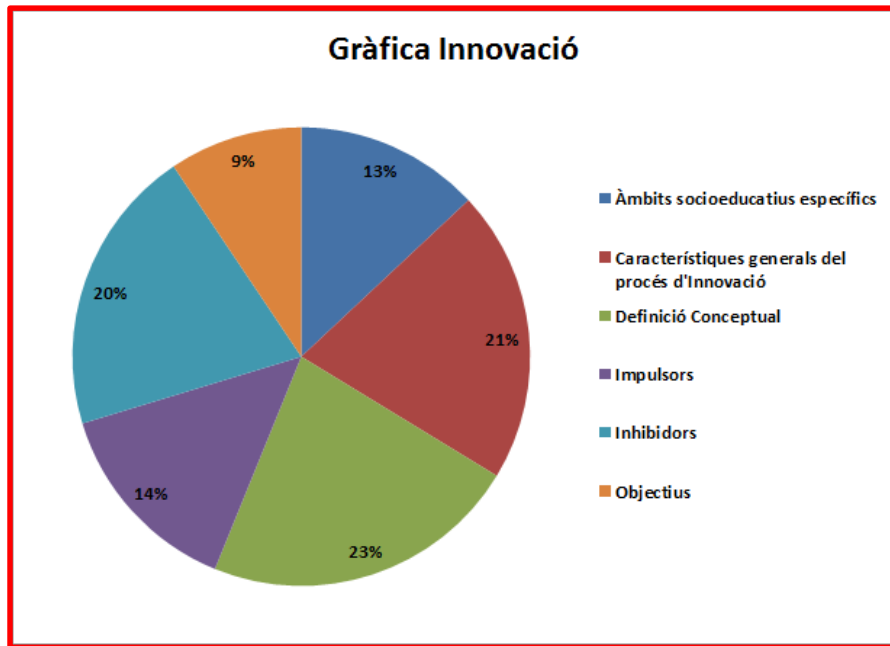


## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual



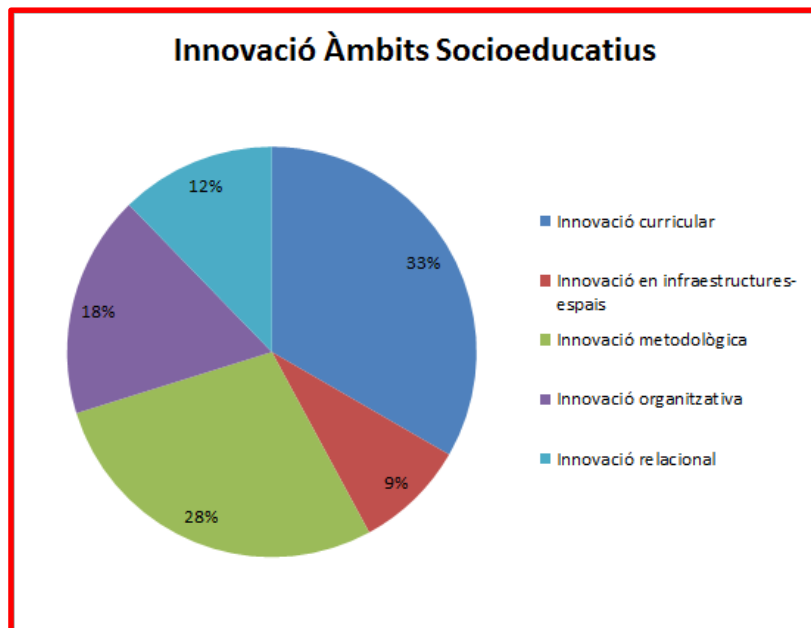
## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Innovació

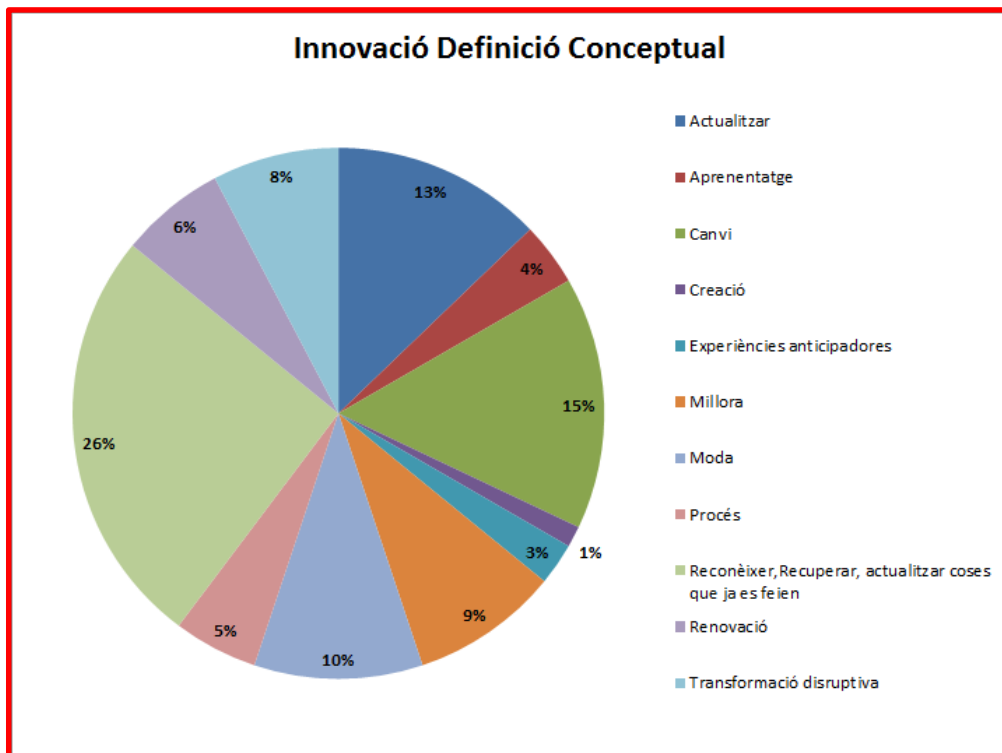
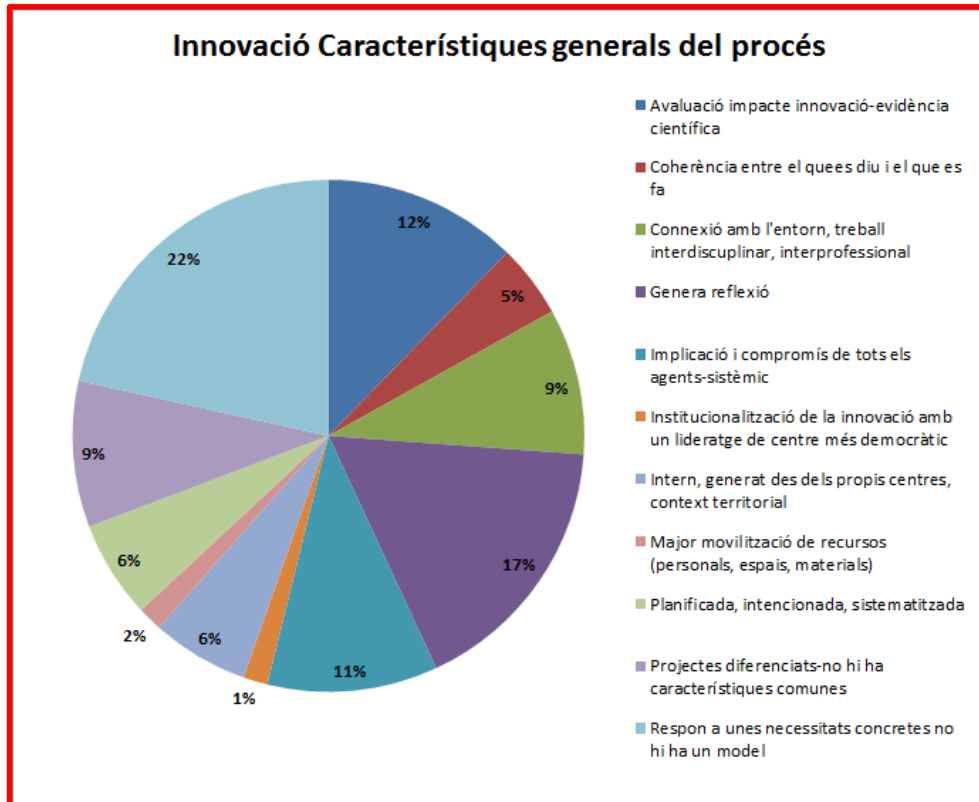


L'àmbit de la innovació s'ha subdividit en 6 categories, veient que les més referenciades en termes de %, són les que parlen de les característiques generals del procés d'innovació, de la definició conceptual i dels inhibidors.

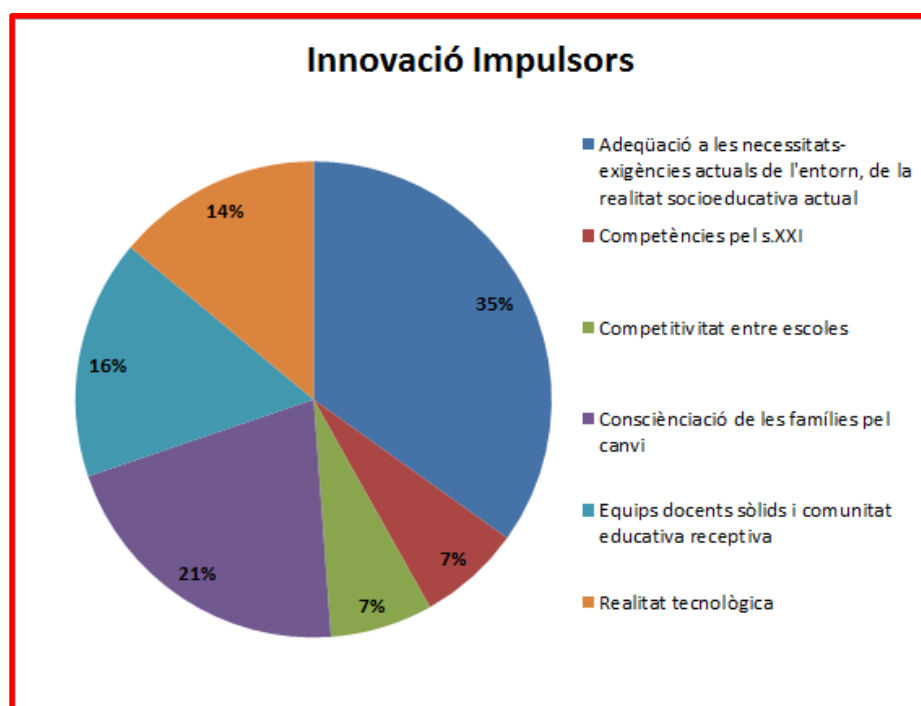
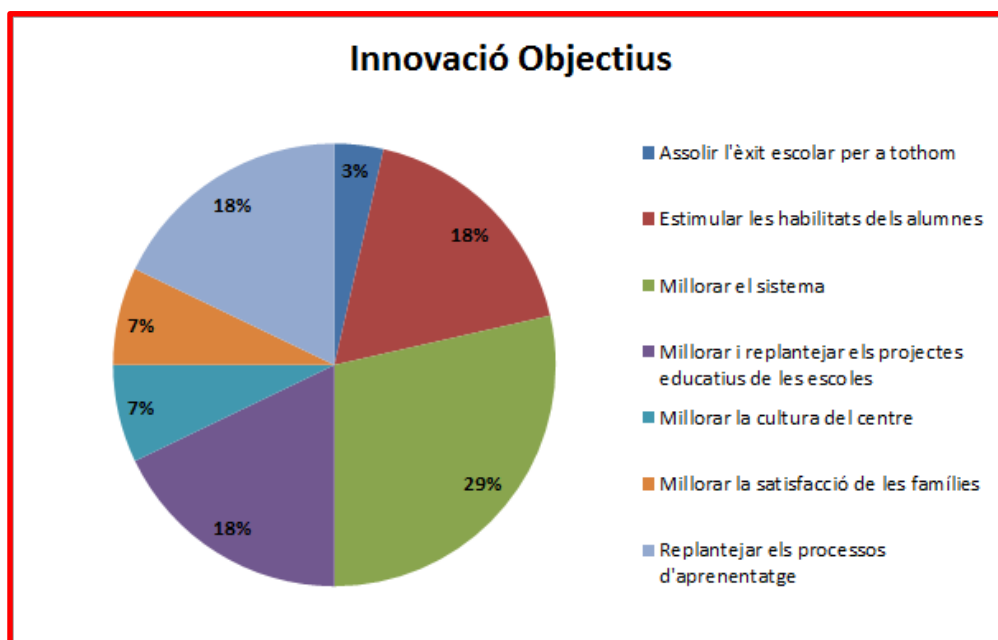
A continuació presentem les gràfiques que desenvolupen cadascuna d'aquestes categories.



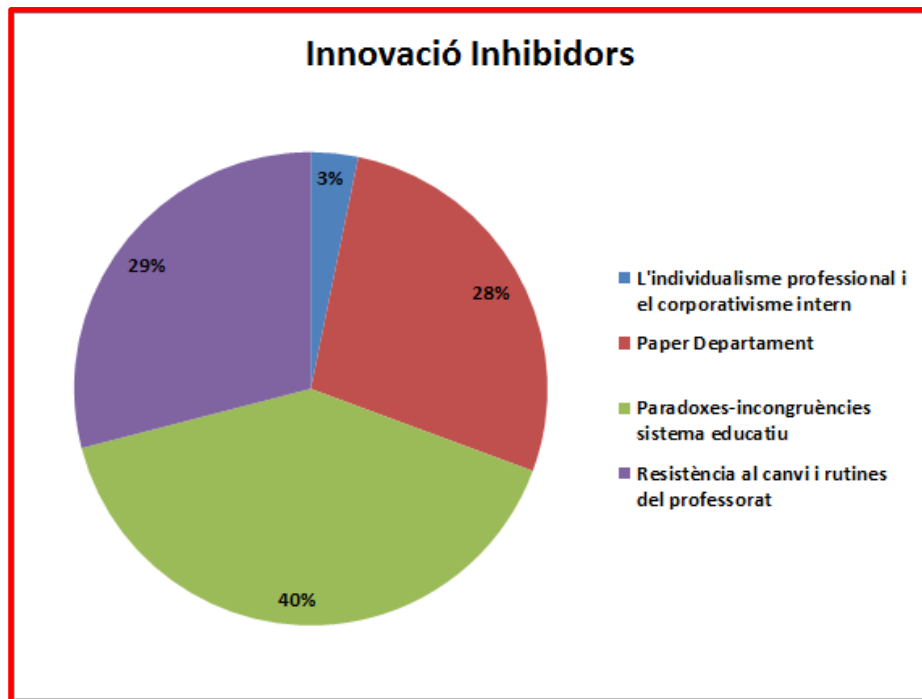
## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual



### Articles

A continuació, presentem els articles a través dels quals comunicarem i farem difusió de l'estudi. Aquests exposen la discussió de les dades i les conclusions per a cadascun dels vessants analitzats. Així mateix, es troben en una fase molt avançada per bé que pendents d'enviar a les revistes i per tant subjectes a alguna revisió darrera.

**Article 1:** La percepció dels ocupadors respecte a la formació inicial dels mestres a Catalunya (article descriptiu de l'estudi). Es preveu enviar a la revista "Temps d'educació".

# LA PERCEPCIÓ DELS OCUPADORS RESPECTE A LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES A CATALUNYA

## 1. Introducció

A ningú no se li escapa que la nostra societat viu en un procés global i permanent de canvi i transformació, en l'intent de millorar les condicions de vida dels ciutadans i buscant la millor manera d'adaptar-se a les exigències de l'entorn.

És en aquest procés de constant millora i innovació on cobra singular protagonisme el món de l'educació (Cela i Domènech, 2016) que assumint la responsabilitat de pilotar aquest procés està forçat a replantejar-se la idoneïtat dels processos d'ensenyament i aprenentatge actuals, les metodologies emprades i, en definitiva, el perquè de tot el que s'està fent a l'escola i en l'àmbit educatiu en general.

En aquestes condicions no seria coherent, i fins i podríem parlar d'irresponsabilitat, si no ens replantegéssim quines han de ser les competències que ha de tenir un mestre en l'actual realitat socioeducativa, tenint en compte la importància cabdal de la seva figura en tot aquest procés (Schleicher, 2016), i en conseqüència quina ha de ser la seva formació per tal d'afavorir l'assoliment i el treball de les mateixes (Esteban i Mellen, 2016; Landmann, 2013; Prats, 2016). En aquest context, considerem que la formació inicial del mestre ha de fugir de la reproducció de vells esquemes pedagògics (Robalino Campos i Körner, 2006) per buscar models que donin resposta a la necessitat de formació d'un nou docent capaç d'afrontar els reptes de l'actualitat (Esteban i Mellen, 2016 ; Landman, 2013; Prats, 2016). En aquest sentit, Vaillant (2011) destaca que s'haurien de forjar vincles més sòlids entre l'educació inicial, la selecció i el desenvolupament professional dels docents; introduir llocs de treball més flexibles, ampliar les possibilitats de contractació externa i atorgar a les autoritats educatives i als centres educatius locals més marge de decisió personal.

Fent un paral·lelisme amb el món de l'empresa podem veure que en aquest àmbit necessàriament es té en compte l'opinió dels ocupadors pel que fa a l'elaboració dels plans de formació dels treballadors, és a dir, és imprescindible conèixer què demana el mercat de treball dels professionals que la Universitat està formant i quines són les necessitats presents en les empreses i en la societat. Però quan ens situem en el món educatiu, en el món de l'escola, el discurs canvia, ja que es parla molt del que necessita la societat, del que hauria de fer l'escola, del que és necessari



## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

treballar en profunditat en la formació inicial dels mestres, etc., però s'intueix certa fractura entre el que la universitat prioritza en la formació dels futurs mestres i el que realment la realitat educativa actual i del món de l'escola necessita (Prats, 2014; Tiana, 2013; García, 2002). Així ho entén Zabalza (2006) quan constata que crida molt l'atenció com ni tan sols les successives reformes oficials en el món de l'educació han provocat canvis simultanis en els processos de formació del professorat, i que les Universitats segueixen fent coses semblants i sota enfocaments similars als que ja es feien fa 20 o 25 anys. També se'n fan ressò Amorós i Muntané (2016) quan en el marc de la conferència del World Federation of Associations for Teacher Education (WFATE), celebrada a Barcelona el passat abril del 2016, afirmen que les aules de formació de professorat no estan canviant tant ràpid com ho estan fent les escoles. O potser, i encara pitjor, s'ha caigut en la temptació d'atomitzar els camps disciplinaris per satisfer interessos de professors i departaments universitaris?

Així doncs, i tenint com a base l'exposat anteriorment, la qüestió que per nosaltres esdevé fonamental és poder preguntar directament a l'escola i als seus professionals què és el que cal exigir quan s'ha de contractar un nou mestre, què creuen que és imprescindible en la seva formació, quines característiques personals prevalen més quan han de fer una selecció de personal, què busquen en els seus treballadors i, sobretot, què necessiten per tirar endavant el projecte educatiu de l'escola.

Estaríem d'acord amb Badia (2014) quan afirma que podríem considerar tres idees que ajudarien a millorar la formació inicial:

- Dialogar amb els directors/es dels centres educatius (potencialitats i mancances de les competències treballades)
- Rebre feedback dels mateixos estudiants titulats (valoració de la titulació cursada)
- Reorientar els treballs de final de carrera (projecte de millora de la pràctica docent)

Aquestes idees s'alineen amb el que plantegen diversos treballs que finalment busquen el diàleg i la construcció de ponts entre Universitat i Escola (Day, 2002; Zabalza, 2006; Martínez, 2008; Esteve, 2008; Pantic i Wubbels, 2010; Vaillant, 2011; Landmann, 2013; Imbernon, 2015; Postholm, 2016; Prats, 2016, Esteban i Mellen, 2016; Schleicher, 2016).

Estem convençuts de que si se segueixen aquestes passes podrem conèixer i ser més conscients del que realment és imprescindible per formar un mestre que tingui les característiques i

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

competències necessàries per donar resposta a les necessitats socioeducatives i als reptes educatius que planteja la societat actual.

### 2. Descripció estudi i la seva mostra

Des de l'any 2001, l'AQU, juntament amb les universitats catalanes, analitzen amb una periodicitat triennial la inserció laboral de les persones graduades tres anys abans. Hi participa tot el sistema universitari català, públic i privat, i es tracta d'un dels estudis amb més representativitat sobre la qualitat de la inserció laboral de la població graduada a Europa.

Amb la intenció de completar els estudis d'inserció laboral dels graduats universitaris, AQU Catalunya va iniciar el 2014 el projecte Ocupadors, finançat per l'Obra Social "la Caixa".

Aquest projecte ha tingut com a referència dues enquestes d'ocupadors en l'àmbit europeu: l'Eurobaròmetre de la Comissió Europea (The Gallup Organization, 2010) titulat "Employers' perception of graduate employability" i l'estudi del Regne Unit (Winterbotham et al., 2014) *UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK Results*.

Tots dos estudis tenen en comú amb el de l'AQU que han dut a terme enquestes a ocupadors per tal d'obtenir informació de la valoració dels ocupadors sobre les competències d'universitaris, treballadors i titulats recents, respectivament.

Amb aquesta finalitat s'han elaborat quatre enquestes, una genèrica a les empreses privades; una segona per al professorat de primària i secundària; una tercera als cossos de l'administració pública i una darrera per al sector salut.

En l'àmbit de l'educació aquest estudi, que és el primer d'aquest tipus que es fa a Catalunya, pretén aportar informació sobre la valoració de les competències dels nous docents contractats als centres d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya, tant de l'àmbit públic com de l'àmbit concertat i privat. En definitiva, es vol millorar l'encaix de les demandes formatives dels centres educatius amb l'oferta de les universitats.

En el present treball s'han analitzat les respostes de 281 directors, gerents i titulars de centres educatius d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya, recollides en una enquesta i a partir

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

de les opinions recollides en la realització de dos focus group, un amb professionals relacionats amb EI i EP i l'altre amb ESO.

Pel que fa als instruments i el seu disseny, cal destacar que l'enquesta ha estat una enquesta en línia (Survey Monkey), enviada al conjunt de la població de centres de primària i/o secundària, que consta de 2918 subjectes, dels quals s'ha obtingut una resposta útil de 281.

Respostes

Contestades	<b>399</b>
Útils	281
No útils	118
No contestades	<b>2.423</b>
Demanen exclusió de l'estudi	<b>76</b>
Correu retornat (correu erroni)	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>2918</b>

La informació obtinguda en els grups de discussió s'ha analitzat a partir del mètode d'anàlisi de continguts, desenvolupat amb el programa ATLAS.ti, i l'objectiu d'aquests grups de discussió ha sigut aprofundir en els resultats genèrics de l'enquesta i obtenir una informació més rica i detallada que permeti desenvolupar i interpretar contextualment les dades quantitatives.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Instrument	Mostra
<b>Anàlisi Qualitativa:</b>  L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels mestres d'infantil i primària	Grup de discussió i 1 entrevista telefònica	6 professionals grup de discussió i 1 professional entrevista telefònica
<b>Anàlisi Qualitativa:</b>  L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels professors d'educació secundària	Grup de discussió	9 professionals
<b>Anàlisi Quantitativa:</b>  Ocupabilitat i competències dels nous docents.  L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària	Enquesta	281 professionals

Els centres on estan treballant els professionals estan representats segons el seu grau de complexitat (alta, mitjana i baixa), segons el nombre de treballadors i segons la seva titularitat (públics i privats concertats). Així, constatem que la mostra està confegida per centres que sobretot són de complexitat mitjana, de dimensions variables però amb predomini de centres d'uns 30 treballadors, i majoritàriament de titularitat pública, com podem observar a les taules que segueixen.

Complexitat centre	Freqüència	Percentatge
Baixa	25	8,9%
Mitjana	198	70,5%
Alta	35	12,5%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>91,8%</b>

Número treballadors	Freqüència	Percentatge
Entre 1 i 15	56	19,9%
Entre 16 i 30	81	28,8%
entre 31 i 45	68	24,2%
Entre 46 i 60	45	16,0%
Més de 60	31	11,0%

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

<b>Total</b>	281	100%
--------------	-----	------

<b>Titularitat centres</b>	<b>Freqüència</b>	<b>Percentatge</b>
<b>Pública</b>	227	80,8%
<b>Privada o concertada</b>	54	19,2%
<b>Total</b>	281	100%

Pel que fa a les característiques de la mostra dels grups de discussió, les principals variables de segmentació han estat el grau de complexitat de l'escola i la titularitat, constatant, tal i com ens mostren les taules següents, que la majoria de centres representats són de complexitat mitjana i de titularitat pública.

<b>GRUP DISCUSSIÓ EI/EP</b>		<b>Nombre de representats en el grup de discussió</b>	<b>Nombre d'entrevistes telefòniques realitzades</b>
Complexitat baixa	Pública	0	0
	Privada	0	1
Complexitat mitjana	Pública	5	0
	Privada	0	0
Complexitat alta	Pública	1	0
	Privada	0	0

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

GRUP DISCUSSIÓ ESO		Nombre de representats en el grup de discussió	Nombre d'entrevistes telefòniques realitzades
Complexitat baixa	Pública	0	0
	Privada	2	0
Complexitat mitjana	Pública	3	0
	Privada	2	0
Complexitat alta	Pública	2	0
	Privada	0	0

Tot posant atenció en les qüestions plantejades, tant a l'enquesta, es fa palès que a més d'aprofundir en els aspectes competencials i el perfil dels docents, tal i com ja hem indicat, es busca també aprofundir en altres variables com poden ser la innovació, el procés de selecció i contractació, l'acollida dels nous docents i la relació entre l'escola i la universitat, aportant d'aquesta manera una visió més àmplia i precisa de la realitat dels centres participants

Així doncs, consegüentment, les ítems que conformen l'enquesta són:

- Procés de selecció o procés de contractació
- Competències dels nous docents distingint entre les categories de competències de formació per a la pràctica docent, les competències interpersonals, les competències de gestió personal, les competències instrumentals, les competències d'actitud i ètica professional, les competències de formació disciplinar (per Educació Infantil i Primària) i les competències de formació teòrica (per Educació Secundària)
- Col·laboració amb les universitats
- Acollida i formació dels nous docents
- Estratègia d'innovació

Els grups de discussió, tal i com ja em indicat anteriorment, tenen per objectiu aprofundir en els resultats genèrics de l'enquesta i obtenir una informació més rica i detallada que permeti desenvolupar i interpretar contextualment les dades quantitatives. Així doncs la dinàmica del mateix s'ha organitzat al voltant d'una sèrie d'eixos que ens donen informació sobre les mateixes categories que l'enquesta però afegint també aspectes més valoratius sobre la formació rebuda i les propostes de millora en la mateixa

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Característiques contextuals que afecten la inserció i el desenvolupament dels graduats en Magisteri
- Què busquen els ocupadors? (competències i característiques personals considerades importants en la contractació dels graduats)
- Valoració de la formació rebuda
- Competències que es poden millorar en la formació de grau
- Dificultats de contractació i tria dels graduats adients
- Formació d'acollida
- Relació amb la universitat
- Propostes de millora de la formació

### 3. Descripció resultats de l'enquesta i dels grups de discussió

En aquest apartat presentem una breu descripció dels resultats obtinguts, tant pel que respecta a l'enquesta com als grups de discussió en cadascun dels punts plantejats.

#### 3.1 Procés de selecció i contractació del professorat

Pel que fa al procés de selecció i contractació i als aspectes que es valoren al fer-ho, es posen de manifest que dels ítems donats a escollir, els que més es valoren, en el conjunt dels centres, són el poder impartir les classes en anglès i el fet de disposar de més d'una titulació formació complementària

Centres públics i privats concertats	n	Gens	Poc	Bastant	Molt
Poder impartir les classes en anglès	119	133,8	43,3	17	5,8
El prestigi de la universitat on ha estudiat	112	13,6	58,1	69,5	158,8
El centre on ha realitzat pràctiques durant els estudis	110	6,1	54,7	73,2	65,9
Tenir més d'una titulació o formació complementària	116	109	63,3	24,7	3

Els resultats obtinguts en els grups de discussió s'obren en un ampli ventall de factors i aspectes importants a valorar, atesa la naturalesa oberta del debat, tot agrupant-se en tres grans blocs. Un primer bloc fa referència als aspectes vinculats a l'experiència laboral prèvia, un segon a aspectes vinculats a la formació rebuda i un tercer que ho fa en relació a les actituds i els comportaments.





## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	ESO	EI / EP
Vinculats a l'experiència laboral prèvia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiència amb adolescents</li> <li>• Capacitat de gestionar l'aula-grup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiència amb nens</li> <li>• Capacitat de gestionar l'aula-grup</li> <li>• Compromís amb el centre</li> <li>• Haver estat a fora (escola concertada)</li> </ul>
Vinculats a la formació rebuda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixements transversals</li> <li>• Capacitat d'aprendre</li> <li>• Capacitat de transmetre la informació</li> <li>• Formació complementària docent-didàctica</li> <li>• Màster de secundària</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixements transversals</li> <li>• Capacitat d'aprendre</li> <li>• Complementos extracurriculars a la formació reglada</li> <li>• Saber tractar amb nens</li> </ul>
Vinculats a les actituds i els comportaments	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilitat horària</li> <li>• Capacitat d'adaptar-se</li> <li>• Capacitat d'involucrar-se</li> <li>• Compromís</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilitat horària</li> <li>• Capacitat d'adaptar-se</li> <li>• Capacitat d'involucrar-se</li> <li>• Compromís</li> <li>• Vocació</li> <li>• Estar oberts a noves idees</li> <li>• Polivalència</li> <li>• Actitud empàtica</li> <li>• Entusiasme</li> </ul>

### 3.2 Concreció de les competències que es consideren més importants<sup>1</sup>

En relació a la concreció de les competències que es consideren més importants en un mestre podem observar en l'enquesta que el valor que els equips directius donen a les competències és elevada, i oscil·la entre 7,4 i 9,4 sobre 10.

Les considerades més importants, amb puntuació per sobre de 9, són la responsabilitat en el treball (9,4), la competència disciplinària en llengua catalana (9,3) i la capacitat de promoure valors i respecte a l'aula (9,2). I amb menys puntuació, per sota de 8, només trobem la capacitat d'argumentar i negociar (7,6) i el lideratge (7,4).

I si ens centrem en la satisfacció global amb les competències dels nous docents, veiem que aquesta és d'un 6,8. Les competències dels nous docents amb les quals se senten més satisfets són la

<sup>1</sup> Ampliem la reflexió sobre les competències a l'article dels mateixos autors "Les competències dels mestres en l'actual context català" (en premsa)

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

responsabilitat en el treball (7,5), les habilitats informàtiques (7,5) i la capacitat per promoure valors i respecte a l'aula (7,5). Així, són les competències agrupades sota l'epígraf actitud ètica i professionals les que estan més ben valorades i se'n té major satisfacció.

Si distingim la satisfacció amb les competències en funció de la titularitat del centre, veiem que en aquest cas sí que hi ha diferències en pràcticament tots els ítems, sent en els centres privats o concertats on existeixen puntuacions significativament més elevades en pràcticament la totalitat de les competències

	<b>N</b>	<b>Mean</b>
<b>Pública</b>	129	6,42
<b>Privada o concertada</b>	50	7,60

En aquest apartat, i en relació al que s'expressa en els grups de discussió, podem establir tres blocs:

1) Vinculat a l'experiència laboral prèvia (en un altre centre educatiu, o en altres activitats (educació en el lleure, activitats extraescolars, esplais, agrupaments escoltes o altres àmbits similars)

2) Vinculat a aspectes de la personalitat i el comportament de les persones, que són els més nombrosos, però que no sempre són estrictament «formables» en el marc de l'educació universitària i són més aviat resultat de la socialització primària i secundària

3) Vinculat a la formació rebuda, que en el grup de discussió d'EI/EP són precisament els menys nombrosos i es centren sobretot en el saber tractar amb nens, en els coneixements transversals i en la capacitat d'aprendre. Mentre que en el d'ESO s'hi afegeixen també els coneixements en didàctica, la capacitat de transmetre la informació i els continguts als alumnes, i la capacitat d'aprendre noves coses, fet imprescindible per poder anar adaptant el currículum ensenyat als alumnes i per poder tenir una certa polivalència respecte a les matèries que es poden impartir.

Per concloure l'apartat de competències esmentarem dos aspectes que destaca el contingut de l'enquesta. Per una banda ens informa de la relació entre el grau de satisfacció i la importància que se'ls dona a les competències, i d'altra el que es manifesta sobre el grau de millora que es considera que es pot realitzar en la formació dels mestres.

En el primer cas veiem que el nivell d'importància atorgat a les competències, segons el tipus d'estudis, és superior als centres d'infantil i primària (8,8) que als de secundària (7,6), mentre que el nivell de satisfacció amb les competències és similar als centres d'infantil i primària (6,6) i als de secundària (6,3).

Segons la titularitat, el nivell d'importància atorgat a les competències que han de tenir els nous docents és semblant als centres públics (8,6) i als concertats i privats (8,7). No obstant això, els centres concertats i privats estan més satisfets amb les competències dels nous docents (7,6) que els centres públics (6,4).

I pel que fa als segon aspecte es constata que on hi ha més marge de millora en les competències dels nous docents és en la gestió de l'aula (-2,7), la gestió de conflictes (-2,6), la llengua estrangera (-2,3) i la innovació i recerca (-2,1). En totes les competències, el marge de millora considerar pels informants és superior als centres públics que als concertats o privats.

### 3.3 Col·laboració entre l'escola i la Universitat

Els àmbits de col·laboració manifestats i valorats en aquest apartat a través de l'enquesta són els següents:

	Públic i Privat Concertat				
	n	Molt	Bastant	Poc	Mai
<b>Oferir pràctiques als estudiants de la universitats</b>	94	98,1	33,8	60,1	8
<b>Comunicació amb les universitats en la valoració dels plans d'estudis d'aquestesa</b>	91	6	21,4	85,7	86,9
<b>Participació en projectes d'innovació educativaa</b>	95	55,9	51,8	69	23,4

En els grup de discussió d'EI/EP es posa de manifest, en general, que es lamenta la distància existent entre universitats i centres d'educació infantil i primària. Tant pel que fa a un aspecte teòricament tan proper com són les pràctiques, com també en la formació continuada, en la recerca i en l'apropament del professorat universitari a les escoles (coneixement a fons dels centres, escoltar la veu dels mestres i la participació d'aquests en l'elaboració dels plans d'estudi.

En relació al grup d'ESO, els participants també consideren, de la mateixa manera que en el grup d'EI/EP, que la relació actual entre els centres de secundària i la universitat no és suficientment propera. Constaten que si aquesta es produeix té lloc en relació amb les pràctiques que els estudiants del màster universitari fan als centres de secundària, tot i que es posa de manifest que aquestes comporten un excés de gestions massa complicades per als centres, i es considera que s'hauria de fer un seguiment més proper i personalitzat dels alumnes en pràctiques. Un estudi realitzat pel Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), ([http://www.ara.cat/societat/informe-apunta-deficits-master-professor\\_0\\_1670233012.html](http://www.ara.cat/societat/informe-apunta-deficits-master-professor_0_1670233012.html)) fet amb l'objectiu de detectar les mancances del Màster, remarca també com a un dels principals dèficits, aquesta relació entre la universitat i els instituts. En aquest informe el que es detecta és que no s'ha aconseguit crear un equip de docents conjunt entre els instituts i la universitat, i respecte a les pràctiques es constata la poca adequació d'alguns dels centres on es realitzen les mateixes.

Seguint amb les conclusions del grup de discussió, un altre àmbit on es creu que hi hauria d'haver més relació entre la universitat i els centres de secundària és en la recerca, on també es planteja que s'hauria de facilitar i millorar l'accés que tenen els alumnes de secundària a la universitat a l'hora de fer els seus treballs de recerca. Finalment, s'apunta com una nova línia de relació la que suposa el programa de voluntariat científic, mitjançant el qual investigadors universitaris jubilats participen en activitats als centres de secundària per estimular i motivar els estudiants.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### 3.4 Acollida i formació dels nous docents

En aquest apartat, la majoria dels centres educatius afirmen disposar d'accions d'acollida i formació pels nous docents (75,8% en el cas dels centres públics i el 81,3% dels centres privats o concertats).

El 70% dels centres que fan formació proporcionen un mentor als nous docents, el 40% programen sessions de formació per a necessitats específiques i el 16% faciliten la formació en centres externs.

En el grup de discussió d'EI/EP, quan es parla d'aquesta qüestió es posa de manifest que no es proporciona formació orientada a suplir mancances de la formació de base amb què arriben els graduats, sinó que més aviat s'orienta el nou graduat en aspectes més vinculats al dia a dia de l'escola. Això es fa de maneres diferents (padrinatge, amb un equip assessor...), tot i que no sempre es disposa del temps necessari per fer-ho bé.

Finalment, en el grup d'ESO, els assistents al grup de discussió assenyalen la gran importància i efectivitat que aquestes mesures tenen per fer més ràpida i més fàcil l'adaptació del nou professorat al centre. Es destaca que aquesta feina d'ajuda a l'adaptació del nou professorat sovint és més difícil en els centres públics que en els privats i concertats, ja que els primers solen tenir una proporció de nou professorat força superior. La raó d'aquesta major proporció es troba en el percentatge més gran de rotació de personal que acostumen a tenir els centres públics (a vegades del 20% o el 30% del personal).

### 3.5 Innovació<sup>2</sup>

Pel que fa a l'enquesta, l'últim punt a destacar és el de la Innovació, i allà ens trobem les dades següents:

	Públic		Privat o concertat	
	Sí	No	Sí	No
<b>Innovacions didàctiques i pedagògiques</b>	97,6	2,4	100	0
<b>Canvis importants en la tecnologia: nou equipament o software</b>	80,5	19,5	85,7	14,3
<b>Noves formes de relacionar-se amb altres centres educatius (acords de col·laboració, treball en xarxa,...)</b>	53,8	46,3	83,3	16,7
<b>Acords de col·laboració amb escoles estrangeres</b>	35,0	65,0	42,9	57,1
<b>Projecte estratègic</b>	43,4	56,6	71,4	28,6
<b>Projecte de millora de la qualitat</b>	25,7	74,3	85,7	14,3

<sup>2</sup> Ampliem la reflexió sobre la innovació a l'article dels mateixos autors "El despegue de la innovación educativa en Cataluña: ¿qué es, cómo se da y hacia dónde nos conduce?." (en premsa)

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Si intentem analitzar la possible associació entre les diverses estratègies d'innovació i la titularitat del centre veiem com únicament és en l'ítem "projecte de millora de la qualitat" en el que trobem associació entre elles. Per tant, podem afirmar que són els centres privats i concertats els que posen en marxa més projectes de millora de la qualitat en comparació amb els centres públics.

En els grups de discussió no es parla dels processos d'innovació dels centres però sí que es fa referència a uns aspectes que considerem claus per millorar tot l'àmbit competencial dels mestres i adequar la formació a les necessitats socioeducatives actuals. Aquests punts tractats són les competències que es poden millorar en la formació de grau i les propostes de millora d'aquesta formació, que ara tot seguit analitzarem.

### 3.6 Competències que es poden millorar en la formació de grau i propostes de millora

En el grup de discussió d'EI/EP es demana que la formació de grau millori en la formació d'habilitats socials, de coneixements de base, en la capacitat de cercar i transmetre informació, en competències emocionals, en la comunicació i en aspectes didàctics. També paga la pena destacar la crítica que es fa en la formació d'especialitats, tot manifestant que aquesta formació no ha de servir ni per descuidar els coneixements de base ni les competències transversals.

En el grup d'ESO es coincideix amb el que manifesta el grup d'EI/EP respecte a l'aconseguir una millora en les competències comunicatives i de transmissió d'informació i també es considera necessari incidir més en les competències socials d'interacció interpersonal (tant amb alumnes, com amb pares i companys) i en la necessitat de millorar en el coneixement avançat en TIC, en la competència de redacció i en el nivell d'anglès.

Relacionats amb aquests aspectes es proposen les millores en la formació de Grau, tot intentant tenir una visió més àmplia que vagi més enllà de les competències.

En aquest sentit, els professionals d'EI/EP fan propostes relacionades amb prestigiar o «dignificar» la professió de mestre tant elevat el nivell d'exigència en els estudis de grau com establint un «màster de primària» semblant al màster de secundària. Fent una referència més explícita als continguts de la formació que s'ofereix a les facultats, es planteja la necessitat que els graduats tinguin una visió més realista del que vol dir ser mestre i arribin als centres més preparats. Creuen que aquesta necessitat es podria resoldre dedicant tot el quart any del grau a la realització de pràctiques als centres o, alternativament, amb contractes de pràctiques que servissin com a període de formació i adaptació. Aquesta «formació al centre escolar» (que també es planteja en el cas que s'implantés el màster) es jutja imprescindible, i ajudaria a adquirir tot el conjunt de coneixements pràctics i aplicats (molt vinculats a competències transversals) que es considera que manquen en la formació de grau.

Els professionals de l'ESO proposen que la formació didàctica impartida a les universitats es contextualitzi millor i tingui més en compte la realitat i les problemàtiques de la docència de secundària, i que es millori la formació pràctica del màster actual de dues maneres: *a)* fent un seguiment més personalitzat i continuat des de la universitat pel que fa al desenvolupament de les pràctiques dels estudiants del màster als centres de secundària (p. ex. amb un tutor); *b)* fent unes pràctiques de més durada que les actuals —per exemple d'un any— i que siguin de l'estil de les estades

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

hospitalàries del MIR sanitari. Finalment, es proposa que s'incorporin assignatures de didàctica de secundària en els diferents graus universitaris.

### 4.- Conclusions i reflexions

L'estudi, tal i com hem expressat en tota la descripció anterior, malgrat tenir com a finalitat principal la d'aportar informació sobre la valoració de les competències dels nous docents contractats als centres d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya, tant de l'àmbit públic com de l'àmbit concertat i privat, veiem que també porta dades significatives sobre altres variables com són la innovació, el procés de selecció i contractació, l'acollida dels nous docents i la relació entre l'escola i la universitat. D'aquesta manera es així una visió més aprofundida de la realitat dels centres participants, cosa que permet donar més dades que puguin ajudar a millorar l'encaix de les demandes formatives dels centres educatius amb l'oferta de les universitats.

Amb l'anàlisi d'aquestes dades s'han posat en rellevància diferents aspectes. Pel que fa al procés de selecció i contractació veiem que el factor més rellevant que es té en compte és el centre on s'han realitzat les pràctiques, seguit del prestigi de la universitat on s'ha estudiat. Així, veiem com la identificació de centres concrets (escoles o universitats) personalitza els espais pedagògics en què es confia més en la cerca de docents preparats per afrontar els reptes actuals (Esteban i Mellen, 2016; Prats, 2016).

Pel que fa a l'acollida i formació dels nous docents es posa de manifest que és molt valorada i que s'intenta portar-la a terme de manera que ajudi al nou professorat sobretot a conèixer el context i el centre.

En el moment en que s'analitza la col·laboració en escola-universitat destacaríem una relació empobrida en tant que majoritàriament consisteix en oferir places de pràctiques per part de les escoles sense contemplar un treball més conjunt en relació als plans d'estudi o realització de projectes d'innovació conjunts, allunyant-se així del que la literatura considera desitjable en termes de millorar la formació de mestres (Badia, 2014; Postholm, 2016)

“La relación escuela-universidad resulta fructífera cuando ambos agentes crean espacios de reflexión y actuación donde poder actuar recíprocamente”. (Selfa, 2015, p.13)

En el camp de les competències, tot i estar analitzades en l'article específic que inclou aquest informe podríem destacar el fet que el tipus de competències que es destaquen ens fan pensar en una formació holística, on són molt importants els aspectes personals, d'hàbits d'interacció i relació personal, així com la de gestió de grups i de conflictes.

Més enllà de tots aquests aspectes analitzats i conclusions destacades creiem que és important destacar un cop més la importància que té aquest estudi per adonar-se de la realitat del moment educatiu pel que fa als aspectes tractats i com a partir d'aquesta poder arribar a fer millores en la formació dels mestres.

En aquests sentit considerem que podria ser interessant vincular aquest estudi amb tota la tasca feta en el Programa de Millora i Innovació de la Formació Inicials de Mestres (MIF). Un dels objectius d'aquest programa és facilitar l'anàlisi i el debat sobre la formació dels mestres, a partir de la valoració del model actual i de les tendències internacionals, així doncs, com més de les anàlisis, reflexions i

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

aportacions que s'estan fent, aquest programa té el valor afegit de que les seves accions han estat possibles gràcies a la implicació i al treball col·laboratiu i cooperatiu entre universitats i el Departament d'Ensenyament, caldria seguir també aquesta línia aprofitant totes les sinergies possibles que pugui aparèixer amb aquest estudi.

Per tant, i seguint en aquesta línia i com a conclusió de l'estudi, tal i com expressen Martínez i Prats (2015: 71)

“ la formació inicial del professorat no pot proveir totes les competències que els docents hauran d'utilitzar al llarg de la seva carrera professional; però sí que pot preparar el futur docent per incorporar-se amb les millors condicions possibles a la funció docent, per participar activament en tasques d'innovació, recerca a l'aula, millora de l'escola i formació contínua, i per viure la seva feina com una professió amb compromís social i ètic. En aquest sentit, i per orientar bé i completar la formació inicial, cal destacar la rellevància que té la formació contínua i el seu lligam amb la innovació en el centre. Cal més diàleg entre els responsables de la formació inicial i contínua del professorat i més visió estratègica tant a les universitats com al Departament d'Ensenyament per abordar el continu de la formació del professorat i el seu desenvolupament professional.”

### 5.- Bibliografia

- Amorós, C., & Muntané, M. (2016). La innovació en la formació del professorat en un context global : Algunes de les aportacions de la “ WFATE Conference ”, celebrada a Barcelona l' abril del 2016 Innovation in Teacher Education within a Global Context : Some contributions. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 40–54. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.979>
- Badia, J. (2014). Formació inicial per al professorat: la podem fer millor. El diari de l'Educació. Bloc de la Fundació Jaume Bofill. Recuperat a <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/03/06/formacio-inicial-per-al-professorat-lapodem-fer-millor/>
- Cela, J. C. i Domènech, J.. (2016). Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 9, 62-72
- Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research* (Vol. 37). [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Esteban, F, & Mellen, T. (2016). ¿ Por qué quieres ser maestro?, ¿ cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. Bordón. *Revista de pedagogía*, 68(2), 185-198
- Esteve, J.M. (2008). La formació de professors com a iniciació a la cultura docent. A Martínez, M (Director) (2008). *El Professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Concelo escolar del estado. Los educadores em La sociedad Del siglo XXI*. Madri: Ministério de educación, cultura y deporte.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Imbernon i Muñoz, F. (2015). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, (9), 11-23
- Landmann, M. (2013). Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413–427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.837046>
- Martinez, M. (Dir.) (2008). *El Professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill
- Martinez, M i Prats, J (2015) OCUPABILITAT I COMPETÈNCIES DELS NOUS DOCENTS
- L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària. Barcelona: AQU Catalunya.
- Pantic, N., i Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education ? Views of Serbian teachers and teacher educat. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694 703.
- Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 1 19.
- Prats, E. (2016) La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Robalino Campos, M. i Körner, A (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. UNESCO Santiago de Chile*
- Selfa, M (2015). Espacios i modelos de colaboración entre la escuela y la universidad.. *Aula 239* . 13-15
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Tiana, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58, ISSN: 1137-8654
- Vaillant, D. (2011). Casos i experiències per repensar la formació del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 15-21. Recuperat de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art2.pdf>
- Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. A VV.AA. *Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. Revista de Educación*, 340





**Article 2:** Les competències dels mestres en l'actual context català (article de competències de l'estudi). Es preveu enviar, un cop traduït, a la revista "Teaching and Teacher Education"

### LES COMPETÈNCIES DELS MESTRES EN L'ACTUAL CONTEXT CATALÀ

Els sociòlegs ens advertien fa un temps que no estàvem vivint una època de canvis sinó que un *canvi d'època*. Actualment costa de dir si de manera més específica l'educació està vivint una època de canvis pedagògics o un *canvi d'època educativa*, però el que sí que confirmen els experts i els fets és que vivim en un moment educatiu d'alta activitat i intensitat educativa. En aquest marc, es fan esforços per definir l'educació del segle XXI, l'escola del segle XXI i l'aula del segle XXI, però sens dubte hi ha un agent clau en aquest entramat a qui correspon bona part de l'empresa: el mestre

Així, garantir que els mestres desenvolupin la seva labor en aquest context social i educatiu passa a ser una prioritat estratègica per a l'educació (Schleicher, 2016). Diferents estudis avalen la importància cabdal del mestre en l'èxit educatiu dels alumnes (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, & Markkanen, 2015; Goldschmidt & Phelps, 2010; Rockoff, 2004) que és, al capdavant, el propòsit darrer de l'educació. A quin perfil ha de respondre, doncs, el mestre del SXXI? Com s'han de desenvolupar els mestres en aquest marc socioeducatiu? Es fa necessària una definició -o redefinició- de la professió docent (Moon, 2007; Pantic & Wubbels, 2010; Nóvoa, 2009; Donaldson, 2011; Marina, 2015; Imbernon, 2015) que combini el diàleg entre els requeriments pràctics i els models formatius. Saber quines competències han de tenir els mestres vol dir saber com cal formar-los. Tanmateix, en l'actual realitat socioeducativa s'intueix certa fractura entre el que la universitat prioritza en la formació dels futurs mestres i el que la realitat educativa necessita (Prats, 2014; Tiana, 2013; García, 2002). La formació universitària de mestres ha estat sovint desconnectada de les institucions de formació inferior que són, al seu torn, el seu mercat laboral (Gilroy, 2005). És per això que diversos autors insisteixen en què cal un diàleg entre la universitat i l'escola (Day, 2002; Gilroy, 2005; Zabalza, 2006; Martínez, 2008; Esteve, 2008; Pantic & Wubbels, 2010; Vaillant, 2011; Landmann, 2013; Badia, 2014; Imbernon, 2015; Postholm, 2016) i això necessàriament passa per preguntar a l'escola quines són les seves necessitats, d'una banda, i per revisar la formació de mestres, de l'altra.

Les recerques sobre la formació del professorat han experimentat un augment en els últims anys (Prats, 2016; Esteban i Mellen, 2016; Vaillant i Marcelo, 2015; Imbernon i Colen, 2015; Eurydice, 2013) i el punt d'unió entre la formació del professorat i les necessitats de les escoles sovint s'ubica en les *competències* dels mestres (Day, 2002; Landmann, 2013; Pantic & Wubbels, 2010). És a dir, quines són les competències necessàries en un mestre actualment i en conseqüència per a quines competències han de preparar els plans formatius?

Les competències són un conjunt de capacitats que la persona posa en pràctica en el desenvolupament de la seva activitat professional, acadèmica o social. A tal efecte, la competència implica coneixements, habilitats, actituds i valors i s'adquireix a través de l'experiència formativa, professional o de recorregut vital. Així doncs, la competència permet resoldre tasques de manera autònoma i alhora adaptar-se a diferents entorns i situacions (Perrenoud, 2004; Monereo i Pozo, 2007; Zabala i Arnau, 2007; Crick, 2008; Ananiadou i Claro, 2009; Pantic i Wubbels, 2010; Gairín, 2011).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Les competències són clau en el desenvolupament de cadascú i tenen repercussions en els diversos àmbits en què es desenvolupa la persona (European Commission, 2013; OCDE, 2013; Cedefop, 2014). És més, Capsada, Hoeckel i Ortiz (2013) afirmen que desenvolupar convenientment les competències vol dir invertir en capital humà, i a llarg termini, la inversió en capital humà representa menys despesa que afrontar problemes de salut, rendes baixes, atur i exclusió social, situacions relacionades amb nivells baixos de competències. (2013, p.19)

La introducció de les competències en la formació professionalitzadora és un fenomen relativament recent, molt relacionat amb l'aparició de diferents innovacions a nivell metodològic, d'aprenentatge i de construcció del coneixement (Mulder, Weigel i Collings, 2008) i en l'àmbit universitari podem dir que es van començar a estendre amb el procés de convergència promogut per la Unió Europea: l'Espai Europeu d'Educació Superior (Pavié, 2011).

En aquest sentit, informes recents esmenten com a necessàries aptituds transversals com el pensament crític, la iniciativa, la resolució de problemes, el treball cooperatiu o de manera ben especial l'emprenedoria (Dam, Schipper, & Runhaar, 2010). També es dóna importància a les aptituds científiques relacionades amb la ciència, la tecnologia, l'enginyeria i la matemàtica, i a les que tenen relació amb l'aprenentatge dels idiomes (Comissió Europea, 2013; UIS, 2016). El que resulta evident és que a dia d'avui cal fomentar competències transversals perquè els joves puguin ser emprenedors i adaptar-se als canvis que s'aniran trobant en la seva trajectòria vital i professional.

Al llarg d'aquests darrers anys en què s'ha anat introduint la importància de les competències, diversos projectes s'han esmerçat a definir i determinar les competències essencials per a la vida de les persones i el bon funcionament de la societat. En són exemples els projectes DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), de l'OECD 2002; Tuning (The Tuning Educational Structures in Europa Project), 2003; Unió Europea, 2006 ; OCDE, 2012; PIAACC (Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de Adultos), 2013; New Vision for Education (World Economic Forum, 2015); Framework for 21st Century Learning (P21 Partnership for 21st century learning, 2015) o The future of Jobs (World Economic Forum, 2016). Aquest darrer, per exemple, analitza les 10 competències més importants que es creuen necessàries ara al 2015 i com serà la seva projecció al 2020 i veiem com en primer lloc tenim la resolució de problemes complexos, però al 2020 apareixen com a noves i importants la intel·ligència emocional i la flexibilitat cognitiva. La creativitat es convertirà en una de les tres primeres necessàries, i l'allau de nous productes, noves tecnologies i noves formes de treball, faran que els treballadors hagin de ser més creatius per adaptar-se als canvis.

Tanmmateix Schleicher (2016) apunta que el model d'ensenyament que utilitzem no està responent de manera suficientment ràpida i òptima als canvis que estan tenint lloc a la societat. Així, afirma que necessitem una transformació tot aconseguint que els mestres entenguin les habilitats necessàries pel SXXI (Schleicher, 2016). Els mestres cal que adquireixin noves competències professionals que els permetin desenvolupar el seu ofici amb eficàcia, satisfacció i reconeixement social (Moon, 2007; MECD, 2015), tot donant resposta a la creixent diversitat que hi ha a les aules (Clayton, 2007). La realitat global, plena de canvis socials i tecnològics, exigeix replantejar el paper de l'escola del futur i el perfil que ha de tenir el mestre del segle XXI (Pantic i Wubbels, 2010; Gairín, 2011).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Diversos treballs s'esforcen a delimitar de manera específica les competències que ha de tenir el mestre del SXXI: des de l'Informe Delors *L'Educació, hi ha un tresor amagat* del 1996 fins al document *El profesorado del siglo XXI* del MECD (2015), tenim els treballs de Perrenoud (2004), Bain (2006), Darling-Hammond (2006), OCDE (2009), Commission of the European Countries, (2008); Ayala (2008), Martínez (2008), Pedró (2008), LEC (2009), Tejada (2009), Gairín (2011), Zabalza (2012), Schank (2013), Kunter et al. (2013), Landman (2013), Comissió Europea (2013), Imbernon i Colén (2015), Marina (2015) o Cela i Domènech (2016), d'entre els destacats.

Totes aquestes aportacions tenen com a comú denominador anar més enllà del domini de les matèries i continguts a ensenyar i aprofundir en competències procedimentals i actitudinals que incideixin en la capacitat de dissenyar i acompanyar processos d'ensenyament i aprenentatge útils per la societat actual, amb un fort accent en la capacitat per interaccionar amb les persones i l'entorn, i d'assumir un compromís social clar.

Amb tot, s'entén que la professió de mestre no té un perfil estàtic ja que per damunt de tot ha de tenir la capacitat de gestionar la incertesa i el canvi (Darling-Hammond 2006; Admiraal, Hoeksma, Kamp, & Duin, 2011; Dam et al., 2010) fent de la seva acció professional un reflex del que es vol transmetre als alumnes (Cela i Domènech, 2016).

Així, hi ha una concepció de fons respecte els mestres que en ocasions guanya més visibilitat i en altres està més latent que té a veure amb la complexitat de la seva missió i per tant amb els requeriments exigents sobre les seves competències i professionalitat (Darling-Hammond, 2006; Moon, 2007). Són diversos els autors que defensen que només haurien d'exercir com a mestres les persones més competents i compromeses fent de la professió docent una professió reconeguda i amb prestigi. Cal atraure les persones més competents per fer de mestres (Marina, 2015) i també saber-ne retenir el talent (Gilroy, 2005; Donaldson, 2011; RETAIN Project, 2016).

Finalment, també cal tenir clar que definir les competències del mestre va estretament relacionat amb com entenem l'escola i la seva funció en la nostra societat i com entenem també la societat que volem construir (Cela i Domènech, 2016). Així es posa de manifest la reflexivitat consubstancial al fet que en educació subjecte i objecte d'estudi coincideixen. Formem mestres en unes competències que els han de permetre formar alumnes amb les mateixes competències per formar part d'una societat determinada.

És així que en aquest context l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) ha desenvolupat un estudi sobre la valoració de les competències dels nous docents contractats als centres d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya, tant de l'àmbit públic com de l'àmbit concertat i privat. Es tracta del primer estudi d'aquest tipus que es fa a Catalunya, i d'acord amb el que l'AQU exposa (2015) pretén ser un pas important per millorar l'encaix de les demandes formatives dels centres educatius amb l'oferta de les universitats. Com destaquen alguns informes internacionals, la importància d'identificar les competències necessàries per començar amb èxit la tasca docent és un dels reptes dels sistemes de formació inicial de mestres i professorat (Moon, 2007; Pantic i Wubbels, 2010; Landman, 2013; Prats, 2015).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

El marc regulador actual classifica les competències que els docents han d'assolir en cinc grans àmbits: curriculars, pedagògiques, de gestió de l'aula, comunitàries i professionals. Prats (2015, p.13) resumeix cadascun dels àmbits competencials com segueix:

**Curricular:** relatiu al coneixement dels continguts que caldrà ensenyar i dels procediments didàctics necessaris, la planificació i l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, etc.

**Pedagògic:** relatiu a les funcions de tutoria, l'estimulació dels estudiants, l'atenció de les diversitats, l'educació en valors i principis de no discriminació, etc.

**Gestió de l'aula:** relatiu a la dinamització de l'aula, la millora de la convivència, la gestió de conflictes, etc.

**Comunitari:** relatiu a la relació amb les famílies, la implicació en activitats formals i no formals al centre educatiu, etc.

**Professional:** relatiu a la responsabilitat en el treball, la capacitat d'aprendre i innovar i de treball en equip, etc.

Amb tot, Prats (p. 13) també insisteix que la descripció recollida en les ordres corresponents no exhaurix el catàleg de funcions i tasques que acaben duent a terme els docents. Així, expressa que en els darrers anys les responsabilitats docents han augmentat a causa de les reformes curriculars i organitzatives a favor de l'autonomia del centre i del docent; per la sofisticació mateixa dels processos d'aprenentatge i dels models formatius; per la creixent sensibilitat dels docents per atendre situacions de dificultats o trastorns dels alumnes, tant de caràcter social com d'aprenentatge; per l'eixamplament d'accions del docent cap al terreny social per cobrir facetes no ateses per la societat i les famílies, entre d'altres.

Convé destacar, per tant, la importància d'aquest estudi que vol millorar l'encaix entre les demandes formatives dels centres educatius i l'oferta de les universitats afavorint i incentivant, per tant, el necessari diàleg entre escola i universitat. Un estudi que va més enllà d'un estudi general d'ocupació i se centra en l'ocupació dels mestres, atenent la seva especificitat, que en aquest grau és molt clara i necessària d'identificar, d'acord amb el que els estudis internacionals recullen (Landmann, 2013).

L'article recull l'anàlisi de les dades de l'estudi de l'AQU, tot complementat-les amb les obtingudes en entrevistes en profunditat amb experts de l'àmbit escolar (persones vinculades als equips directius dels centres). L'objectiu és poder delimitar quines són, segons indica la mostra participant, les competències necessàries que ha de tenir un mestre a l'escola d'avui i, consegüentment, quines ha de desenvolupar la Formació Inicial. Així mateix, volem determinar fins a quin punt els mestres actuals responen a aquests paràmetres i quines estratègies poden contribuir a assolir el marc competencial desitjable.

### **Mètode**

L'estudi parteix d'un disseny metodològic mixt en què s'integren els mètodes quantitius i qualitius a partir d'una enquesta als equips directius de les escoles i de la realització de grups de discussió i

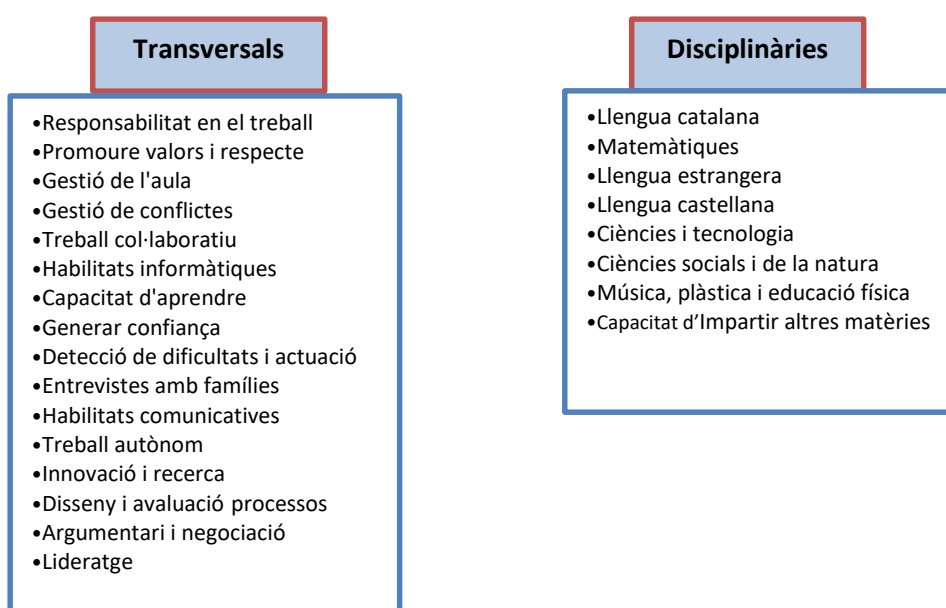
## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

entrevistes a directors d'escola experts, que ens permet complementar les dades i triangular els nostres resultats.

La mostra de l'enquesta està formada per 281 directius de centres educatius de Catalunya de titularitat pública (227 directius) o privada i concertada (54 directius). Es tracta d'una enquesta d'ocupadors dels centres educatius realitzada per l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) l'any 2014 en relació a la percepció dels centres educatius sobre les competències dels docents recentment titulats. L'enquesta pretén aprofundir en el coneixement de l'adequació de la formació universitària dels mestres a Catalunya des de la perspectiva dels ocupadors. Per això, el contingut de l'enquesta es basa en identificar les principals característiques dels centres (nivells educatius, titularitat, grau de complexitat del centre...), així com els diferents aspectes pel que fa a la contractació de nous docents, competències dels nous docents, col·laboració amb les universitats, acollida i formació dels nous docents i estratègies d'innovació als centres.

L'estudi es centra principalment en la valoració dels directius dels centres educatius sobre el grau d'importància i de satisfacció amb les competències del personal docent titulat universitari dels seus centres. Concretament, podem distingir entre les categories de competències de formació per a la pràctica docent, les competències interpersonals, les competències de gestió personal, les competències instrumentals, les competències d'actitud i ètica professional, les competències de formació disciplinar (per Educació Infantil i Primària) i les competències de formació teòrica (per Educació Secundària). En relació a aquestes competències, també s'indica en l'enquesta el grau de satisfacció global amb les competències dels docents recent titulats universitaris o del professorat més novell.

*Competències que té en compte l'AQU (2015) en l'estudi que ha realitzat sobre Ocupabilitat i competències dels nous docents.*



## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

Per tal d'analitzar les diferents relacions entre les variables, s'ha utilitzat com a suport el paquet estadístic IBM SPSS Statistics for Windows v21.0.

D'altra banda, les dades qualitatives s'obtenen a través d'entrevistes i grups de discussió. Concretament es duen a terme 29 entrevistes semiestructurades a un conjunt representatiu de directius experts dins de l'àmbit escolar (16 d'escoles públiques i 13 de privades o concertades). Cada entrevista va tenir una durada aproximada d'entre 30' i 45'. Amb les entrevistes es vol comprendre quines són les principals competències que ha de tenir un mestre per donar resposta a les necessitats socioeducatives actuals, tot analitzant la relació entre escola i universitat a través de la formació inicial de mestres. Al mateix temps, amb aquestes entrevistes es vol triangular les dades quantitatives obtingudes a partir de l'enquesta.

El buidat, anàlisi i codificació de les entrevistes s'ha fet amb el suport del programa QSR N-Vivo, un software específic per a l'anàlisi de dades qualitatives. L'anàlisi de les dades ha seguit un procediment deductiu, on a partir de les categories prèviament fixades en base a una categorització de competències, s'han identificat aquelles reflexions i arguments que pertanyien a cada categoria. Al mateix temps, l'anàlisi del contingut s'ha complementat amb una direcció inductiva a causa de l'emergència de noves categories.

Finalment, es van realitzar dos grups de discussió amb directors de centres sobre la formació dels mestres d'infantil i primària i sobre els professors d'educació secundària. El primer grup de discussió estava format per 6 professionals de centres d'Educació Infantil i Primària de l'escola pública i 1 professional de l'escola privada que va realitzar una entrevista telefònica. El segon grup de discussió estava format per 9 professionals d'Educació Secundària Obligatoria (5 d'escoles públiques i 4 d'escoles privades o concertades).

Els grups de discussió es van realitzar amb la finalitat d'aprofundir en els resultats generals i obtenir una informació més detallada. Concretament, les qüestions tractades en relació a les competències dels mestres i professors graduats van ser les següents: característiques contextuals que afecten la inserció i el desenvolupament dels graduats, què busquen els ocupadors? (competències i característiques personals considerades importants en la contractació dels graduats), valoració de la formació rebuda, competències que es poden millorar en la formació de grau, dificultats de contractació i tria dels graduats adients, formació d'acollida, relació amb la universitat i propostes de millora de la formació.

## **RESULTATS**

### **Estudi quantitatiu**

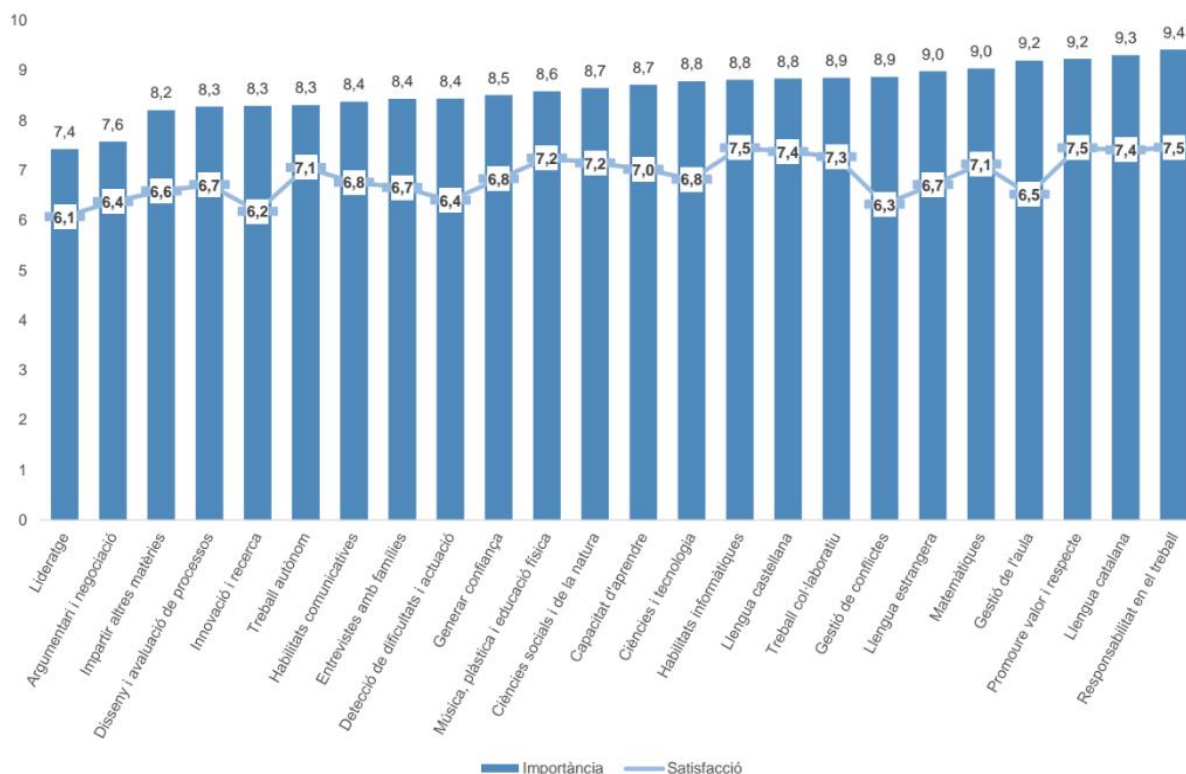
De manera general s'observa que la importància que els equips directius donen a les competències és elevada i oscil·la entre 7,4 i 9,4 sobre 10, situant-se per sobre de 9 la gestió de l'aula (9,2), promoure valors i respecte a l'aula (9,2), la competència disciplinària en llengua catalana (9,3) i la responsabilitat en el treball (9,4). Per sota de 8 només trobem la capacitat d'argumentar i negociar (7,6) i el lideratge (7,4). D'altra banda, la satisfacció global amb les competències dels nous docents és de 6,8. Les competències dels nous docents amb les quals se senten més satisfets són la responsabilitat en el treball (7,5), les habilitats informàtiques (7,5) i la capacitat per promoure valors i respecte a l'aula

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

(7,5). Així, són les competències agrupades sota l'epígraf actitud ètica i professionals les que estan més ben valorades i se'n té major satisfacció.

Ho podem observar en la següent taula:

Gràfic 1. Comparativa de les mitjanes d'importància i de satisfacció relatives a les competències dels docents graduats recentment i novells



Així mateix, veiem com el nivell d'importància atorgat a les competències és superior als centres d'infantil i primària (8,8) que als de secundària (7,6), mentre que el nivell de satisfacció amb les competències és similar als centres d'infantil i primària (6,6) i als de secundària (6,3).

El nivell d'importància atorgat a les competències que han de tenir els nous docents és semblant als centres públics i als concertats o privats, a excepció dels casos que es detallen a continuació:

Troblem diferències significatives (segons t d'Student) en l'ítem "Innovació pedagògica i recerca educativa", on els centres privats i concertats puntuen més alt (M=8,76, DT= 1,17) en comparació amb els centres públics (M=8,12, DT=1,66). També mostren puntuacions més elevades en la pregunta "Compromís en promoure valors i respecte entre els alumnes" (M=9,55, DT=0,79) en comparació amb els centres públics (M=9,12, DT= 1,13). Finalment, també mostren diferències en "Capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit de coneixement (titulació, disciplina)", essent novament els centres privats i concertats (M=8,7, DT=0,97) els qui mostren puntuacions més elevades en comparació amb els centres públics (M=7,86, DT=1,52).

En analitzar la satisfacció amb les competències en funció de la titularitat del centre, veiem que en aquest cas sí que hi ha diferències en pràcticament tots els ítems, sent els centres privats els que mostren puntuacions significativament més elevades en pràcticament la totalitat de les competències,



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

essent la satisfacció global dels centres concertats i privats del 7,6 (DT 1,7) i dels centres públics del 6,4 (DT 1,2) ( $t_{(177)} = -4,55$ ,  $p < ,0001$ ).

Finalment, destacaríem que aquelles competències on hi ha més diferència entre la importància que se'ls dona i la satisfacció que en tenen són la gestió de l'aula (2,7 punts de diferència), la gestió de conflictes (2,6), la llengua estrangera (2,3) i la innovació i recerca (2,1). En canvi, l'habilitat per negociar i argumentar (1,2 de diferència), el treball autònom (1,3) i la música, plàstica i educació física (1,3) són les competències on la diferència és menor.

Quant a les correlacions, constatem una correlació positiva entre el *grau d'importància de les competències* entre sí i entre el *grau de satisfacció de les competències entre sí*, fet que indica que la satisfacció i valoració de les competències és molt homogènia i compensada, no destacant unes competències per sobre les altres. Quan més es valora una determinada competència, també s'incrementa el valor de les altres competències, tant pel que fa al grau d'importància com a la satisfacció. En general, també observem que hi ha correlació positiva entre la *importància* i *satisfacció* de cada grup de competències (*formació per a la pràctica docent, interpersonals, de gestió personal, instrumentals, d'actitud i ètica professional, de formació disciplinària -EI i EP- i de formació teòrica -ESO-*), encara que aquesta no és molt forta, fet que contribueix a aquesta percepció d'equilibri que s'atorga a la valoració de les diferents competències. A més, destacaríem que el *grau d'importància de les competències interpersonals* i de *formació teòrica* correlaciona amb les altres en *grau de satisfacció*, tot i que tampoc amb molta força. En aquest sentit, les dades ens estarien indicant que el grau d'importància d'aquests dos grups de competències incideix en el grau de satisfacció de les altres competències, de manera que es tracten de competències rellevants en aquest sentit, ja que pel seu caràcter poden afectar a la valoració de les altres competències en termes de satisfacció. En el cas de competències interpersonals, les seves característiques entorn a les habilitats de treballar col·laborativament, el lideratge, les habilitats d'argumentar i de negociació i la capacitat de generar confiança, són elements que poden influir a les altres competències. De la mateixa manera, pel que fa a la formació teòrica, la capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb la disciplina en el cas d'Educació Secundària Obligatoria, sembla ser un element que afecti a les altres competències.

D'altra banda, hi ha correlació positiva entre el *grau de satisfacció dels centres públics respecte el perfil dels nous docents*, en termes generals, i la *importància que s'atorga a les competències de pràctica docent i ètica professional*, reforçant aquest equilibri entre el grau de satisfacció i importància. Sorprenentment, però, hi ha una correlació negativa amb la *satisfacció dels centres públics respecte el perfil dels nous docents envers totes les competències* (menys la de *formació teòrica*, on no hi ha correlació significativa). Aquesta dada és aparentment contradictòria, ja que quan hi ha una major satisfacció per l'adequació del perfil dels docents recentment incorporats, hi ha un menor grau de satisfacció de totes les competències, és a dir, "com més content estic amb el perfil dels mestres menys satisfet estic de les seves competències". Aquesta relació necessitaria una major reflexió.

Així mateix, veiem que la competència de *gestió personal* (que incorpora la capacitat per aprendre i actuar en noves situacions i la capacitat de treball autònom) esdevé indicadora de la *suficient preparació del màster de formació de professorat*, atès que en preguntar als centres públics trobem correlacions significatives.

Resulta significatiu assenyalar que es constata una correlació negativa entre el grau de satisfacció de les competències i el nombre de docents recentment titulats en el cas de l'escola privada o concertada. Per tant, semblaria que la quantitat de docents recentment titulats té una relació inversa

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

amb el grau de satisfacció d'aquestes competències, apuntant cap a un desajust entre la formació inicial dels nous docents i les necessitats laborals.

Altrament, constatem que d'entre els factors de contractació hi ha una correlació positiva en el cas del prestigi de la universitat on s'ha estudiat quant al grau de satisfacció de competències instrumentals, fet que indicaria que les "bones" universitats sobretot preparen bé pel vessant instrumental. En canvi, poder impartir classes en anglès correlaciona negativament amb el grau d'importància de la pràctica docent, les competències interpersonals i la formació teòrica. No sabem si això indica un cert descuit de qüestions personals, interpersonals o instrumentals a causa de la prioritat donada a l'anglès, circumstància que es replica amb la correlació negativa de *tenir més formació* (més d'una titulació o formació complementària) amb el *grau d'importància de la pràctica docent i les competències interpersonals*.

D'altra banda, també trobem relacions entre les competències i els centres que duen a terme accions d'acollida i formació per als nous docents. La majoria dels centres educatius afirmen disposar d'accions d'acollida i formació pels nous docents (75,8% en el cas dels centres públics i el 81,3% dels centres privats o concertats). Dels centres que sí que n'ofereixen el 69,9% proporcionen un tutor/mentor, el 40,4% sessions programades ad hoc (específiques segons necessitats) i el 16,2% cursos de formació de participació externa. En aquest sentit, la *proporció d'un mentor com a acció d'acollida* es relaciona sobretot amb el grau d'importància que s'atribueix a les competències, exceptuant la formació teòrica, de manera que el grau d'importància és més elevat en el cas que hi hagi aquesta acollida; i l'organització de *sessions programades adhoc* es relaciona amb el grau d'importància de les competències de *pràctica docent, interpersonals, instrumentals i disciplinars*. No obstant, aquesta relació és inversa, ja que el grau d'importància d'aquestes competències és més elevat en el cas que no hi ha aquesta acollida. Per tant, per assolir aquestes competències no es veu necessari aquesta acció d'acollida. Finalment, els *cursos de formació de participació externa* correlacionen amb la importància de les competències d'ètica professional, sent més elevat el grau d'importància quan es dona aquesta acció d'acollida. Així doncs, això implicaria que les escoles més preocupades per acompanyar al mestre novell de manera personalitzada també són escoles que donen més importància a les competències del mestre en general, fet que més o menys es replica amb les "sessions programades ad hoc".

Finalment, destacar que no s'observen correlacions entre competències i la col·laboració amb les universitats o entre competències i les estratègies d'innovació. Concretament, i pel que fa a la innovació, la majoria de centres ha respòs de manera afirmativa als indicadors d'innovació, fent difícil la discriminació entre centres per aquesta raó.

### Estudi qualitatiu

Les competències que han anat emergint en el discurs dels directors de les escoles han quedat agrupades en 5 blocs: competència comunitària, competència crítica, competències instrumentals, competències interpersonals i competències personals, essent el bloc de les competències instrumentals el que té més nodes, com podem veure a l'esquema que segueix:



### 1. Competència comunitària

- 1.1. Relacionar la vida de l'aula i la vida de l'escola amb la vida comunitària, amb l'entorn social
- 1.2. Treball cooperatiu amb professionals i agents externs a l'escola
- 1.3. Voler transformar l'entorn

### 2. Competència crítica

- 2.1. Capacitat d'avaluar i de valorar críticament la idoneïtat de les propostes d'aprenentatge
- 2.2. Competència d'innovació

### 3. Competències instrumentals

- 3.1. Capacitat d'aplicar els coneixements adquirits
- 3.2. Capacitat de comunicació oral i escrita
- 3.3. Competència didàctica
- 3.4. Competència en gestió de grups
- 3.5. Competència metodològica
- 3.6. Competència pluricultural i atenció a la diversitat
- 3.7. Competència plurilingüe
- 3.8. Competència tecnològica-digital
- 3.9. Estratègies d'aprenentatge
- 3.10. Organització-gestió del temps
- 3.11. Capacitat comunicació matemàtica
- 3.12. Capacitat de crear nous entorns d'aprenentatge
- 3.13. Capacitat d'utilitzar diferents llenguatges, diferents maneres d'expressar-se
- 3.14. Educació emocional
- 3.15. Capacitat de treball interdisciplinar
- 3.16. Capacitat d'ensenyar i aprendre per competències
- 3.17. Competència científica
- 3.18. Capacitat d'investigar, recerca

### 4. Competències Interpersonals

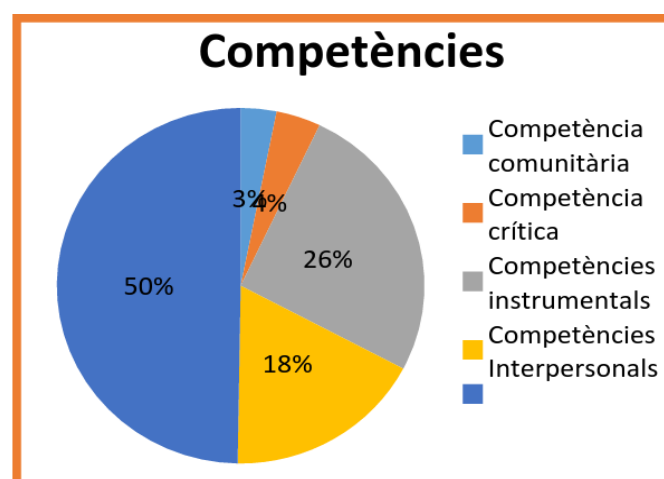
- 4.1. Capacitat d'acompanyar, tutoritzar, orientar i motivar
- 4.2. Capacitat de diàleg i treball amb les famílies
- 4.3. Capacitat de treballar cooperativament,- en equip
- 4.4. Assertivitat-saber prendre decisions
- 4.5. Empatia
- 4.6. Lideratge
- 4.7. Saber escoltar-escolta activa

### 5. Competències personals

- 5.1. Disciplinàries
  - 5.1.1. Cultura general
  - 5.1.2. Formació humanista
  - 5.1.3. Llengua
  - 5.1.4. Llengua estrangera
  - 5.1.5. Matemàtiques
  - 5.1.6. Tecnologia
  - 5.1.7. Domini general dels continguts
  - 5.1.8. Pedagogia
  - 5.1.9. Psicologia
  - 5.1.10. Coneixement científic
  - 5.1.11. Neurociència
- 5.2. psicosocials-socioemocionals
  - 5.2.1. Capacitat d'adaptació-flexibilitat
  - 5.2.2. Capacitat d'aprenentatge permanent
  - 5.2.3. Capacitat d'autocrítica
  - 5.2.4. Capacitat d'organitzar la pròpia feina
  - 5.2.5. Gestió de les Emocions-intel·ligència emocional-equilibri emocional
  - 5.2.6. Inquietud cultural, política, social,...
  - 5.2.7. Optimisme i sentit de l'humor
  - 5.2.8. Mostrar un compromís personal, professional, social i ètic
  - 5.2.9. Vocació
  - 5.2.10. Creativitat
  - 5.2.11. Capacitat d'anàlisi del grup-de les necessitats
  - 5.2.12. Implicació i Motivació
  - 5.2.13. Projecte personal-model de mestre
  - 5.2.14. Iniciativa
  - 5.2.15. Saber estar i saber fer

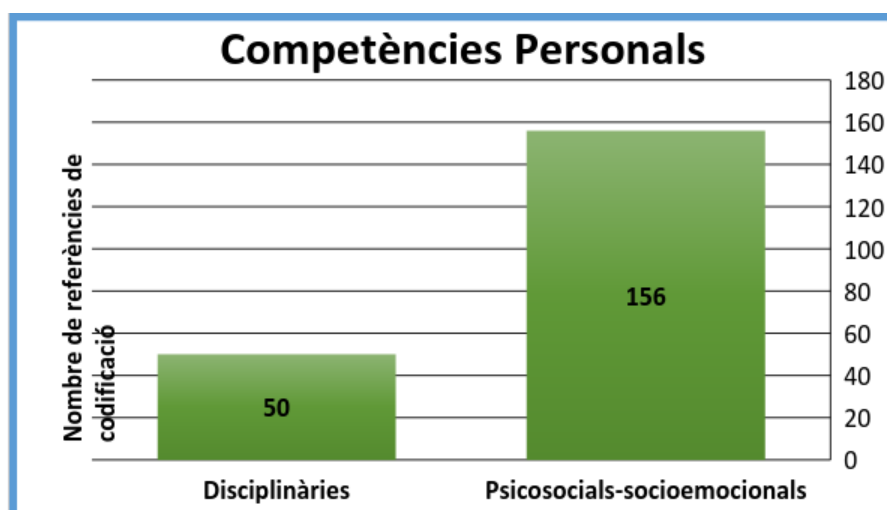
## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

En aquest cas, les *competències personals* són les que prenen més importància (amb una freqüència de 190), i dins d'aquestes les *socioemocionals* (freqüència de 156). En segon lloc trobem les *instrumentals* (98) i en 3r lloc les *interpersonals* (67). Les competències *crítica* i *comunitària* recullen només 15 i 12 referències respectivament.



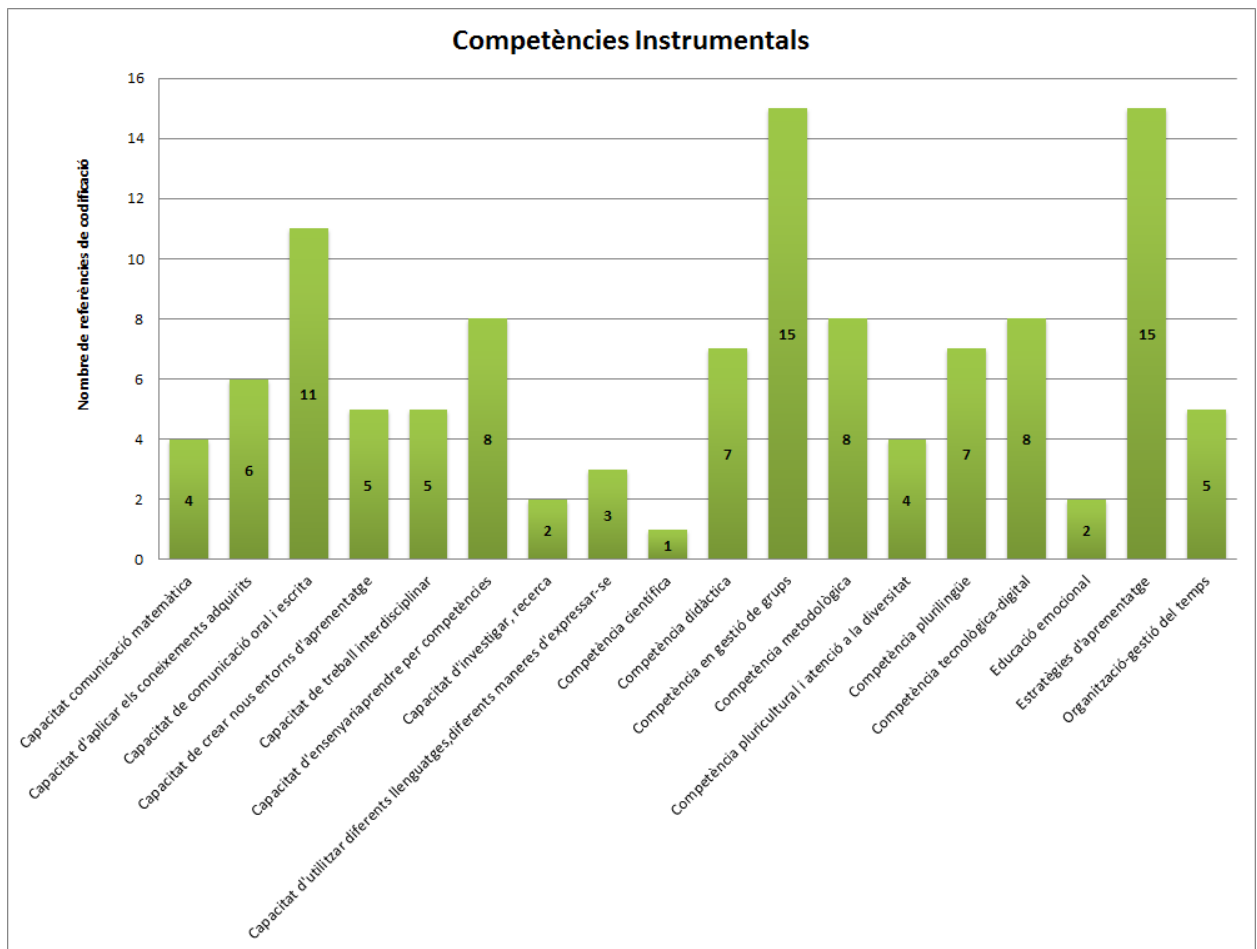
A nivell d'equivalència amb la categorització que planteja el qüestionari constatem que l'anàlisi de contingut ha fet emergir algunes categories noves com són la *competència comunitària* i la *crítica*, i algunes capacitats que afegixen matisos a les considerades al qüestionari, com ara l'*empatia*, la *capacitat d'emprar diferents llenguatges* o l'*escolta activa*. D'altra banda, la resta de competències apareixen en ambdues classificacions encara que organitzades lleugerament diferent i una mica més agrupades en el cas de les entrevistes.

Altrament, constatem com les competències *instrumentals* són les que tenen més capacitats associades (18) i en segon lloc les *interpersonals* (10). Tanmateix, són les *personals* les que prenen més rellevància, amb només 2 capacitats però la freqüència de 156 en les *socioemocionals*.

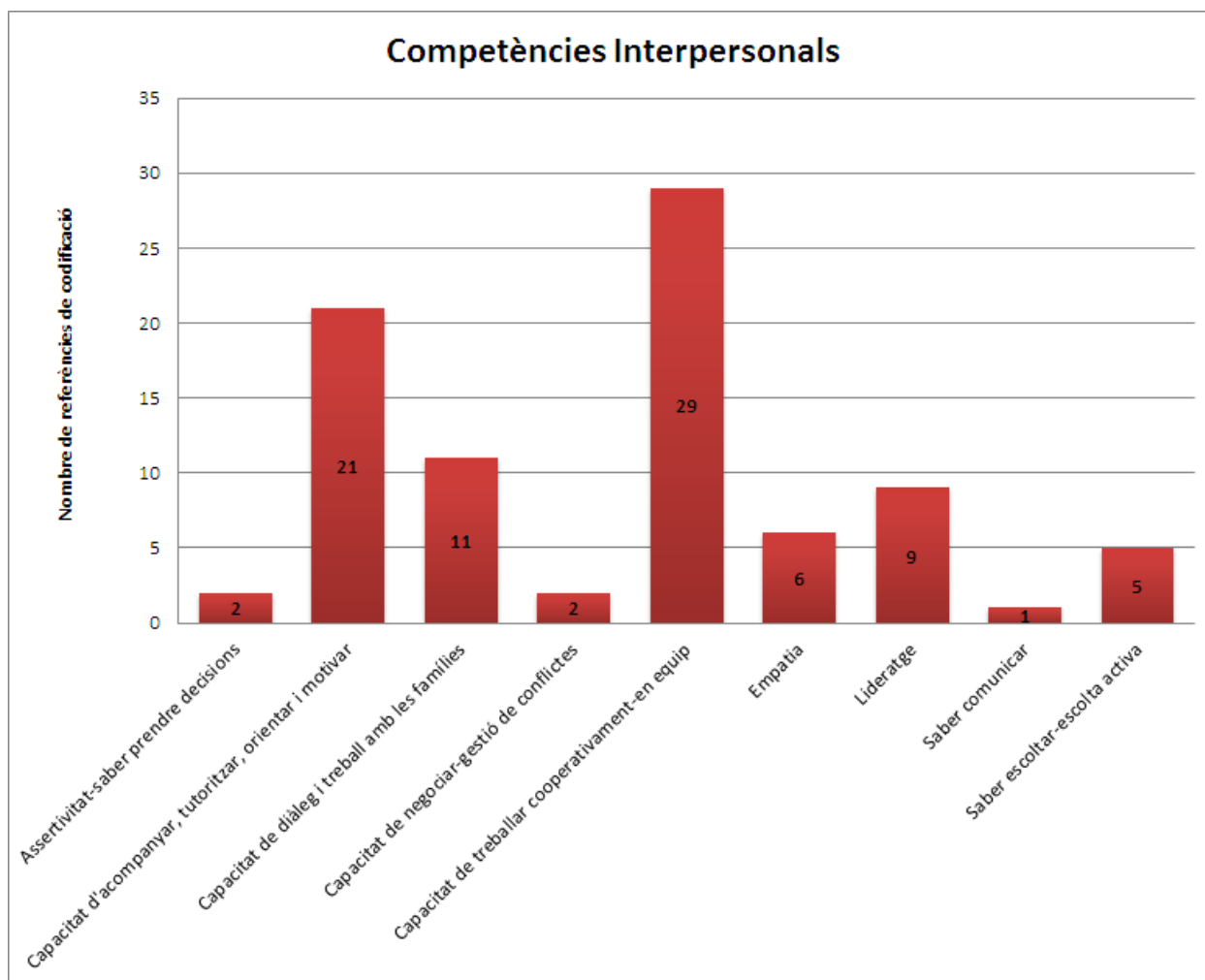


## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Així, d'entre les *instrumentals* es manifesten com a més destacades la capacitat per *gestionar grups*, per *desenvolupar estratègies d'aprenentatge* i per a la *comunicació oral o escrita* i d'entre les *interpersonals* destaca per damunt de tot la capacitat per *treballar cooperativament* i la capacitat per *acompanyar, tutoritzar, orientar i motivar*.



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual



Si ens fixem en aquelles competències o capacitats citades per més entrevistats ens trobem que de manera indiscutible les *socioemocionals* són referenciades per la pràctica totalitat de la mostra (29 entrevistats) i les *disciplinàries* també (27), encara que després les freqüències siguin molt més elevades en el cas de les *socioemocionals*. El *treball cooperatiu i en equip* és el següent més representat (29 entrevistats) seguit de la *capacitat per a l'acompanyament* (21). Així, veiem que són les competències *personals* i *interpersonals* les que tenen capacitats amb majors freqüències.

A més, destacaríem alguns ítems que malgrat no tenir molta incidència fan una aportació diferenciada. Concretament ens estem referint a *voler transformar l'entorn* (competència *comunitària*), a la *capacitat d'investigar i d'educació emocional* (competència *instrumental*), l'*assertivitat* (competència *interpersonal*) i la *formació humanista i neurociència* (competència *personal*).

Finalment, i per bé que la direcció inductiva de l'anàlisi de contingut ha permès l'emergència de moltes categories, nodes, ítems i matisos, veiem que hi ha algunes idees que no han estat presents amb claredat com ara la gestió de la incertesa o l'assumpció de reptes i les gestió de problemes complexos, o bé alguna referència al capital social dels mestres. També indicariem certa sorpresa en el fet que

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

algunes idees han aparegut amb menys força del que comptàvem. Seria el cas d'innovació, TIC, lideratge i emprenedoria. Deixem per la discussió els comentaris sobre aquestes i altres qüestions.

Complementàriament, tenim els resultats dels grups de discussió els quals assenyalen com a competències valorades en els nous docents sobretot aspectes de la personalitat i el comportament de les persones i en segon lloc els vinculats a la formació rebuda. També s'esmenten elements vinculats a experiència prèvia amb nens.

En ser preguntats per la satisfacció de les competències adquirides durant els estudis els aspectes millorables són més nombrosos que els punts forts, tot i partir d'una valoració prou bona dels mestres novells. La importància de millorar les competències vinculades al treball a l'aula (en condicions "reals") és clara. A més, es posa de manifest que els directors de les escoles demanen a les universitats dues coses: un reforç dels coneixements en matemàtiques i llengua, entesos com a base fonamental de la polivalència (i també l'excel·lència) que es demana a un bon professor; i una formació més centrada en l'escola i l'alumnat que es trobarà el graduat, de manera que el període d'adaptació al món laboral sigui més curt del que és actualment (competències d'interacció interpersonal, de gestió d'aula i de comunicació amb les famílies) (AQU, 2015). I en el cas d'ESO, s'explicita la necessitat d'un major període de pràctiques.

Així mateix expressen que la formació d'especialitats no ha de servir ni per descuidar els coneixements de base ni les competències transversals, i en aquesta mateixa direcció en el cas d'ESO es demana a les universitats un esforç per millorar dos coneixements de base com són la competència lingüística (expressió escrita i competències comunicatives) i el nivell d'anglès del professorat, per tal que aquest pugui impartir classes en aquesta llengua. Addicionalment, també s'apunta que fóra bo intentar que el professorat adquirís un coneixement més avançat en TIC, per poder aprofitar més el potencial d'aquestes eines per a la docència.

També resulta destacable comentar que pel cas de secundària es fa una bona valoració del nivell competencial i comportamental de la generació de professorat novell que s'ha format en el màster de secundària, clarament per sobre de les generacions acreditades amb el CAP. Expressen que el màster permet que els mestres adquireixin més coneixements en didàctica i que en tractar-se d'una formació més llarga fa de filtre, de manera que només les persones motivades i amb certa vocació per fer de docents s'hi inscriuen i el finalitzen.

### DISCUSSIÓ

Els resultats ens indiquen una coherència entre l'estudi quantitatiu i el qualitatiu, fet que dóna major consistència a les dades presentades. Altrament, els resultats d'un qüestionari amb categories predefinides queden enriquits per la possibilitat de crear categories des de la base de les entrevistes, que n'han fet emergir algunes de noves o afegir matisos a les ja existents.

De manera general s'observen dos grans blocs de competències: d'una banda tenim les personals (incloent les curriculars, les instrumentals de la pràctica docent, les crítiques o les vinculades a la personalitat i actituds); i d'altra banda tenim les relacionals (incloent les comunitàries i interpersonals). Així, la classificació reflecteix i integra la proposta dels diversos autors citats al marc teòric que posen l'accent en anar més enllà del domini dels coneixements (Perrenaud, 2004; Echeita,



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

2006; OECD, 2009; Bain, 2006; Darling-Hammond 2006, COMMISSION OF THE EUROPEAN COUNTRIES, 2008; Esteve, 2007; Tur, 2007; Ayala, 2008; Martínez, 2008; Pedró, 2008; LEC, 2009; Tejada, 2009; Gairín, 2011; Zabalza, 2012; Schank, 2013; Kunter et al., 2013; Landman, 2013; Comissió Europea, 2013; Imbernon i Colén, 2015; Marina, 2015; MECD, 2015; Cela i Domènech, 2016). En aquest sentit esdevé il·lustratiu que sovint ens hem trobat que a les entrevistes els directors d'escoles anomenaven les competències de continguts i vinculades a les disciplines de passada, donant per fet que els mestres ja les tenen, i sobretot posaven l'accent en altres qüestions, corresponents a les "non cognitive skills" (Marina, 2015) o al "General Pedagogical Knowledge" (König & Pflanzl, 2016).

En relació a les competències *personals*, destacar la *importància* atorgada a la competència en *llengua catalana* i la *responsabilitat en la tasca de mestre*, així com la *satisfacció* respecte aquesta darrera, conjuntament amb la *promoció de valors* i les *habilitats informàtiques*. Globalment veiem com la valoració en importància és més elevada que la satisfacció, amb un diferencial que va de 2,7 a 1,2, essent 1,8 la mitjana. Conseqüentment, podríem parlar d'un dèficit formatiu, per bé que també hem de considerar l'exigència de les direccions, que sempre voldrien mestres més ben preparats, a més de l'anomenat "efecte sostre".

També podem assenyalar que d'entre les personals n'hi ha amb força diferència entre valoració i satisfacció (*anglès i innovació i recerca*), però també de les de menys diferència (el *treball autònom*, i la *música, plàstica i educació física*). Amb tot, ja hem comentat com totes correlacionen tant en importància com en satisfacció, i entre importància i satisfacció, amb diferents graus d'intensitat, però mostrant unes valoracions homogènies, que no posen al descobert cap mancança de perfil professional o desajust important.

Les entrevistes també ens confirmen la importància de les competències personals, especialment les *socioemocionals* i les *instrumentals*. Així mateix, també són personals les competències amb major representativitat, citades per la quasi totalitat dels entrevistats (*socioemocionals* i *disciplinàries*).

D'altra banda, els grups de discussió confirmen la valoració d'aquests aspectes més personals en forma de trets de personalitat i comportament personal i de vinculació amb la formació rebuda. Així, es veuen com a millorables les competències vinculades al treball a l'aula, les quals n'inclouen alguna de relacional, i el reforç de coneixements bàsics (matemàtiques i competència lingüística), a banda de l'anglès. També se suggereix un reforç de la competència digital i en aquest sentit cal fer constar que aquesta competència, o la referència a les TIC en general, ha estat menys present del que imaginàvem, tenint en compte la rellevància que tenen en el món d'avui en dia.

D'altra banda, entre les personals també tenim les *crítiques*, les quals ja hem dit que no han estat massa referenciades.

En relació a les competències de tipus *relacional*, en trobem una de les més valorades, la *gestió de l'aula*, però també de les menys: *argumentar i negociar*, i el *lideratge*. I és d'entre aquestes que trobem les que tenen un diferencial més gran entre valoració i satisfacció, concretament en el cas de *gestió de l'aula* i la *gestió de conflictes*. Coincideix en aquest cas la preocupació de recerques prèvies i actuals que posen l'accent en la importància de la gestió de l'aula i els conflictes en l'èxit dels mestres i l'èxit educatiu dels alumnes (Dicke et al., 2015; Geeraerts et al., 2015; Niemi, Nevgi, & Aksit, 2016; Pantic & Wubbels, 2010; Postholm, 2016; Wolff, van den Bogert, Jarodzka, & Boshuizen, 2015).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Igualment, i com en el cas de les personals, totes correlacionen tant en importància com en satisfacció, i entre importància i satisfacció.

Com ja hem dit en els resultats, les entrevistes deixen en 3r lloc les competències relacionals, que es componen per les *interpersonals* i les *comunitàries*. Amb tot, en els grups de discussió els directors esmenten certa necessitat que la universitat formi millor per les competències d'interacció interpersonal, malgrat l'accent estigui posat més en les personals.

Aquests resultats ens indiquen certs desajustos en relació al marc teòric. Així, mentre hi ha estudis recents que insisteixen en la importància cabdal d'aptituds transversals com el pensament crític, la iniciativa, l'emprenedoria, l'afronta de problemes complexos o al treball cooperatiu (Comissió Europea, 2013; UIS, 2016; World Economic Forum, 2016; Dam et al., 2010) els resultats només han mostrat referències clares a aquest darrer, el quals veiem que ocupa un lloc en les resultats dels qüestionaris i en les correlacions, que esdevé més clarament prominent en les entrevistes, tant en nombre de referències com en representativitat. Ara bé, justament les altres competències transversals han estat poc o gens esmentades en les entrevistes i poc considerades en el qüestionari, bé perquè no han aparegut els indicadors, bé perquè no han obtingut una valoració molt elevada. Aquesta qüestió apuntaria cap a una manca en la praxi respecte el que apunten els experts, i potser indica que malgrat els discursos evolucionin la pràctica va una passa enrere. També podria passar, i així ha estat en altres casos, que l'escola o l'educació no incorpori determinats postulats o tendències (emprenedoria, lideratge, TIC, ...) quan sí que ho fan altres àmbits laborals o socials i en quedi al marge (CISCO, 2008). Així, tenim constància que les escoles han anat introduint el treball cooperatiu, la codocència i alguns apunts d'emprenedoria però faltaria avançar cap a un major desenvolupament d'aquestes i altres competències.

I si a més ens fixem en les competències que es consideren necessàries en un futur immediat (World Economic Forum, 2016), veiem com la resolució de problemes complexos es manté i apareixen com a noves i importants la intel·ligència emocional, la flexibilitat cognitiva i la creativitat, totes 3 competències de tipus personal, que no apareixien al qüestionari però que en canvi han estat assenyalades a les entrevistes amb els directors referents. En aquesta mateixa direcció, les entrevistes ens han permès obrir la mirada cap a alguna competència més que el qüestionari no recollia com ara la capacitat d'educació emocional, l'assertivitat, l'empatia, l'escolta activa, la formació humanista i la neurociència. Potser alguna d'aquestes poden donar noves claus per a la millora de la formació de mestres novells.

Nogensmenys, i com dèiem línies més amunt (Landman, 2013; Schleicher, 2016), el model d'ensenyament actual no està responent de manera prou eficient als canvis que estan tenint lloc a la societat i en aquest sentit ens preguntem si el rol de l'escola ha de ser respondre i adaptar-se als canvis de la societat o bé intervenir-hi críticament. I aquí sí que podem fer esment a unes categories poc citades a les entrevistes però molt rellevants des del nostre punt de vista, i que són la competència *crítica*, especialment avalada per autors com Perrenaud (2004), Echeitia (2006), Tur (2007), Esteve (2007) o Martínez (2008) i la competència *comunitària* de voler *transformar el món*. Som davant el postulat de l'educació com a eina d'assimilació, control i reproducció o d'alliberament i transformació, i clarament apostem per la 2a perspectiva. I és que el reconeixement social de l'educació (Moon, 2007; MECD, 2015) també ha de passar per un rol més proactiu i agosarat.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

A banda d'això, constatem com els autors consultats expressen que a més d'anar més enllà del domini de matèries i continguts, tot insistint en competències procedimentals i actitudinals, esdevé indispensable la capacitat d'interaccionar amb les persones i l'entorn (Zabalza, 2012; MECD, 2015; Schank, 2013, entre d'altres), en un clar referent a les competències que hem anomenat com a relacionals. Els resultats ens han mostrat menys incidència d'aquestes competències tant en la valoració i satisfacció que se'n fa als qüestionaris com en les converses amb els directors, fet que coincideix amb el que s'ha vist en altres estudis (Admiraal et al., 2011), en una nova mostra de desajust entre teoria i pràctica. Cada cop més experts i estudis fan referència al capital social en educació (Dika & Singh, 2002; Smethem, 2007; Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; Liou et al., 2016) però sembla que el present estudi no el recull amb claredat.

Una altra qüestió que hem vist reflectida en els resultats té a veure amb les diferències entre l'escola pública i la concertada o privada. És així que hem vist que a l'hora de valorar les competències, en el cas de les concertades i privades en alguns casos es valoren més (innovació pedagògica i recerca educativa, compromís en promoure valors i respecte entre els alumnes, capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit de coneixement). Ara bé, on les diferències són més clares són en la satisfacció, en què hi ha diferències en pràcticament tots els ítems, sent els centres concertats i privats els que mostren puntuacions significativament més elevades en pràcticament la totalitat de les competències, estant la satisfacció global dels centres concertats i privats més d'1 punt per sobre els públics. Així, les dades també expressen una correlació negativa entre el grau de satisfacció dels centres públics respecte el perfil dels nous docents, en termes generals, i la satisfacció amb cadascuna de les competències, fet que....

Tot i que a dia d'avui caldria anar superant el debat entre pública i privada (autor, any) és cert que les dades posen de manifest algunes qüestions que apuntarien a que l'autonomia en la contractació garanteix millors claustrs i per tant permet enfortir els projectes educatius. Cal dir que s'han anat fent passes en aquesta direcció, justament amb el Decret d'autonomia de centres (2010), però les evidències aportades per aquest estudi haurien de permetre avançar més en aquesta línia.

Finalment, convé prestar atenció a la dada que ens diu que hi ha una correlació negativa entre el grau de satisfacció de les competències i el nombre de docents recentment titulats en el cas de l'escola privada o concertada. Així que, més enllà que la concertada o privada estigui més satisfeta amb les competències dels nous docents en termes generals, no està contenta amb la seva formació inicial, fet que assenyalava directament a les facultats d'educació i els plans d'estudi de magisteri i els obliga a fer una revisió crítica dels seus projectes formatius.

D'altra banda, també s'han detectat algunes diferències entre etapes, destacant un major nivell d'importància atorgat a les competències en els centres d'EI i EP (1 punt per sobre ESO), tot i que nivells de satisfacció similars. Aquesta darrera dada queda reforçada també per la satisfacció que hi ha amb el professorat novell que s'ha format en el màster de secundària. Sens dubte un gran encert ja que, com els mateixos directors expressen, adquireixen més coneixements en didàctica i la durada de la formació fa de filtre garantint persones motivades i amb certa vocació per fer de docents, resultat plenament coincidents amb altres estudis que han demostrat que aquestes competències que van més enllà del domini de continguts (General Pedagogical Knowledge) esdevenen predictoros d'una millor gestió de l'aula i qualitat docent (König & Pflanzl, 2016).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

A més, la correlació amb la competència de gestió personal (que incorpora la capacitat per aprendre i actuar en noves situacions i la capacitat de treball autònom) esdevé indicador de l'aprendre a aprendre que tot mestre ha de tenir (i treballar en els seus alumnes). Ara bé, també s'insisteix en demanar major durada en les pràctiques, i tenint en compte que aquestes són una part fonamental en el formació de mestres i professors, creiem que seria una qüestió a considerar.

Pel que fa a factors de contractació els resultats ens han indicat la importància del prestigi de la universitat, que sobretot correlaciona amb competències instrumentals. És interessant que a major prestigi major valoració de competències, però semblaria més òptim que la correlació fos en tots els tipus de competències. En canvi, crida l'atenció la correlació negativa dels coneixements d'anglès amb les competències, atès que ens fa pensar que el domini de l'anglès pugui anar en detriment de la valoració de les competències d'un bon mestre, i aquesta és una qüestió que caldria vigilar atesa l'hegemonia de l'anglès.

Resulten interessants també els resultats de les relacions entre accions d'acompanyament al mestre novell i la valoració de les competències. Així, i contràriament al cas de l'anglès, confirmaria com les escoles preocupades per acompanyar al mestre novell de manera personalitzada també són escoles que donen més importància a les competències del mestre en general, i cal recordar que les accions d'acompanyament, en el format que sigui, esdevenen garants de la cohesió i coherència del projecte educatiu de cadascuna de les escoles.

Així mateix, dels grups de discussió destacaríem sobretot l'accent posat pels directors en la necessitat de tenir experiència prèvia amb nens. Més enllà dels coneixements i competències és cert que el fer de mestre té un component relacional i d'interacció amb grups i persones que només es pot desenvolupar a través de la pràctica. Això pot voler dir fer més pràctiques o millorar les pràctiques que es fan als centres educatius, però també demanar a les noves generacions de mestres que hagin tingut experiència amb infants ja sigui en el món del lleure, de l'esport, de les extraescolars o dels reforços educatius. La professió demana saber posar en joc les competències desenvolupades i això només ho possibilita i garanteix la pràctica. Aquesta és una qüestió en què abunden molts autors en l'actualitat (Dicke et al., 2015; Geeraerts et al., 2015; Niemi et al., 2016; Pantic & Wubbels, 2010; Postholm, 2016) i que ens acosta al discurs de la *Inducció*, aquella fase de transició entre el rol d'estudiant i el rol de professional, durant la qual s'ofereix supervisió i altres tipus de suports esdevenint una eina molt valuosa per millorar la qualitat de la docència (Geeraerts et al., 2015).

### CONCLUSIONS

L'estudi fa sortir a la llum la necessitat de reprofessionalitzar els mestres per poder esdevenir mestres del SXXI a través d'una professionalitat ampliada (Donaldson, 2011) i essent conscients, com afirmen Geeraerts et al., (2015) que és gairebé impossible que la formació inicial pugui atendre la totalitat de competències necessàries per exercir la professió. Això vol dir que la formació inicial ha d'insistir en aquelles competències que em permetran adquirir les necessàries mentre em desenvolupo professionalment (Darling-Hammond 2006 Niemi et al., 2016; Forde, McMahon, Hamilton, & Murray, 2014)). De fet, és "l'aprendre a aprendre" transferit a les competències: "tenir les competències suficients per adquirir les competències necessàries", "(...) a construction of professionalism at the heart of which is professional learning" (Forde et al. 2014: 32). Al marge que com en totes les

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

professions l'actualització professional i la formació continuada seran indispensable, així com les accions d'acollida i acompanyament a les escoles. I és que finalment el que esdevé clau és la capacitat de gestionar la incertesa i el canvi perquè en el fer de mestre és ben present la complexitat de la seva missió i, finalment, la necessitat que només siguin mestres les persones més competents i compromeses (Donaldson, 2011; Gilroy, 2005).

Altrament, valdria la pena entendre que la carrera professional del mestre, que comença a la facultat i acaba quan es jubila, segueix una progressió (Donaldson, 2011; Forde et al., 2014). És bo ser-ne conscient a l'hora d'acompanyar el seu desenvolupament professional que implicarà un tipus d'ajudes i estímuls diferents en l'etapa novella -quan el repte de gestionar l'aula pot eclipsar la capacitat per centrar-se en el progrés individual de cada infant (Levin, Hammer, & Coffey, 2009)- que en l'etapa de consolidació i en la d'expertesa, quan el mestre pot ser generador de coneixement pedagògic enlloc de receptor passiu de formació professional (Forde et al., 2014). I en aquest procés gradual el mestre pot actuar com a agent de canvi (Donaldson, 2011) en el que seria una conceptualització alternativa del desenvolupament professional que, finalment, porta a una identitat professional amb major confiança i autoestima reforçant així les pròpies competències professionals (Geeraerts et al., 2015). Escenari en què l'avaluació i autoavaluació de les competències pot entrar en joc de la mà dels propis mestres.

Hem destacat 2 tipologies de competències, les personals i les relacionals, veient que ambdues tenen una importància cabdal i sobretot emfasitzant en anar més enllà dels coneixements sense descuidar-los. Així mateix, destacar la importància atorgada a les competències socioemocionals dins les personals i a la gestió de l'aula, dins les relacionals.

En aquest sentit, ha estat una bona notícia no haver detectat cap mancança professional destacable si bé podem parlar de cert dèficit formatiu, atès que la satisfacció en relació a les competències està per sota de la seva valoració, circumstància que s'accentua en alguns casos com ara l'anglès, la innovació, la recerca, la gestió de l'aula o la gestió de conflictes. Així, es faria aconsellable que des dels estudis de magisteri es pogués insistir en aquestes direccions, i especialment en la gestió de l'aula que a banda de tenir major diferencial valoració-satisfacció se situa d'entre les més considerades, coincidint plenament amb la literatura, i essent també de les més complexes per als mestres novells (Wolff et al., 2015).

Aquesta darrera qüestió ens porta a pensar en la necessitat de millorar la formació pel que fa al treball "real" a l'aula i amb infants, que passaria per replantejar el model de pràctiques. Aquestes s'erigeixen com el més important en la formació dels mestres i la recerca internacional confirma com la capacitat de transferir els aspectes teòrics a la pràctica és el que facilita el pas d'estudiant a mestre novell (Dicke et al., 2015) i això des de la nostra perspectiva té diverses implicacions. Creiem que només hauria de tutoritzar i supervisar pràctiques el professorat universitari que hagi estat en actiu a l'escola i l'aula, així com caldria un treball més conjunt entre els mestres de les escoles que tenen estudiants i els professors de la facultat. També seria necessari dissenyar un model de pràctiques que posés als estudiants en situacions d'intervenció educativa reals i adaptades a la realitat de l'escola on estiguin fent pràctiques, no limitant aquestes situacions en dur a terme una intervenció educativa puntual, i garantint un treball d'observació rigorós que els aportés aprenentatge significatiu i pràctiques reflexives tant a l'escola com a la universitat (Caires & Almeida, 2005). L'active learning method (Niemi, Nevgi, & Aksit, 2016) el Peer-Group Mentoring (PGM) (Geeraerts et al., 2015) o l'ús del vídeo-portfolio

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

(Admiraal et al., 2011) van en aquesta direcció. L'estudi també posa de manifest el valor afegit que comporta tenir experiència prèvia amb infants i no seria descartable que aquest fos un requisit de sortida del grau: demanar a les noves generacions de mestres que hagin tingut experiència amb infants ja sigui en el món del lleure, de l'esport, de les extraescolars o dels reforços educatius. Finalment, caldria repensar seriosament el rol dels models d'inducció (Dicke et al., 2015; Geeraerts et al., 2015), tenint en compte com les evidències mostren que hi ha major aprenentatge en aquesta fase que en la universitària (Massengill, Mahlios, & Barry, 2005). Així, la possibilitat d'un MIR, qüestió que ha anat apareixent darrerament en diversos fòrums pedagògics (Marina, 2015; López Rupérez, 2015; Vallory; AQU, 2015) pren tot el sentit.

D'altra banda, pensem que hi ha unes altres competències en què caldria insistir, i que tenen a veure amb la competència digital, d'una banda, i amb les habilitats comunicatives, de l'altra. És així que tot i que l'estudi no ens ha retornat moltes referències a la competència digital, la literatura i estudis actuals ens demostren la seva importància i en justifiquen una major insistència per garantir-ne un domini que, a vegades, incomoda als mestres (cita). Pel que fa a les habilitats comunicatives, les noves referències a l'empatia, assertivitat o escolta activa que han emergit en les entrevistes apunten a unes competències que si es desenvolupen poden revertir directament en la capacitat per gestionar l'aula i millorar tot el vessant relacional del mestre.

En aquest sentit, i tot i que no ha format part d'un discurs predominant, recerques recents (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; Liou et al., 2016) i estudis en què hem pogut participar (Civís, Gibson, López i Riera, 2016) ens indiquen la importància del capital social en l'exercici dels mestres. Això fa referència al vessant relacional, però no només pel que fa als alumnes i famílies, sinó que en relació a la resta de professionals i agents que intervenen en l'acte educatiu. A major capacitat relacional major capital social i a major capital social major eficàcia en educació (Hargreaves, 1999, 2003; Cavanagh & Dellar, 2003; Forsyth & Adams, 2004; Kurz & Knight, 2004; Kochan & Teddlie, 2005; Puchner & Taylor, 2006; Graham, 2007; Hoy & Tarter, 2007; Tsang, 2009; Tsang, 2010; Moolenaar, Slegers & Daly, 2012; Liou et al., 2016). Així, caldria fer visible aquest vessant social de l'educació tant als estudis de mestre com en l'àmbit professional, traslladant el valor que aporta a les direccions dels centres i persones amb rols de lideratge educatiu. El capital social fa referència a la capacitat de compartir recursos que ens permetin assolir amb major èxit els objectius (en aquest cas educatius) proposats. Així, i encara que no vegi la relació "directa" amb la gestió de l'aula (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp i van Duin, 2011), la posició que ocupo en la meua xarxa de relacions professionals i la manera com interactuo amb tots els agents de la xarxa pot tenir un efecte multiplicador de recursos i per tant d'èxit o, pel contrari, inhibidor (Daly, 2010). La professionalitat ampliada a què fem referència línies més amunt té a veure amb un mestre que entén que el seu àmbit d'actuació professional no queda restringit només a l'aula o l'escola.

En aquesta mateixa direcció, i recollida la importància d'un major treball conjunt a l'hora de supervisar les pràctiques i la importància del capital social, es mostra indispensable un major treball conjunt entre escoles i universitat, encara que pugui ser difícil i requereixi canvis de cultura professional (Admiraal et al., 2011; Landmann, 2013; Postholm, 2016). Un treball que més enllà de dissenyar unes bones pràctiques posi en diàleg permanent les necessitats de formació i les necessitats del sector escolar i educatiu. Un diàleg que permeti avançar plegats en la recerca de respostes i que ha de tenir com a fonament la investigació acció i la recerca aplicada. Cal introduir més la recerca a les escoles i la



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

pràctica a les facultats. Cal que la recerca en educació es faci de manera conjunta entre escola i universitat i això vol dir preveure aquesta funció entre les atribucions de mestres o equips directius i destinar-hi els recursos necessaris.

Tanmateix, també voldríem insistir que si bé es detecta que l'escola actual no està responent de manera prou eficient als canvis que estan tenint lloc a la societat el rol d'escola i mestres ha de ser el d'intervenir-hi críticament (Donaldson, 2011) i no el de seguir els canvis i adaptar-s'hi. Així, tot allò que pugui afavorir la seva aportació crítica i contextualitzada ajudarà en aquesta direcció. En alguns casos implica que els mestres rebin una formació on es potenciï més l'esperit crític però en d'altres, i així ho confirmen altres experiències (Clyton 2007; Forde et al., 2014), demana d'una major autonomia dels mestres i els centres per tal que aquests puguin respondre al seu context proper de la manera més eficient possible, dissenyant currículums i pràctiques plenament contextualitzades. L'autonomia en la contractació garanteix millors claustrs i l'autonomia en l'actuació garanteix projectes més ajustats, crítics i enfortits, construïts des de la participació activa i no implementats des de la designació administrativa o normativa.

Així, acabariem insistint en la importància d'escoltar més als equips docents, i finalment directius, de les escoles, a l'hora de dissenyar polítiques i plans d'estudis. Estem amb Day (2002) i Pantic i Wubbels, (2010) quan afirmen que aquesta és una qüestió crítica per a la millora de les competències dels mestres. El tarannà compartimentat que encara guia les nostres lògiques professionals desconnecta sovint qüestions que estan íntimament connectades i que només des de la comprensió d'aquestes connexions i vincles podem saber com actuar-hi. Segur que l'escola pot donar moltes orientacions de com han de ser aquests plans formatius i polítiques, que han de donar més resposta a les necessitats i realitats dels centres; de la mateixa manera que des de l'acadèmia detectem que al món escolar li manca major consciència del potencial del capital social en educació i de la importància de la iniciativa i l'emprenedoria en l'afronta de reptes educatius, i des del món de les polítiques es poden articular els suports per a fer possible la gestió de la incertesa i convertir l'abordatge de problemes complexos en reptes per tal que l'empresa educativa culmini en èxits.

### Limitacions i prospectiva

El treball no està exempt de limitacions que essencialment situariem en el nivell de resposta al qüestionari enviat a tots els centres de Catalunya i en la validació del mateix. Així, i per a futurs estudis, plantejariem una validació factorial del qüestionari de manera que pogués convertir-se en una eina d'avaluació de les competències dels mestres estandarditzada i de major confiabilitat, com altres treballs han fet (Landman, 2013). Altrament, proposariem una revisió crítica de les aportacions del treball per part de la universitat en el que hauria de ser un procés de redisseny dels plans d'estudis basat en evidències nacionals i internacionals.

### BIBLIOGRAFIA

Admiraal, W., Hoeksma, M., Kamp, M.-T. van de, & Duin, G. van. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and conseq. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1019-1028.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD Education Working Papers, No. 41). Paris, France: OECD Publishing.

ASHOKA (2015, juliol 16). *OECD Andreas Schleicher* [Vídeo]. Consultat Juliol 2016, des de <https://www.youtube.com/watch?v=DhdTzaqazwM>

Ayala, F. (2008) El modelo de formación por competencias, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>

Badia, J. (2014). *Formació inicial per al professorat: la podem fer millor*. El diari de l'Educació. Bloc de la Fundació Jaume Bofill. Recuperat a <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/03/06/formacio-inicial-per-al-professorat-lapodem-fer-millor/>

BAIN, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV

Caires, S., & Almeida, L. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(April 2015), 111–120. <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>

Capsada, Q. (coord.) (2012). *Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir de l'estratègia de l'OCDE*. Fundació Jaume Bofill, IB42.

CEDEFOP (2014), *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications office of the european union

Cela, J. C. i Domènech, J.. (2016). Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 9, 62-72.

Clayton, C. D. (2007). Curriculum Making as Novice Professional Development: Practical Risk Taking as Learning in High-Stakes Times. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 216–230. <https://doi.org/10.1177/0022487107301377>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COUNTRIES. (2008). *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European cooperation on schools*. Brussels.

Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311–318. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.311>

Dam, K. van, Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers? entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26, 965-971.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. *International Journal of Educational Research* (Vol. 37). [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future. Report of a review of teacher education in Scotland. Education*. Retrieved from [www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)

ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Esteban, F, & Mellen, T. (2016). ¿ Por qué quieres ser maestro?,¿ cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 185-198.

Esteve J.M. (2007) "Nuestro sistema educativo no es un desastre". Cuadernos de Pedagogía, número monográfico, diciembre, 12-16.

Esteve, J.M. (2008). La formació de professors com a iniciació a la cultura docent. A Martínez, M (Director) (2008). *El Professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill

European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. European Commission, Education and Training*. <https://doi.org/10.1093/carcin/bgt077>

Forde, C., McMahon, M. A., Hamilton, G., & Murray, R. (2014). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*, 42, 19-35.

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 93- 108

García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Concelo escolar del estado. Los educadores em La sociedad Del siglo XXI. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Markkanen, I. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358-377.

Gilroy, P. (2005). The commercialisation of teacher education: teacher education in the marketplace. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(4), 275–277. <https://doi.org/10.1080/02607470500280076>

Goldschmidt, P., & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review*, 29(3), 432–439. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>

Imbernon i Muñoz, F. (2015). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, (9), 11-23.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [sitio web]. 2013. Madrid: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC): Estímulos de comprensión lectora, cálculo, componentes de lectura y resolución de problemas informatizados. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/itemsliberados-%20piaac.pdf?documentId=0901e72b81733516> /

König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 9768(August), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Landmann, M. (2013). Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413–427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.837046>

LEC - LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Generalitat de Catalunya.

Levin, D. M., Hammer, D., & Coffey, J. E. (2009). Novice Teachers' Attention to Student Thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 142–154. <https://doi.org/10.1177/0022487108330245>

Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libroblanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>

Martinez, M. (Dir.) (2008). El Professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill

Massengill, D., Mahlios, M., & Barry, A. (2005). Metaphors and Sense of Teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education*, 16(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/10476210500204887>

MECD (2015) El profesorado del s XXI. Madrid

MONEREO, C. y POZO, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. En MONEREO, C. y POZO, J.I. (Coords.) Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 370, 12-17

Moon, B. (2007). *Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current policies and practices*. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/9752/>

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países miembros de la U.E.: un análisis crítico. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3), 1-25

Niemi, H., Nevgi, A., & Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers? professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 1, 20.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación, 350, pp. 203-218.

OCDE (2011) "The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008" Publicaciones OCDE, 2011

OCDE (2012) "Education at a Glance 2012. OECD Indicators". Publicaciones OCDE 2012

OCDE (2013). Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching. París: OCDE Publishing, cop.

OECD (2002). Proyecto DeSeCo. Paris: OECD

OECD (2013) Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. (<http://www.oecd.org/skills/piaac/>)

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

P21: Partnership for 21st Century Learning (2015). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC: P21. Retrieved from <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education? Views of Serbian teachers and teacher educat. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, 14 (1), 67-80

Pedró, F. (Dir.). (2008). *El professorat de Catalunya. Diagnosi de la situació actual del professorat*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 1 19.

Prats, E. (2016) La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.

Prats, X. (2014) Entrevista d'Antoni Bassas a Xavier Prats. A AraTV. (2014, 8 de març). [vídeo]. Recuperat juliol, 12, 2014 des de [http://www.ara.cat/ara\\_tv/entrevistes/Antoni\\_Bassas-Xavier\\_Prats\\_3\\_1087721227.html](http://www.ara.cat/ara_tv/entrevistes/Antoni_Bassas-Xavier_Prats_3_1087721227.html)

Schank, R. (2013). Encuentro Internacional de Educación: 20 Claves Educativas para el 2020 ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Conferència. Recuperat a <http://encuentro.educared.org>

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. 13, n. 2

Tiana, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58, ISSN: 1137-8654

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). Informe Final. Fase Uno. España: Universidad de Deusto

UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible en:[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)

Vaillant, D. (2011). Casos i experiències per repensar la formació del professorat. Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 2. 15-21. Recuperat de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art2.pdf>

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. a. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>

World Economic Forum (2016) The future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, Geneva, Switzerland

World Economic Forum. (2015). New vision for education: unlocking the potential of technology. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. & Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

**Article 3:** El despegue de la innovación educativa en Cataluña: ¿Qué es, cómo se da y hacia dónde nos conduce? (article d'innovació de l'estudi). Es preveu enviar a la revista "Comunicar".

### EL DESPEGUE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA: ¿QUÉ ES, CÓMO SE DA Y HACIA DÓNDE NOS CONDUCE?

#### Introducción

La innovación educativa se ha convertido en una prioridad en la agenda política en los últimos años. Instance (2012) argumenta que este hecho se debe a dos razones principales, en primer lugar por la advertencia que el conocimiento y las competencias de los estudiantes se traducen en resultados económicos; y en segundo lugar por el convencimiento social de la necesidad de adaptar las estructuras y las competencias educativas a la realidad actual. En este sentido, la OCDE (2009), considera que la innovación educativa es un cambio dinámico que añade valor, tanto en el terreno pedagógico como en el organizativo, a los procesos que tienen lugar en la institución educativa y que produce mejoras tanto en los aprendizajes como en la satisfacción de los protagonistas de los mismos. A su vez, autores como Carbonell (2001), Shon (1999) y Padró (2013) destacan que el cambio de la pedagogía o de la organización en los centros educativos no es una empresa fácil, subrayando la lentitud en que estas organizaciones evolucionan dentro del sistema.

De este modo, la necesidad de innovación educativa y social contrasta con el hecho de que las condiciones básicas estructurales del sistema educativo y social, en su forma tradicional y burocrática, representan una fuente inhibidora de la propia innovación. Por esta razón, llama especialmente la atención el caso de Cataluña, donde sus centros educativos públicos y concertados protagoniza un terremoto educativo marcado por el deseo de toda la comunidad de transformar la educación que reciben los niños y los jóvenes en las escuelas. Este fenómeno se atisba como un cambio educativo de abajo a arriba, impulsado por la comunidad y no por ninguna ley impuesta por el gobierno de turno. A su vez, éste se ha configurado como un movimiento amplio y transversal, emergiendo múltiples fuerzas que lo empujan, simultáneas a la vez que consecutivas, ejercidas por maestros, escuelas, familias y organizaciones socioeducativas del territorio.

Sin duda, un artífice principal de este proceso de cambio lo protagonizan los propios maestros y las propias escuelas. En la última década, son varios los proyectos educativos impulsados tanto desde centros educativos públicos como desde centros concertados que plantean un proyecto diferenciado del convencional. Algunos de éstos son centros educativos públicos de nueva creación como l'Escola Martinet en Ripollet, o bien l'Escola Congrés d'Indians en Bareclona. Otros ejemplos responden a procesos de cambio de grupos de centros educativos privados concertados como el proceso 'Horitzó 2020' de las escuelas Jesuitas, o bien el proyecto 'Sumem' de los Escoles Pias. Estos centros educativos y muchos otros, están hoy en el centro del debate sobre innovación y transformación educativa, y son los abanderados del cambio educativo en Cataluña, inspirando nuevos proyectos así como cambios profundos en escuelas tradicionales con un largo recorrido en el territorio.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

En la pràctica, estas escuelas parten de las necesidades, los ritmos y los intereses individuales de los alumnos y organizan sus recursos y sus metodologías para dar respuesta a dicha diversidad. Todo esto se traduce en agrupaciones de alumnos más flexibles, una mayor interacción entre grupos de diferentes edades, espacios más diversos, tiempos más amplios y flexibles, planteamientos interdisciplinarios y basados en competencias transversales, mayor autonomía del alumno para escoger sus aprendizajes y una marcada co-responsabilidad entre familias y escuelas en el proceso educativo. Por otro lado, estos centros comparten el hecho de contar con un profesorado muy implicado en el proyecto, y centrado, entre otros aspectos, en la preparación de los espacios, la observación y la documentación, el dominio de herramientas tecnológicas al servicio de la pedagogía, el trabajo en equipo y la co-docencia. Estos planteamientos pretenden adaptar a un contexto actual los postulados pedagógicos de modelos de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, con referentes como Montessori, Dewey, Declory o Freinet.

Paralelamente, las familias son un agente clave en el impulso del cambio educativo en Cataluña. Un gran número de familias catalanas están apostando plenamente por muchos de estos centros. De este modo, gran parte de estas escuelas disponen de más demanda de la que pueden ofrecer, y por tanto, numerosas familias no pueden participar en estos proyectos innovadores y son forzadas a escoger proyectos educativos más tradicionales. En mayo de 2016, la prensa catalana recogía que un grupo de más de 400 familias organizó en Barcelona una plataforma denominada 'Queremos una escuela activa', para reclamar a las administraciones que amplíen la oferta de plazas en escuelas que trabajan con metodologías educativas innovadoras. Otra evidencia de la contribución de las familias al cambio educativo se concreta con la emergencia de la 'Red de escuelas libres'. Numerosas familias deciden escolarizar a sus hijos en las denominadas 'Escuelas de educación libre', unas escuelas de carácter privado, basadas en metodologías activas donde las familias asumen un papel muy activo en su gestión. Estas escuelas basan su modelo pedagógico en Alexander Neil y la escuela 'Sumerhill' (1923), y postulan su respeto por los procesos vitales del niño. En 2016 estas escuelas cuentan con más de 20 centros en toda Cataluña, y una previsión de crecimiento exponencial en los próximos años también en el resto del estado español.

Finalmente, existen actores sociales relacionados con la innovación educativa que están intentando dinamizar este proceso para que se haga extensivo al mayor número de escuelas. Un referente es el proyecto 'Escuela nueva 21', una iniciativa impulsada por la Fundación Jaume Bofill, Centro UNESCO de Catalunya, la Obra Social de la Caixa y la Universidad Oberta de Catalunya. Este proyecto lanzó este 2016 una llamada a todos los centros educativos interesados en mejorar sus prácticas hacia un modelo de escuela avanzada, recibiendo 481 solicitudes de centros públicos y concertados. Escuela nueva 21 pretende crear una red de aprendizaje entre las escuelas catalanas donde las escuelas más innovadoras puedan apoyar y acompañar a escuelas con proyectos más tradicionales que quieren transformarse a nivel pedagógico.

Ante el proceso de cambio educativo experimentado en Cataluña, y el consecuente aluvión de acciones se convierte en capital divisar el significado y la dirección que está tomando dicha innovación y transformación educativa. El presente artículo plantea una fotografía general de la innovación educativa en Cataluña según la perspectiva de los directores de centros, y por tanto, investiga el

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

proceso de cambio desde la subjetividad de la experiencia de aquellos líderes que lo protagonizan. El artículo se plantea preguntas como: ¿Qué es la innovación educativa hoy? ¿Qué elementos caracterizan el proceso de innovación educativa? ¿Qué estrategias de Innovación aplican los centros educativos? ¿Cuáles son los inhibidores y facilitadores principales de la innovación educativa? ¿Cuáles son los objetivos finales de la innovación educativa?

### Marco conceptual

Ante este desembarco conceptual sobre el cambio educativo, a menudo percibimos que el sentido de estas palabras se utiliza arbitrariamente, que responde a una moda del momento o bien que encabeza campañas de marketing con objetivos definidos. El significado de las palabras innovación 'y' transformación 'en educación debería dar cierta información acerca de la dirección que debe tomar el cambio educativo. Pero no podemos responder a esta pregunta sin conocer el contexto filosófico que fundamenta estos conceptos y los dota de sentido. Entendemos que ambas palabras necesitan un paraguas conceptual que las cobije, el cual está condicionado por la perspectiva filosófica. Cada perspectiva teórica delimita unas determinadas finalidades educativas que están en el trasfondo tanto de 'la innovación' como de 'la transformación educativa.

Desde el positivismo, transformación significa 'progreso científico' e innovación 'progreso tecnológico'; por tanto, la transformación implicaría cambios más teóricos, y la innovación cambios más prácticos. Por otra parte, Karl Marx dice que toda práctica encubre una teoría o una ideología determinada, y toda acción o proyecto responde a un discurso teórico que la fundamenta. Desde el contexto de la teoría crítica, transformación significa emancipación ', e innovación significa' restauración '. Para Paulo Freire, un autor marxista, transformación significa emancipación, y añade que es de la educación bancaria y neoliberal de que hay que emanciparse. Para Lorenzo Milani, transformación significa toma de conciencia, como un autor personalista que entiende la libertad como una concienciación.

En este sentido, si partimos de la teoría crítica como marco fundamentador de la educación en sociedades democráticas vemos como la transformación se convierte en un cambio más profundo y consciente de que no la innovación. La transformación nos plantea una mirada crítica que busca la concienciación y la libertad del sujeto educando ante toda relación de poder. La innovación, pero, a pesar de incorporar la idea de cambio, puede enmascarar una educación bancaria 'a que hace referencia Paulo Freire, entendida como una perpetuación del modelo y de las desigualdades sociales existentes. Así pues, la innovación cambia las formas, pero no interpela el fondo, mientras que la transformación desafía el fondo, además de las formas.

Que la innovación se haya convertido en un imperativo se debe tanto a que los programas a que los docentes están sometidos son mucho más exigentes, así como las carencias de los modelos vigentes. La enseñanza ha ido adquiriendo prioridad en la agenda política, principalmente porque los políticos han asumido como propio el razonamiento de que el conocimiento y las competencias se traducen en resultados económicos. La velocidad con que los cambios tienen lugar en todo el mundo, y el impacto que esto tiene en el mercado laboral al que se incorporan los chicos cuando finalizan la etapa de enseñanza inicial constituyen, por sí mismos, argumentos pesados en favor de la innovación.



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

(Instance, D, 2012: 5 y 6). El mismo autor, sin embargo, nos hace ver que debemos tener en cuenta que no se puede hacer el cambio tan rápidamente como lo hacen las tecnologías o los acontecimientos a nivel social, cultural o económico. Esta innovación de la que hablamos debe facilitar que los chicos estén preparados para vivir, y nosotros añadiríamos transformar, en un mundo donde los acontecimientos tienen lugar a gran velocidad.

Según Foray y Raffo (2012) podemos definir la innovación educativa como el acto de crear y difundir nuevas herramientas educativas, prácticas de enseñanza, sistemas de organización y tecnologías con el fin de mejorar la calidad y la productividad en educación. Por su parte, la OCDE (OECD, 2009), considera que la innovación educativa es un cambio dinámico que añade valor, tanto en el terreno pedagógico como en el organizativo, a los procesos que tienen lugar en la institución educativa y que produce cambios y mejoras en los aprendizajes y en la satisfacción de los protagonistas de estos aprendizajes.

Padró (2013) hace una consideración relevante sobre la definición de innovación:

Esta definición contiene un componente operativo que afirma que sólo los cambios en los procesos que conducen a mejoras observables, singularmente en el terreno de los aprendizajes, merecen ser llamados innovaciones educativas. Esto implica el reconocimiento de la existencia de cambios sin efectos acreditados o incluso con efectos negativos, es decir, de cambios que no conducen a verdaderas innovaciones (Padró, 2013, p.452).

Padró nos hace dar cuenta de que no todos los cambios conllevan innovación, y nos hace estar alerta del peligro del cambio por el cambio, aspecto que no tendría ningún sentido si lo que se quiere es una mejora de los procesos de aprendizaje, de la escuela y de su sentido. La innovación no se puede definir como una metodología donde se aplican unas reglas determinadas. La innovación debe estar abierta a nuevos conocimientos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos y metodológicos y se define como un proceso, no como una acción puntual, que huye de el activismo referido anteriormente, del cambio por el cambio, y que debe ir acompañada de una reflexión del qué, el porqué y el cómo se realiza (López, 2007).

Siguiendo esta misma línea encontramos la definición que hace Carbonell:

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (Carbonell, 2001, p.17)

Por su parte, el *Departament de Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya (2014) también habla de innovación en los centros educativos, refiriéndose a las iniciativas que estimulan la capacidad de aprendizaje, las habilidades y potencialidades personales, el éxito escolar de todos los alumnos, la mejora de la actividad educativa y el desarrollo del proyecto educativo de los centros.



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

A nuestro modo de ver, la tarea docente debe ser permanentemente innovadora. El problema es definir el sentido de esta innovación. Algunos autores como SCHÖN (1998), definen y destacan este sentido, a partir de la necesidad de una cultura educativa en general, y docente en concreto, en constante reflexión.

Históricamente, la noción de innovación fue introducida a finales de los años 50 por los Estados Unidos. La referencia que apoyaba a esta necesidad provenía de la noción de progreso y rendimiento en la industria y la agricultura. Siguiendo esta perspectiva hacía falta introducir innovaciones (tecnológicas y curriculares) para incrementar el rendimiento y la eficacia escolar. En la actualidad, la noción de innovación tiende a ser sustituida por la de "reestructuración" o "renovación", más propia de la escuela y de la actuación del profesorado. Esta concepción de la noción de innovación como renovación está de acuerdo con nuestra propia tradición educativa catalana y ha sido entendido como un estado y una actitud de cambio permanente. Cambio entendido también como un proceso de reflexión, revisión y adecuación de las concepciones y prácticas escolares relacionadas con la actualización de los conocimientos sobre el hecho de enseñar y el hecho de aprender, los contenidos y materiales escolares, así como las transformaciones y las demandas socioeducativas que se relacionan con la escuela. Tener en cuenta las demandas socioeducativas no quiere decir adaptarse a cualquier realidad y/o sistema de valores. Cuando se habla de innovación, indefectiblemente también se realiza desde una visión profesional y de compromiso social: en este sentido, pensamos en un tipo de ciudadano que ha de actuar en una sociedad de futuro más justa, participativa y solidaria.

De todas formas, es muy frecuente el uso del término innovación en la lengua oral y escrita para designar varias ideas y concepciones en una de sola. Aunque su significado tenga una común base semántica, existen matices y connotaciones en función del contexto cultural, científico, técnico o profesional en que se utiliza. En el campo tecnológico, por ejemplo, el término innovación se refiere a la producción de un nuevo objeto o instrumento, aunque no se reduzca sólo a ello. En el ámbito de la cultura, la actividad humana y las ciencias sociales en cambio, el término innovación suele asociarse a la idea de una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modo de hacer y curso de la acción, últimamente sobretodo, con el pretexto y la excusa del uso y por medio de instrumentos tecnológicos (hardware y software). Es necesario destacar, al menos de momento, que se utiliza para significar tanto la *acción* de innovar, o bien el *resultado* de dicha acción, así como denotar el *contenido* de la innovación, *comportamiento*, *práctica* o *idea*. Por otra parte, conviene aclarar también palabras o términos sinónimos. Así, *renovación* y *reforma* se utilizan para designar la realidad o la realización de la innovación. En otras ocasiones, se emplean términos como *difusión* o *adopción* como términos de significado más restringido dado que se refieren a aspectos parciales o momentos específicos del proceso de innovación. *Cambio* es el término más utilizado como el sinónimo por excelencia de innovación, seguido de *alteración*, *modificación*, *mutación* y *transformación*.

Etimológicamente, la palabra innovación proviene del sustantivo latino «*innovatio*», de *novus* que constituye la base de un extenso campo léxico: *novo*, *novitas*, *novius*, *renovatio*, *inno* e *innovatio*. En español, se encuentra el campo léxico análogo al latino entorno a *nuevo*: renovar, renovación, innovar, innovación, novedad, novel,.. De todas formas, creemos que es preciso destacar que el término innovación se construye sobre la base del lexema *-nov-* que denota "novedad" –algo nuevo- y del prefijo *in-*, también de origen latino, que en su primera acepción<sup>3</sup> equivale a *en*, *dentro de*,

---

<sup>3</sup> La segunda acepción tiene el valor de sentido de privación o negación.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

*adentro, al interior*. La referencia a “*interior de*” conlleva el significado de que algo emerge o proviene de dentro. Por consiguiente, el prefijo in- aporta al lexema –nov- un sentido de interioridad, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada.

Es por esta razón que un correcto planteamiento sobre la innovación puede estar entendido bajo estos dos matices: el primero, **el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad preexistente (dinámicas y experiencias Top Down)**; y el segundo, **la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, del interior de una realidad preexistente (dinámicas y experiencias Bottom Up)**.

Así, y a lo largo de nuestro, nos basaremos en aquello que RIVAS (2000) denomina como **innovaciones externamente inducidas** e **innovaciones internamente generadas**. Las primeras se identifican con aquellas innovaciones que resultan de la adopción e introducción en la escuela de algo ya existente fuera de ello<sup>4</sup>: objeto, idea, procedimiento y contenido; y las segundas, en donde la innovación se puede generar o elaborar en el interior de la institución escolar a partir de la *resolución de problemas* o *en la satisfacción de una necesidad interna*. Cabe destacar que las innovaciones internamente generadas son las más especialmente destacadas en los más recientes planteamientos y estrategias de innovación educativa, también denominadas como *innovaciones centradas en la escuela* (diagnóstico y resolución de problemas, desarrollo organizativo, autorrevisión escolar, desarrollo profesional docente en la escuela, o bien la “*action-research*” en el ejercicio de la enseñanza, observando, reflexionando, extrayendo conclusiones y aplicándolas en ciclos sucesivos).

En función de lo expuesto anteriormente pues, podríamos definir la **innovación educativa** como la **acción deliberada** para la **incorporación o emergencia** de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos.

Siguiendo Rogers (1995), la adopción de una innovación no es un acto simple, sino un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. **El primer punto clave** del modelo de innovación-decisión **es que las personas o individuos sometidos a este proceso**, es decir, los adoptadores potenciales de la innovación, **pasen por cinco estadios**:

1. **Conocimiento**: primera toma de contacto con la innovación y comprensión de qué es i cómo funciona;
2. **Persuasión**: los adoptadores potenciales se forman una opinión positiva o negativa;
3. **Decisión**: se acepta o se refuta la innovación según diferentes factores;
4. **Implementación**: se utiliza o aplica la innovación;
5. **Confirmación**: los adoptadores buscan información sobre la innovación y deciden seguir sus usos o refutarlos.

**El segundo punto clave del modelo de innovación-decisión es la identificación de unos atributos fundamentales de la innovación que maximicen la probabilidad de su difusión**. Es decir, las percepciones de las personas tienen un papel fundamental para explicar el éxito o el fracaso de una

---

<sup>4</sup> Implica la existencia de dos realidades: una es la realidad de “lo nuevo” y otra es la realidad de “lo previo”, en cuyo interior aquello se incorpora. Por virtud de la incorporación, introducción o emergencia de algo nuevo, la realidad existente resultará innovada, alterada, modificada, cambiada.

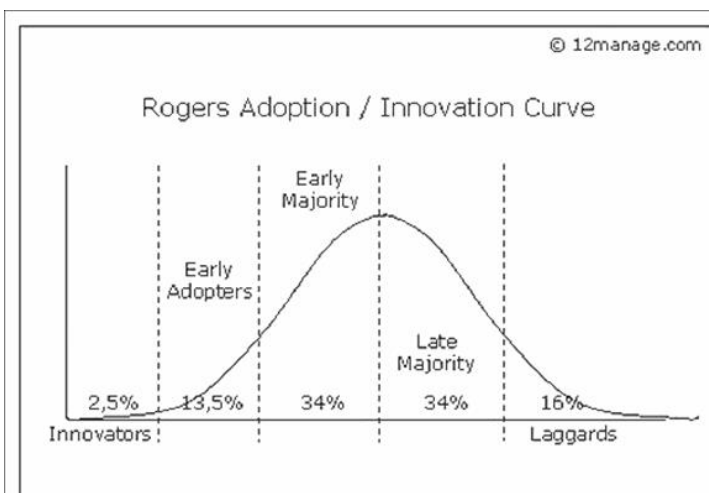
## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

innovación y, por tanto, se deben tener en cuenta a lo largo de todo el proceso planificado de difusión de las innovaciones.

Los adoptadores potenciales de la innovación deciden, en parte, aceptar o refutar una innovación en función de cinco puntos: su capacidad de ensayo, la compatibilidad y el encaje en sus retos personales y profesionales, la complejidad que requiere esta innovación, las ventajas sobre lo que ya hacen y la observación e inferencia de los beneficios que en puedan obtener.

**El tercer punto clave trata de identificar**, tal como podemos observar en la siguiente ilustración, la diferente **tipología de individuos adoptadores de una innovación en educación**. Se distinguen:

1. *Innovadores*: Aquellos individuos experimentadores de primer rango. Utilizan una nueva tecnología inmediatamente después de su aparición. Conocen a fondo todos los detalles del "hardware" i el "software". Forman un 2,5% de la población.



2. *Adoptadores precoces*: Son los denominados "visionarios" por su capacidad de "ambivalencia" entre conocer la tecnología y el su posterior uso aplicado a problemas concretos. Constituyen un 13,5% de la población.
3. *Mayoría precoz*: Son aquellos individuos que prefieren "esperar y ver". Su principal interés no recae precisamente en la tecnología, sino en la enseñanza y la innovación. Desean ver primero los valores añadidos de una innovación en lugar de experimentarla por ellos mismos. Representan un 34% de la población.
4. *Mayoría tardía*: Son aquellos individuos de naturaleza conservadora o escéptica. Aceptan tarde las innovaciones de tipo tecnológico puesto que prefieren no correr riesgos. Conforman un 34% de la población.
5. *Perezosos o "Laggards"*: Son aquel grupo de individuos que acostumbra a no aceptar nunca la innovación. Generalmente, reaccionan dentro del entorno de manera "apocalíptica" ante las herramientas y los diferentes usos de la tecnología. Está formado por un 16% de la población.

**El cuarto y último punto clave del modelo de innovación-decisión** promulgado por Rogers (1995) se refiere al **ritmo del cambio**. Este punto defiende que cualquier innovación pasa por momentos iniciales de crecimiento lento hasta que llega a expandirse gracias a la gran cantidad de individuos que conforman los grupos de masa "crítica", caracterizados por los de "mayoría precoz" y "mayoría tardía".

Por su parte, Bates (2001) define el éxito de la innovación y el cambio a partir de una serie de factores:

1. La naturaleza de las instituciones;

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

2. La importancia del liderazgo;
3. La visión y planificación estratégica;
4. El desarrollo de una visión institucional.

Legget i Persichitte (1998) denominan, de forma muy sugerente, TEARS (làgrimes) a los obstáculos que pueden eclipsar el cambio o la innovación. Las siglas de **TEARS** indican los factores siguientes:

- **Tiempo:** Duración del proceso de innovación o la forma como se ha acelerado el proceso de cambio;
- **Experiencia:** La experiencia de llevar a cabo innovaciones y cambios en las organizaciones;
- **Acceso:** Lo relativo a las infraestructuras que permiten el acceso a la tecnología;
- **Recursos:** Todo lo referente a la financiación y a la cantidad de materiales y personas dispuestas a llevar a cabo el cambio;
- **Apoyo:** Personas implicadas en la innovación y el cambio en la organización.

Son interesantes las dos aportaciones de Fullan (2007) i Ely (1999), en relación a la gestión del cambio y las condiciones de la innovación y en organizaciones e instituciones educativas respectivamente:

Fullan (2007)	Ely (1999)
Aspectos a considerar en la innovación y gestión del cambio	Requisitos y condiciones para las innovaciones educativas
1. No se puede prescribir lo que debe cambiar. El cambio, finalmente, es siempre dependiente de una actitud personal. Y el cambio requiere tiempo.	1. <b>Insatisfacción con el "status quo"</b> . Conciencia de que la forma actual de hacer las cosas no es productiva, eficiente o suficientemente competitivo.
2. El cambio supone recorrer un trayecto, no es un programa. El cambio debe ser visualizado como un proceso, no solamente como un resultado.	2. <b>Existencia de conocimientos y destrezas</b> . Cuantos más conocimientos o destrezas tenga el usuario, más fácil es implementar la innovación.
3. Los problemas son compañeros inevitables. En cualquier proceso de cambio deben emerger conflictos y es la mejor oportunidad para que se puedan resolver.	3. <b>Disponibilidad de recursos</b> . La disponibilidad y accesibilidad de presupuesto, personal, tecnología y formación es imprescindible.
4. Visiones y planificaciones prematuras pueden cegar. Hay que disponer de datos y evaluaciones o diagnósticos de la realidad que nos ocupa.	4. <b>Disponibilidad de tiempo</b> . La innovación forma parte del trabajo, no del tiempo libre o personal de los individuos.
5. Individualismo y colaboración deben tener igual poder. Son necesarias ambas estrategias.	5. <b>Disponibilidad de incentivos</b> . Los incentivos son importantes para favorecer la innovación.
6. Ni centralismo ni descentralización. Son necesarias ambas estrategias.	6. <b>Participación</b> . El nivel de implicación es un factor decisivo de todas las partes que forman la innovación.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

7. Es un factor crítico, la conexión con el entorno más inmediato. Trabajar teniendo en cuenta el factor comunitario.	7. <b>Compromiso de la dirección.</b> El apoyo visible por parte de la dirección al proceso de innovación ayuda a percibir que el cambio es necesario.
8. Cada persona es un agente de cambio. No hay que distinguir "ni los de arriba, ni los de abajo". Hay que "repetir" (recordar) el sueño. Y saber recuperar la ilusión.	8. <b>Liderazgo i apoyo en los niveles intermedios.</b> Uno de los ejes más esenciales del proceso de innovación recae en los individuos que adquieren roles o que son mandos intermedios y aceptan y siguen la innovación dando ejemplo al resto del entorno.

### Diseño metodológico

El estudio parte de un diseño metodológico mixto en el que se integran los métodos cuantitativos y cualitativos a partir de una encuesta a los equipos directivos de las escuelas y de la realización de entrevistas a directores de escuela expertos que nos permite complementar los datos y triangular nuestros resultados. Con este diseño pretendemos explorar las características de las escuelas innovadoras y la relación que debería tener la escuela y la universidad para hacer propuestas de cambio en la formación inicial de maestros en Cataluña, así como dar respuesta a las necesidades socioeducativas y los retos educativos actuales, con la figura maestros como principal motor del cambio.

La muestra de la encuesta está formada por 281 directivos de centros educativos de Cataluña de titularidad pública (227 directivos) o privada y concertada (54 directivos). Se trata de una encuesta de empleadores de los centros educativos realizada por la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) en relación a la percepción de los centros educativo sobre las competencias de los docentes recién titulados en el año 2014. La encuesta pretende profundizar en el conocimiento de la adecuación de la formación universitaria de los maestros en Cataluña desde la perspectiva de los empleadores. Por ello, el contenido de la encuesta se basa en identificar las principales características de los centros (niveles educativos, titularidad, grado de complejidad del centro ...), así como los diferentes aspectos en cuanto a la contratación de nuevos docentes, estrategias de innovación en los centros, competencias de los nuevos docentes, colaboración con las universidades y acogida y formación de los nuevos docentes.

Este estudio se centra principalmente en las variables entorno a la innovación para analizar las estrategias de innovación que se implementan en las escuelas, así como detectar las variables organizativas que facilitan u obstaculizan la innovación. Específicamente, en el cuestionario se indican las siguientes estrategias de innovación: 1-innovaciones didácticas y pedagógicas, 2- cambios importantes en la tecnología: nuevo equipamiento o software, 3- nuevas formas de relacionarse con otros centros educativos (acuerdos de colaboración, trabajo en red ...), 4- acuerdos de colaboración con escuelas extranjeras, 5- proyecto estratégico, 6- proyecto de mejora de la calidad.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Por otra parte, los datos cualitativos se obtienen a través de 29 entrevistas semiestructuradas hechas a un conjunto representativo de directivos expertos dentro del ámbito escolar (16 de escuelas públicas y 13 privadas o concertadas). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Con las entrevistas se quiere comprender principalmente qué es la innovación educativa y las escuelas innovadoras, qué elementos caracterizan el proceso de innovación educativa, en qué ámbitos se aplica y cuál es el objetivo de la innovación educativa. Al mismo tiempo, con estas entrevistas se quiere triangular los datos cuantitativos obtenidos a partir de la encuesta en torno al fenómeno que queremos analizar.

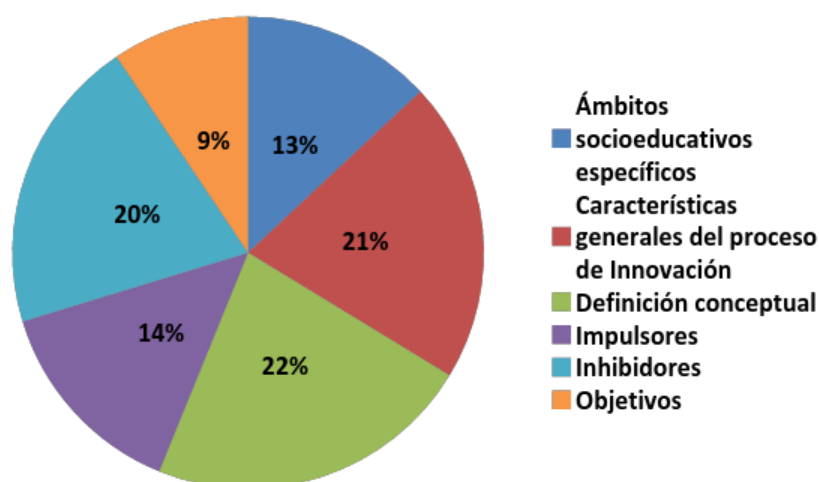
El vaciado, el análisis y la codificación de las entrevistas se ha hecho con el apoyo del programa QSR N-Vivo, un software específico para el análisis de datos cualitativos. El análisis de los datos ha seguido un procedimiento deductivo, donde a partir de las categorías previamente fijadas en base a una clasificación de competencias, se han identificado aquellas reflexiones y argumentos que pertenecían a cada categoría. A través del discurso de los directores también han emergido nuevas categorías, por lo que el análisis del contenido también presenta un carácter inductivo.

### Resultados

#### 1. La fotografía general

Los directores de centros focalizan el discurso de la innovación educativa en la definición del propio concepto, es decir, en lo que se entiende por innovación, así como las características generales de la misma. A su vez, hacen especial énfasis en los inhibidores de la innovación, como aspectos que no dejan que se produzca innovación con normalidad y fluidez. Finalmente, donde se pone menos énfasis es en hablar de los objetivos finales de la innovación educativa.

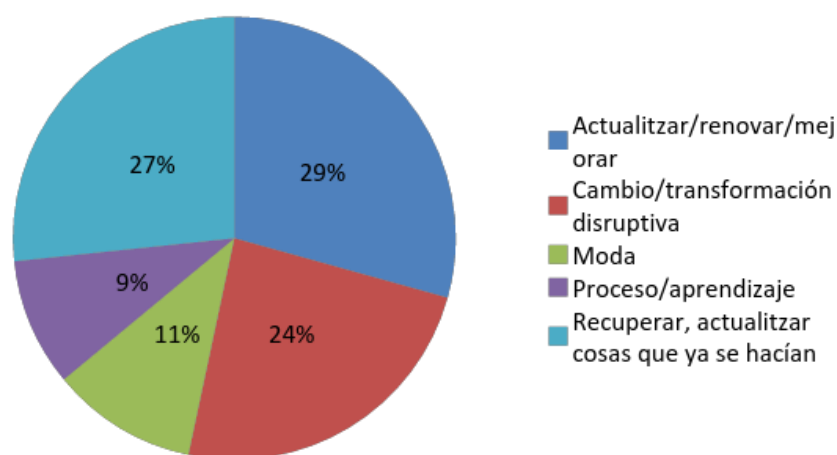
#### Discurso sobre la Innovación educativa



### 1. ¿Qué es la innovación educativa hoy?

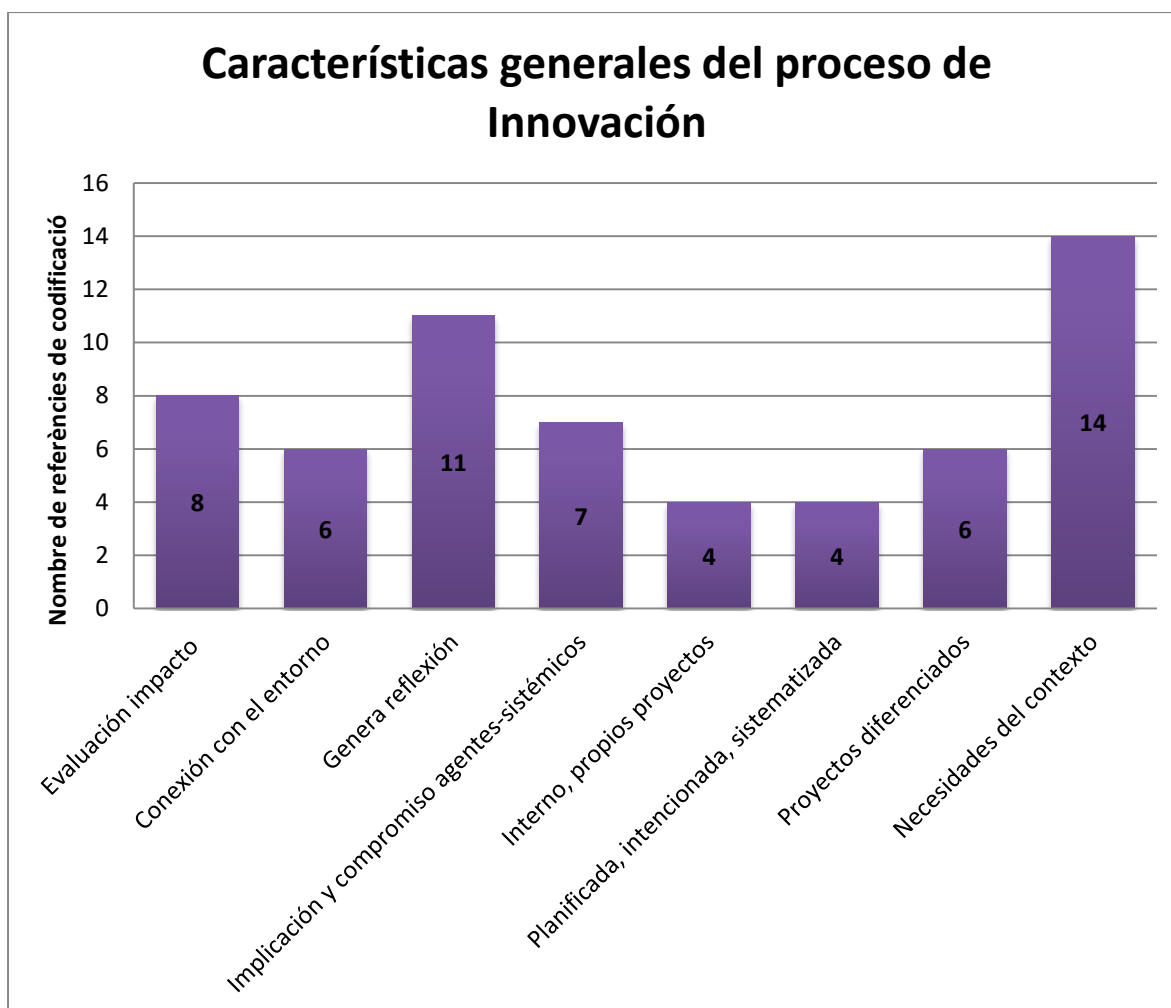
Los directores de los centros escolares consideran en primer lugar que la innovación educativa se basa principalmente en actualizar y recuperar. También hay gran parte de los directores que identifican la innovación educativa como un cambio, seguido de una actualización de las cosas que ya se hacían anteriormente. Por otro lado, algunos de los directores opinan que se trata de una moda que estamos experimentando en la actualidad y hay otros que por su parte ven la innovación como una mejora. Finalmente, un número reducido de directores asocian el término de innovación a la creación.

#### Definición de la Innovación educativa



### 2. ¿Qué elementos caracterizan el proceso de innovación educativa?

En relación a los elementos que caracterizan el proceso de innovación educativa, la mayor parte de los directores consideran que el proceso se basa en proyectos diferenciados que responden a una necesidad concreta, donde no hay un modelo concreto. Seguidamente, observamos que los directores creen que el proceso de innovación también tiene un componente de reflexión y de evaluación del impacto. En menor medida, los directores aluden a la implicación y al compromiso de todos los agentes (sistémico) y la conexión con el entorno, el trabajo interdisciplinar e interprofesional como elementos que caracterizan la innovación. Asimismo, en una posición intermedia, también se refieren a la innovación como a la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, al hecho que sea internos, generados por los propios centros y en un contexto territorial localizado y que sea una innovación planificada, intencionada y sistematizada. Por último, encontramos que los elementos de institucionalización de la innovación, así como la mayor movilización de recursos (personales, espacio y materiales) son los que menos relaciones están con el proceso innovador.

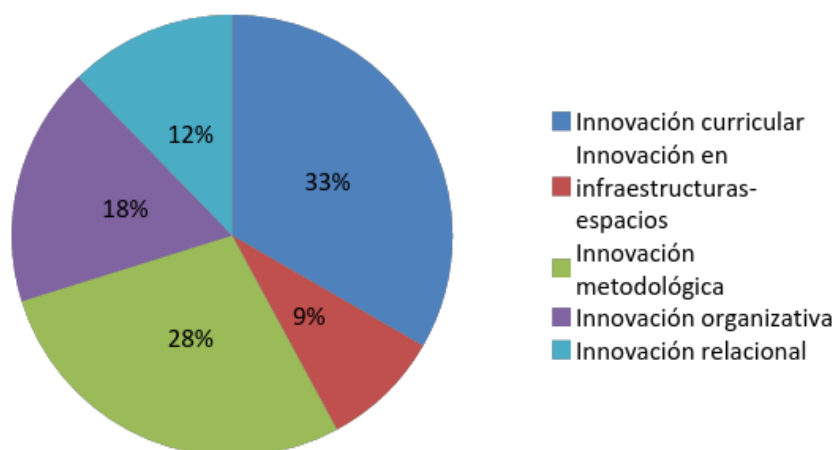


### 3. ¿En qué ámbitos educativos se aplica esta innovación? y qué estrategias de Innovación aplican los centros educativos?

Los principales ámbitos educativos donde se aplica esta innovación según la opinión de los directores de los centros escolares son el ámbito de la innovación curricular y la innovación metodológica. A continuación, encontramos que el proceso de innovación también se focaliza en el ámbito de la innovación organizativa y de la innovación relacional. Finalmente, algunos directores también consideran que la innovación se aplica en el ámbito de infraestructuras y espacios.



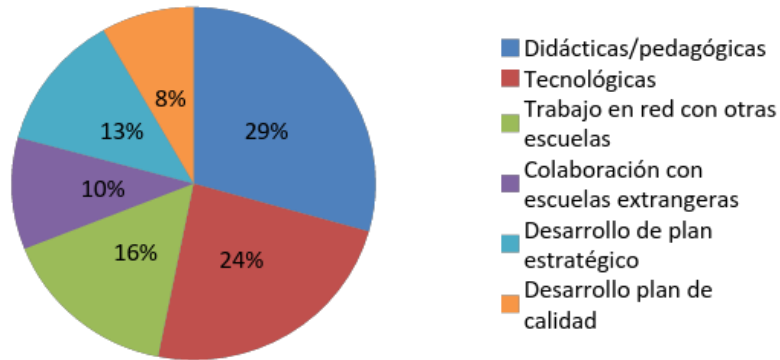
### Ámbitos educativos de la Innovación



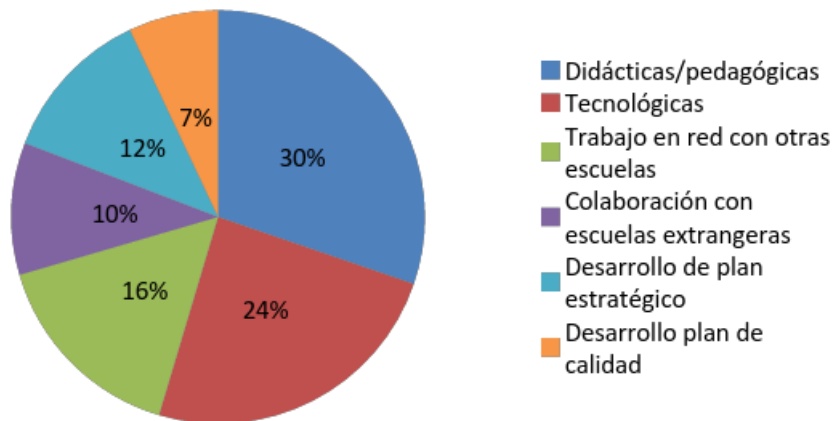
Si nos centramos en las estrategias de innovación para la totalidad de los centros públicos y privados, las estrategias que más se implementan son las innovaciones didácticas y pedagógicas (30% aprox.), seguido de las estrategias tecnológicas en relación a los cambios importantes en la tecnología (24%) y el trabajo en red con otras escuelas (16%), aludiendo a las nuevas maneras de relacionarse con otros centros educativos. En menor medida, encontramos que se aplican las estrategias de innovación en referencia al desarrollo de un plan estratégico (12,5%), acuerdos de colaboración con escuelas extranjeras (10%) y, en último lugar, el desarrollo de un plan de calidad (8%).

A su vez, observamos que se mantiene esta misma proporción por lo que concierne a la implantación de las estrategias de innovación en el caso de los centros educativos públicos. No obstante, en los centros privados la estrategia del desarrollo de un plan de calidad se implementa más que el trabajo en red. Del mismo modo, el desarrollo de un plan estratégico se implementa en igual proporción que el trabajo en red.

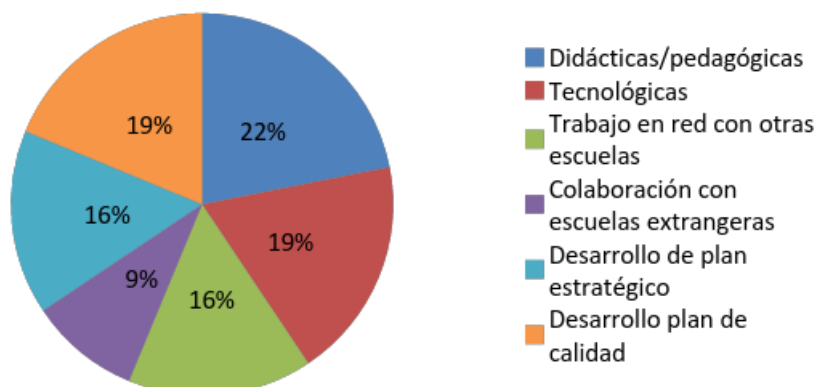
**Estrategias de Innovación aplicadas por los centros educativos**



**Estrategias de Innovación centros públicos**



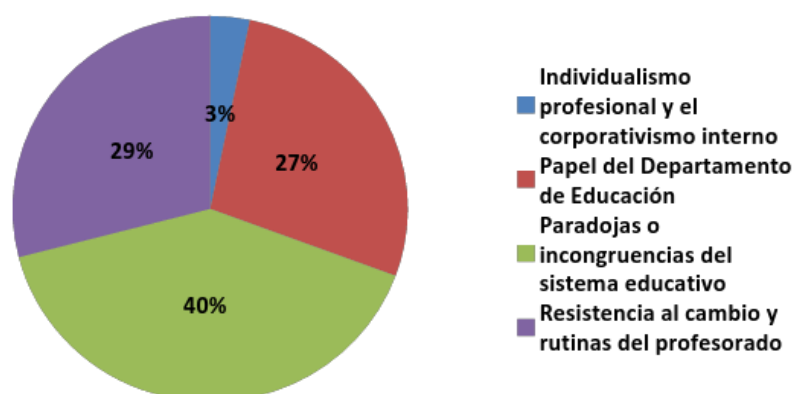
### Estrategias de Innovación centros concertados/privados



#### 4. ¿Cuáles son los inhibidores y facilitadores principales de la innovación educativa?

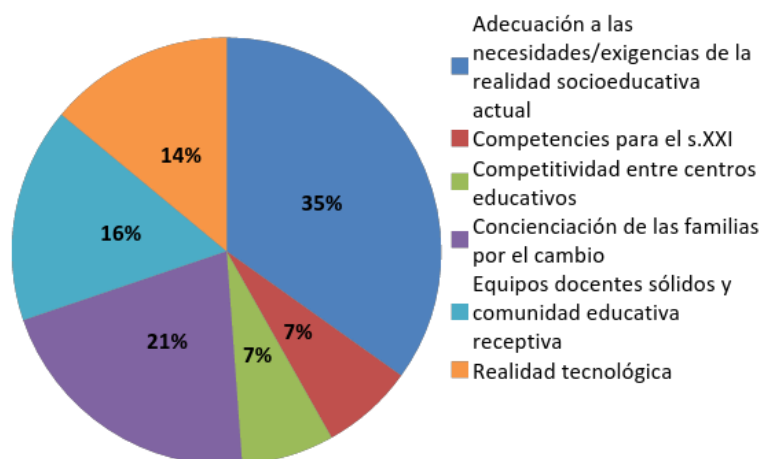
En primer lugar, los directores de los centros consideran que los principales inhibidores del proceso de innovación son las paradojas-incongruencias del sistema educativo, así como la resistencia al cambio y las rutinas del profesorado. Seguidamente, encontramos el papel que tiene el departamento y, por último, los directores opinan también que son inhibidores de la innovación el individualismo profesional y el corporativismo interno.

### Inhibidores de la Innovación educativa



Por otro lado, los directores creen que el principal impulsor que facilita la innovación es la adecuación de las necesidades a las exigencias del entorno, de la realidad socioeducativa. También consideran como impulsores la concienciación de las familias para el cambio y el hecho de disponer de unos equipos docentes sólidos junto a una comunidad educativa receptiva. A su vez, destacan la realidad tecnológica actual como un impulsor al proceso de innovación. Finalmente, los directores en menor proporción, señalan como impulsores de la innovación las competencias para el s. XXI y la competitividad entre escuelas.

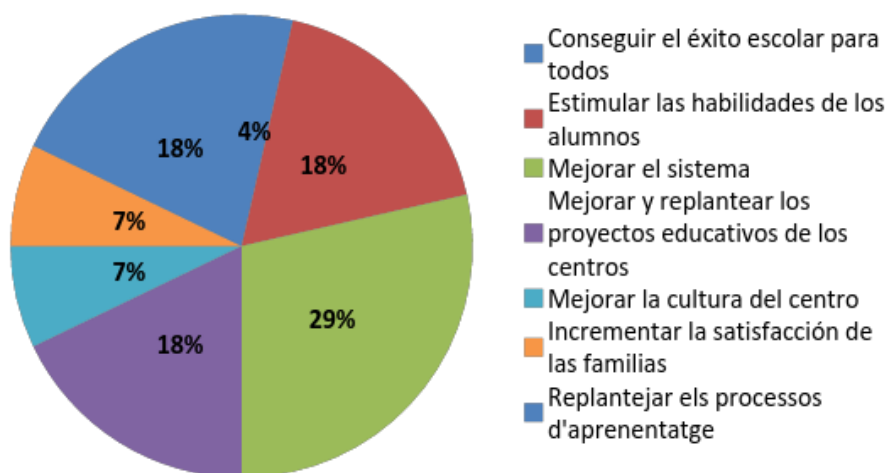
### Impulsors de la Innovació educativa



### 5. ¿Cuáles son los objetivos finales de la innovación educativa?

Respecto a los objetivos finales de la innovación educativa, los directores de los centros indican que el principal objetivo es mejorar el sistema, seguido de estimular las habilidades de los alumnos, mejorar y replantear los PE de las escuelas, así como replantear los procesos de aprendizaje. En menor medida, encontramos que los objetivos de la innovación educativa también se basan en mejorar la cultura del centro y mejorar la satisfacción de las familias. Por último, también se considera como objetivo el éxito escolar para todos.

### Objetivos de la Innovación educativa



### Discusión

Idea1. Vemos que el discurso de la innovación educativa se centra especialmente en la definición i las características de la innovación educativa en la actualidad, y menos en la finalidad de esta innovación o educación. Por tanto los objetivos finales tienen un volumen menor de alusiones. A su vez, dichos objetivos apuestan por adaptar la educación a la sociedad actual en lugar de una visión más crítica con la sociedad actual, una cierta distancia sobre la misma que nos proyecte una transformación social o bien, la construcción de una sociedad mejor, más justa, sostenible y democrática. Es comprensible el foco sobre la idea de adaptación, y tal vez sea capaz de reunir más adeptos: quien se puede negar a la necesidad de actualizar la educación. Pero al mismo tiempo corremos el peligro de que la sociedad engulla a la educación como un mero instrumento, en lugar de ser un espacio para el desarrollo y transformación de la misma sociedad.

Idea 2. También observamos que en el discurso de los directores, los inhibidores toman una relevancia especial, más que no los impulsores. Parece que todo lo que pasa a nivel educativo ayuda a hacer siempre lo mismo. Des del sistema más macro, a las estructuras escolares y las propias culturas de trabajo de los centros educativos. Por tanto, la innovación educativa no emerge de forma espontanea y gracias a nuestras dinámicas naturales sinó que requiere un esfuerzo importante de los docentes, y especialmente importante del equipo directivo. La innovación es ante todo un desafío a las estructuras y a las culturas dominantes en el sistema educativo.

### CONCLUSIONS

A partir dels resultats obtinguts i discutits en aquesta recerca podem confirmar com s'estableix una coherència entre l'estudi qualitatiu i quantitatiu, de manera que aquesta complementaritat reforça la nostra anàlisi. A través de cadascun dels articles presentats podem constatar les conclusions a les que hem arribat en cadascuna de les dimensions explorades.

A mode de resum podem esmentar com en primer lloc i en relació a les competències, les dades de l'enquesta constaten que els directius atorguen un nivell alt d'importància a les competències dels docents recentment titulats i valoren en menor mesura la satisfacció. En aquest sentit, podem trobar algun dèficit formatiu que ens faria dirigir l'atenció vers l'anglès, la innovació, la recerca, la gestió de l'aula i la gestió de conflictes.

Si establim la diferència segons el nivell d'estudis, la importància que es dona a les competències és més elevada en els centres d'Educació Infantil i Primària que en els d'Educació Secundària. Pel que fa al nivell de satisfacció no es perceben pràcticament diferències. Tenint en compte la titularitat, el nivell d'importància atorgat a les competències és semblant als centres de titularitat pública i de titularitat privada i concertada. No obstant, els centres privats o concertats estan més satisfets amb les competències dels nous docents. Aquest potser es pot relacionar amb la major autonomia que tenen els centres privats i concertats a l'hora de seleccionar i contractar els seus docents, de manera que permet enfortir el projecte educatiu i garantir un millor claustre.

De l'estudi es poden destacar dues tipologies de competències, les personals (curriculars, instrumentals de la pràctica docent, crítiques o vinculades a la personalitat i actituds) i les relacionals (comunitàries i interpersonals), tenint en compte que són competències que van més enllà del coneixement. En el cas de les competències personals preval la persona pròpia del mestre mentre que la part relacional es refereix a la capacitat d'interaccionar amb les altres persones i amb l'entorn en general. Concretament, es destaquen les competències socioemocionals dins de les competències personals i la gestió de l'aula dins de les relacionals. Aquestes competències relacionals són la base de molt estudis que comencen a parlar sobre el concepte i importància del capital social en educació (Dika i Singh, 2002; Smethem, 2007; Daly, Moolenaar, Bolivar i Burke, 2010; Liou et al., 2016, Civís, Gibson, López i Riera, 2016). Estudis que assenyalen la importància de les relacions socials dels mestres

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

amb els alumnes, famílies i amb tots els agents de la comunitat, fet que considerem rellevant de tenir en compte encara que no aparegui de manera directa en aquest estudi.

A partir de les diferents fonts consultades veiem també com s'insisteix en la necessària millora de la formació inicial dels mestres, posant l'accent en millorar la formació pel que fa al treball "real" a l'aula i amb infants, fet que porta a repensar el model de les pràctiques tot acostant-nos als formats d'inducció. En aquesta mateixa direcció, i recollida la importància d'un major treball conjunt a l'hora de supervisar les pràctiques i la importància del capital social, s'apunta com a indispensable un major treball conjunt entre escoles i universitat.

En relació a la innovació, observem com a fets principals que el discurs que es fa entorn al procés d'innovació educativa a través dels directors es centra principalment en la definició i les característiques de la innovació educativa. En aquest sentit, la innovació es basa principalment en renovar i millorar, alhora que comporta un canvi i l'actualització d'allò que es duia a terme. D'altra banda, es considera que el procés d'innovació es caracteritza per projectes que responen a una necessitat en concret en el que no hi ha un model definit que necessita d'una reflexió i d'avaluació de l'impacte.

En menor mesura també es dona rellevància als inhibidors de la innovació, considerats com aquells obstacles que fan que la innovació no es produeixi amb normalitat i de manera fluïda. Aquests obstacles es produeixen principalment per les incongruències del sistema educatiu, juntament amb la resistència al canvi i les rutines del professorats.

No obstant, en el discurs dels directors sorprenentment es parla menys dels objectius o finalitats de la innovació, encara que s'esmenten algunes finalitats concretes, destacant la millora del sistema, estimular les habilitats dels alumnes, millorar i replantejar els projectes educatius de les escoles i replantejar els processos d'aprenentatge.

Així doncs, de l'article es pot despendre que el procés d'innovació educativa no sorgeix de forma natural i fluïda, sinó que la renovació i millora requereix d'un esforç conjunt de tots els agents educatius per fer front a aquells obstacles que ens trobem en el sistema i en les pròpies realitats de les aules i satisfer així les necessitats concretes que es volen atendre.

En definitiva, les conclusions a les que hem arribat en cadascun dels articles i les troballes que hem revisat en aquesta conclusió general, ens demostren la importància d'escoltar l'opinió i les reflexions dels equips docents i directius d'escoles a l'hora de dissenyar polítiques i plans d'estudi. Cal

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

un diàleg permanent sobre les necessitats de formació i les necessitats del sector escolar i educatiu. Un diàleg que permeti avançar plegats en la recerca de respostes i que ha de tenir com a fonament la investigació-acció i la recerca aplicada.

Així, es constata un comú acord en la necessitat de millorar i actualitzar la formació inicial dels mestres per tal que aquests puguin donar resposta a les necessitats dels centres educatius i de la societat en general. Com a conseqüència, la figura del mestre com a motor de canvi necessita de més professionalització per esdevenir un mestre del s. XXI.

En aquest sentit, voldríem insistir en què ser mestre del SXXI no significa seguir els canvis socials que s'estan esdevenint per adaptar-s'hi, sinó que comporta intervenir-hi de manera crítica, perquè l'educació és una potent eina de transformació social, si en fem un bon ús. Això implica formar, apoderar i atribuir autonomia i capacitat de decisió a mestres i centres per tal que puguin dissenyar respostes educatives contextualitzades i d'eficàcia contrastada.



## **BIBLIOGRAFIA**

CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications office of the european union

Civís, M., Gibson, J., López, S., i Riera, J. (2016, abril). Improving interaction in teacher training programs: Rise of the Social Dimension in Pre-service Teacher Education. Comunicació presentada a *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*, Washington, USA.

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., i Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of educational administration*, 48(3), 359-391.

Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. *International Journal of Educational Research* (Vol. 37). [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)

Delors, J. (coord.). (1996). *Informe Unesco. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Departament d'Ensenyament (2015). ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica.

Dika, S.L., i Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future. Report of a review of teacher education in Scotland. Education*. Retrieved from [www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)

Foray, D., i Raffo, J. (2012). Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education? An Analysis of Educational Patents. OECD Education Working Papers, 84.

García, C. M. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores. Concelo escolar del estado. Los educadores em La sociedad Del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Imbernon i Muñoz, F. (2015). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, (9), 11-23.

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Istance, D. (2012). Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge. Debats d'Educació. Núm 27. Universitat Oberta de Catalunya. Fundació Jaume Bofill. Museu d'art Contemporani de Catalunya.

Landmann, M. (2013). Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413–427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.837046>

Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F. i Hsiao, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 1–23. Recuperat de: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>

Marina, J.A.; Pellicer, C. i Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libroblanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>

MECD (2015) El profesorado del s XXI. Madrid

Moon, B. (2007). *Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current policies and practices*. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/9752/>

Mulder, M., Weigel, T., i Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países miembros de la U.E.: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-25

Nóvoa, A. (2009): Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) Núm. 6966 - 30.9.2015

## **L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

Pantic, N. i Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education ? Views of Serbian teachers and teacher educat. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

Prats, X. (2014) Entrevista d'Antoni Bassas a Xavier Prats. A AraTV. (2014, 8 de març). [vídeo]. Recuperat juliol, 12, 2014 des de

[http://www.ara.cat/ara\\_tv/entrevistes/Antoni\\_Bassas-Xavier\\_Prats\\_3\\_1087721227.html](http://www.ara.cat/ara_tv/entrevistes/Antoni_Bassas-Xavier_Prats_3_1087721227.html)

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 465-480.

Tiana, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58, ISSN: 1137-8654

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### ANNEXOS

#### PART 2: ANÀLISI DE DADES COMPETÈNCIES

- Titularitat del centre

Group Statistics					
	Titularitat del centre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Pública	127	51,3228	6,62113	,58753
	Privada o concertada	49	52,3061	5,57601	,79657
Interpersonals_nova	Pública	129	32,1860	5,26006	,46312
	Privada o concertada	48	32,9167	4,05721	,58561
GestioPersonal_nova	Pública	128	17,0078	2,41549	,21350
	Privada o concertada	50	17,1200	2,09606	,29643
Instrumentals_nova	Pública	125	25,0720	3,45752	,30925
	Privada o concertada	50	26,5200	2,46808	,34904
EticaProfess_nova	Pública	128	18,5000	2,06585	,18260
	Privada o concertada	49	19,1224	1,49489	,21356
FormacioDisciplinar_nova	Pública	91	62,1978	8,13117	,85238
	Privada o concertada	48	62,1042	6,99313	1,00937
FormacioTeorica_nova	Pública	57	7,8596	1,51703	,20094
	Privada o concertada	40	8,7000	,96609	,15275
SatPracticaDocent_nova	Pública	119	36,5882	9,52731	,87337
	Privada o concertada	47	43,1064	6,81186	,99361
SatInterpersonals_nova	Pública	127	25,4173	5,75897	,51103
	Privada o concertada	48	29,2292	4,33805	,62614

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatGestioPersonal_nova	Pública	124	13,5887	2,86559	,25734
	Privada o concertada	50	15,3200	2,81715	,39840
SatInstrumentals_nova	Pública	121	19,3884	4,63388	,42126
	Privada o concertada	49	22,5306	3,67481	,52497
SatEticaProfess_nova	Pública	126	14,4127	3,19567	,28469
	Privada o concertada	49	16,2041	2,86487	,40927
SatFormacioDisciplinar_nova	Pública	86	48,0698	10,07477	1,08639
	Privada o concertada	47	52,4043	8,18710	1,19421
SatFormacioTeorica_nova	Pública	55	6,0727	1,48890	,20076
	Privada o concertada	39	7,3077	1,36022	,21781

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,986	,322	-,921	174	,358	-,98329	1,06790	-3,09100	1,12442
	Equal variances not assumed			-,993	102,837	,323	-,98329	,98981	-2,94638	,97980
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	,856	,356	-,870	175	,385	-,73062	,83956	-2,38759	,92635
	Equal variances not assumed			-,979	108,580	,330	-,73062	,74661	-2,21043	,74919
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	1,104	,295	-,289	176	,773	-,11219	,38874	-,87937	,65500
	Equal variances not assumed			-,307	102,393	,759	-,11219	,36531	-,83675	,61237
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	4,500	,035	-2,697	173	,008	-1,44800	,53687	-2,50765	-,38835
	Equal variances not assumed			-3,105	125,552	,002	-1,44800	,46633	-2,37089	-,52511

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

EticaProfess_nova	Equal variances assumed	6,515	,012	-1,924	175	,056	-,62245	,32358	-1,26106	,01616
	Equal variances not assumed			-2,215	119,665	,029	-,62245	,28098	-1,17878	-,06612
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,668	,415	,068	137	,946	,09364	1,38422	-2,64356	2,83083
	Equal variances not assumed			,071	108,990	,944	,09364	1,32113	-2,52480	2,71207
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	5,303	,023	-3,089	95	,003	-,84035	,27206	-1,38046	-,30025
	Equal variances not assumed			-3,329	94,237	,001	-,84035	,25241	-1,34149	-,33921
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	3,839	,052	-4,275	164	,000	-6,51815	1,52469	-9,52870	-3,50759
	Equal variances not assumed			-4,927	117,254	,000	-6,51815	1,32289	-9,13800	-3,89829
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	4,420	,037	-4,159	173	,000	-3,81184	,91663	-5,62106	-2,00263
	Equal variances not assumed			-4,716	111,940	,000	-3,81184	,80821	-5,41322	-2,21047
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,088	,768	-3,624	172	,000	-1,73129	,47776	-2,67432	-,78827

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			-3,650	92,034	,000	-1,73129	,47429	-2,67326	-,78932
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,774	,380	-4,235	168	,000	-3,14218	,74189	-4,60681	-1,67755
	Equal variances not assumed			-4,668	111,265	,000	-3,14218	,67310	-4,47593	-1,80843
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,039	,843	-3,424	173	,001	-1,79138	,52316	-2,82398	-,75878
	Equal variances not assumed			-3,593	96,973	,001	-1,79138	,49855	-2,78087	-,80190
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	1,004	,318	-2,527	131	,013	-4,33449	1,71509	-7,72735	-,94163
	Equal variances not assumed			-2,685	112,095	,008	-4,33449	1,61443	-7,53325	-1,13573
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,050	,823	-4,105	92	,000	-1,23497	,30085	-1,83248	-,63745
	Equal variances not assumed			-4,169	86,209	,000	-1,23497	,29622	-1,82381	-,64612



## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Persones que treballen en el centre educatiu

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
PracticaDocent_nova	Entre 1 i 15	30	51,1333	6,08975	1,11183	48,8594	53,4073	36,00	60,00
	Entre 16 i 30	44	51,7500	6,73113	1,01476	49,7035	53,7965	34,00	60,00
	entre 31 i 45	47	52,4468	6,76246	,98641	50,4613	54,4323	30,00	60,00
	Entre 46 i 60	35	50,8857	6,66321	1,12629	48,5968	53,1746	27,00	60,00
	Més de 60	20	51,2000	4,29933	,96136	49,1879	53,2121	43,00	58,00
	Total	176	51,5966	6,34726	,47844	50,6523	52,5409	27,00	60,00
Interpersonals_nova	Entre 1 i 15	31	31,8710	5,92589	1,06432	29,6973	34,0446	12,00	40,00
	Entre 16 i 30	45	33,1111	4,15179	,61891	31,8638	34,3584	22,00	40,00
	entre 31 i 45	45	32,8889	5,24067	,78123	31,3144	34,4634	10,00	40,00
	Entre 46 i 60	35	31,5143	5,06064	,85540	29,7759	33,2527	13,00	40,00
	Més de 60	21	31,9524	4,29507	,93726	29,9973	33,9075	22,00	38,00
	Total	177	32,3842	4,96229	,37299	31,6481	33,1203	10,00	40,00
GestioPersonal_nova	Entre 1 i 15	31	17,2903	2,16323	,38853	16,4968	18,0838	12,00	20,00
	Entre 16 i 30	44	17,2500	2,07000	,31206	16,6207	17,8793	12,00	20,00
	entre 31 i 45	46	17,3043	2,49328	,36761	16,5639	18,0448	7,00	20,00
	Entre 46 i 60	36	16,3611	2,64200	,44033	15,4672	17,2550	10,00	20,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Més de 60	21	16,8095	2,04007	,44518	15,8809	17,7382	11,00	20,00
	Total	178	17,0393	2,32491	,17426	16,6954	17,3832	7,00	20,00
Instrumentals_nova	Entre 1 i 15	32	24,9063	3,48600	,61624	23,6494	26,1631	18,00	30,00
	Entre 16 i 30	44	25,8864	3,14174	,47363	24,9312	26,8415	17,00	30,00
	entre 31 i 45	43	25,8605	3,21145	,48974	24,8721	26,8488	17,00	30,00
	Entre 46 i 60	36	25,1389	3,45711	,57618	23,9692	26,3086	14,00	30,00
	Més de 60	20	25,3500	3,03098	,67775	23,9315	26,7685	17,00	29,00
	Total	175	25,4857	3,26573	,24687	24,9985	25,9730	14,00	30,00
EticaProfess_nova	Entre 1 i 15	32	18,4688	2,10965	,37294	17,7081	19,2294	12,00	20,00
	Entre 16 i 30	44	18,6591	1,95226	,29431	18,0656	19,2526	12,00	20,00
	entre 31 i 45	44	18,7955	1,84995	,27889	18,2330	19,3579	11,00	20,00
	Entre 46 i 60	36	18,6667	2,11119	,35187	17,9523	19,3810	10,00	20,00
	Més de 60	21	18,7619	1,67047	,36453	18,0015	19,5223	15,00	20,00
	Total	177	18,6723	1,94088	,14589	18,3844	18,9602	10,00	20,00
FormacioDisciplinar_nova	Entre 1 i 15	30	61,4000	6,99557	1,27721	58,7878	64,0122	43,00	70,00
	Entre 16 i 30	44	63,3409	7,71873	1,16364	60,9942	65,6876	47,00	70,00
	entre 31 i 45	32	63,3125	7,96945	1,40881	60,4392	66,1858	36,00	70,00
	Entre 46 i 60	21	62,9524	6,02890	1,31561	60,2081	65,6967	51,00	70,00
	Més de 60	12	55,3333	8,93749	2,58003	49,6547	61,0119	34,00	66,00
	Total	139	62,1655	7,73154	,65578	60,8688	63,4621	34,00	70,00
FormacioTeorica_nova	Entre 1 i 15	8	7,8750	1,24642	,44068	6,8330	8,9170	6,00	10,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Entre 16 i 30	15	8,8667	1,18723	,30654	8,2092	9,5241	6,00	10,00
	entre 31 i 45	18	7,9444	1,62597	,38325	7,1359	8,7530	4,00	10,00
	Entre 46 i 60	35	8,0857	1,42192	,24035	7,5973	8,5742	5,00	10,00
	Més de 60	21	8,2857	1,18924	,25951	7,7444	8,8270	5,00	10,00
	Total	97	8,2062	1,37642	,13975	7,9288	8,4836	4,00	10,00
SatPracticaDocent_nova	Entre 1 i 15	27	37,8148	11,78668	2,26835	33,1522	42,4775	2,00	60,00
	Entre 16 i 30	42	38,4048	9,13065	1,40889	35,5595	41,2501	8,00	53,00
	entre 31 i 45	44	38,1818	8,90590	1,34261	35,4742	40,8895	12,00	60,00
	Entre 46 i 60	33	37,4242	9,09681	1,58355	34,1987	40,6498	8,00	50,00
	Més de 60	20	41,5500	7,05971	1,57860	38,2460	44,8540	23,00	52,00
	Total	166	38,4337	9,30193	,72197	37,0082	39,8592	2,00	60,00
SatInterpersonals_nova	Entre 1 i 15	31	27,3548	6,80465	1,22215	24,8589	29,8508	11,00	40,00
	Entre 16 i 30	45	26,6000	5,45394	,81303	24,9615	28,2385	10,00	37,00
	entre 31 i 45	44	25,6364	5,91447	,89164	23,8382	27,4345	9,00	36,00
	Entre 46 i 60	34	25,7647	5,62494	,96467	23,8021	27,7273	10,00	33,00
	Més de 60	21	27,7143	3,30368	,72092	26,2105	29,2181	19,00	32,00
	Total	175	26,4629	5,65762	,42768	25,6188	27,3070	9,00	40,00
SatGestioPersonal_nova	Entre 1 i 15	30	13,5333	3,72997	,68100	12,1405	14,9261	2,00	18,00
	Entre 16 i 30	44	14,6818	2,15420	,32476	14,0269	15,3368	11,00	20,00
	entre 31 i 45	45	13,6889	3,17535	,47335	12,7349	14,6429	5,00	20,00
	Entre 46 i 60	34	14,2059	3,03294	,52015	13,1476	15,2641	4,00	20,00
	Més de 60	21	14,2857	2,47271	,53959	13,1602	15,4113	8,00	18,00

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	Total	17 4	14,0862	2,95017	,22365	13,6448	14,5276	2,00	20,00
SatInstrumentals_nova	Entre 1 i 15	30	19,9000	6,09324	1,11247	17,6247	22,1753	1,00	30,00
	Entre 16 i 30	44	20,5909	4,60696	,69453	19,1903	21,9916	7,00	29,00
	entre 31 i 45	42	19,7381	4,43412	,68420	18,3563	21,1199	6,00	28,00
	Entre 46 i 60	34	20,3235	4,19032	,71863	18,8615	21,7856	13,00	30,00
	Més de 60	20	21,3500	2,81490	,62943	20,0326	22,6674	15,00	26,00
	Total	17 0	20,2941	4,59566	,35247	19,5983	20,9899	1,00	30,00
SatEticaProfess_nova	Entre 1 i 15	32	14,8125	3,70211	,65445	13,4777	16,1473	5,00	20,00
	Entre 16 i 30	44	15,5909	2,49947	,37681	14,8310	16,3508	9,00	20,00
	entre 31 i 45	43	14,5349	3,17242	,48379	13,5586	15,5112	6,00	20,00
	Entre 46 i 60	35	14,5714	3,89030	,65758	13,2351	15,9078	,00	20,00
	Més de 60	21	15,0000	2,46982	,53896	13,8758	16,1242	8,00	18,00
	Total	17 5	14,9143	3,20175	,24203	14,4366	15,3920	,00	20,00
SatFormacioDisciplinar_nova	Entre 1 i 15	27	48,2222	10,8568 8	2,08941	43,9274	52,5171	12,00	70,00
	Entre 16 i 30	42	49,4762	7,83126	1,20839	47,0358	51,9166	30,00	65,00
	entre 31 i 45	31	50,5806	11,6297 7	2,08877	46,3148	54,8465	13,00	70,00
	Entre 46 i 60	21	49,7619	9,55460	2,08499	45,4127	54,1111	34,00	70,00
	Més de 60	12	50,3333	8,15011	2,35273	45,1550	55,5117	35,00	59,00
	Total	13 3	49,6015	9,64596	,83641	47,9470	51,2560	12,00	70,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatFormacioTeorica_nova	Entre 1 i 15	8	6,6250	1,30247	,46049	5,5361	7,7139	5,00	8,00
	Entre 16 i 30	15	7,0000	1,41421	,36515	6,2168	7,7832	5,00	9,00
	entre 31 i 45	17	5,9412	1,67595	,40648	5,0795	6,8029	2,00	9,00
	Entre 46 i 60	33	6,7273	1,68213	,29282	6,1308	7,3237	3,00	10,00
	Més de 60	21	6,5714	1,39898	,30528	5,9346	7,2082	2,00	8,00
	Total	94	6,5851	1,55480	,16037	6,2667	6,9036	2,00	10,00

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PracticaDocent_nova	Between Groups	62,281	4	15,570	,381	,822
	Within Groups	6988,077	171	40,866		
	Total	7050,358	175			
Interpersonals_nova	Between Groups	73,808	4	18,452	,745	,563
	Within Groups	4260,068	172	24,768		
	Total	4333,876	176			
GestioPersonal_nova	Between Groups	24,805	4	6,201	1,151	,334
	Within Groups	931,920	173	5,387		
	Total	956,725	177			
Instrumentals_nova	Between Groups	28,545	4	7,136	,664	,618
	Within Groups	1827,169	170	10,748		
	Total	1855,714	174			
EticaProfess_nova	Between Groups	2,171	4	,543	,141	,967
	Within Groups	660,824	172	3,842		
	Total	662,994	176			

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

FormacioDisciplinar_nova	Between Groups	693,614	4	173,403	3,075	,018
	Within Groups	7555,580	134	56,385		
	Total	8249,194	138			
FormacioTeorica_nova	Between Groups	9,295	4	2,324	1,239	,300
	Within Groups	172,581	92	1,876		
	Total	181,876	96			
SatPracticaDocent_nova	Between Groups	241,022	4	60,255	,691	,599
	Within Groups	14035,749	161	87,179		
	Total	14276,771	165			
SatInterpersonals_nova	Between Groups	105,027	4	26,257	,817	,516
	Within Groups	5464,482	170	32,144		
	Total	5569,509	174			
SatGestioPersonal_nova	Between Groups	33,206	4	8,301	,953	,435
	Within Groups	1472,501	169	8,713		
	Total	1505,707	173			
SatInstrumentals_nova	Between Groups	43,848	4	10,962	,513	,726
	Within Groups	3525,447	165	21,366		
	Total	3569,294	169			
SatEticaProfess_nova	Between Groups	30,934	4	7,733	,750	,559
	Within Groups	1752,780	170	10,310		
	Total	1783,714	174			
SatFormacioDisciplinar_nova	Between Groups	88,712	4	22,178	,233	,919
	Within Groups	12193,167	128	95,259		
	Total	12281,880	132			
SatFormacioTeorica_nova	Between Groups	10,315	4	2,579	1,070	,376

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Within Groups	214,504	89	2,410		
Total	224,819	93			

### CENTRES DE TITULARITAT PÚBLICA

- Nombre aproximat de docents recentment titulats
- Nombre aproximat de docents (no recentment titulats)

### Correlations

		Nombre aproximat de docents recentment titulats	Nombre aproximat de docents (no recentment titulats)	PracticaDocent_nova	Interpersonal_nova	GestioPersonal_nova	Instrumentals_nova	EticaProfess_nova	FormacioDisciplina_nova	FormacioTeorica_nova	SatPracticaDocent_nova	SatInterpersonals_nova	SatGestioPersonal_nova	SatInstrumentals_nova	SatEticaProfess_nova	SatFormacioDisciplinaria_nova	SatFormacioTeorica_nova
Nombre aproximat de docents recentment titulats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	. <sup>a</sup>	,092 ,373	-,032 ,759	,011 ,911	,038 ,719	,074 ,470	-,067 ,576	,123 ,433	-,027 ,804	-,027 ,796	-,044 ,672	-,022 ,833	-,107 ,301	,023 ,851	-,127 ,428
		102	0	96	97	97	94	97	72	43	90	96	94	92	96	69	41
Nombre aproximat de docents (no recentment titulats)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	. <sup>a</sup>	1	-,184 ,369	-,228 ,253	-,121 ,556	-,405* ,040	-,206 ,314	,185 ,478	,169 ,599	-,198 ,353	-,237 ,245	-,206 ,322	-,074 ,730	-,171 ,415	-,172 ,539	,124 ,702
		0	30	26	27	26	26	26	17	12	24	26	25	24	25	15	12
PracticaDocent_nova	Pearson Correlation	,092	-,184	1	,728* *	,685* *	,745* *	,746* *	,668* *	,461* *	,167* *	,182* *	,089	,109	,175* *	,149	-,009

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Sig. (2-tailed)	,373	,369		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935
	N	96	26	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation	-,032	-,228	,728*	1	,725*	,755*	,596*	,591*	,572*	,258*	,361*	,284**	,290*	,260**	,253*	,140
	Sig. (2-tailed)	,759	,253	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184
	N	97	27	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioPersonal_nova	Pearson Correlation	,011	-,121	,685*	,725*	1	,675*	,591*	,630*	,544*	,132	,260*	,172*	,076	,196**	,103	,165
	Sig. (2-tailed)	,911	,556	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113
	N	97	26	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation	,038	-,405*	,745*	,755*	,675*	1	,569*	,549*	,430*	,250*	,188*	,170*	,177*	,198**	,118	,171
	Sig. (2-tailed)	,719	,040	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104
	N	94	26	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92
EticaProfess_nova	Pearson Correlation	,074	-,206	,746*	,596*	,591*	,569*	1	,568*	,425*	,081	,116	,140	,073	,237**	,162	,102
	Sig. (2-tailed)	,470	,314	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331
	N	97	26	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92
FormacioDisciplinar_nova	Pearson Correlation	-,067	,185	,668*	,591*	,630*	,549*	,568*	1	,578*	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022
	Sig. (2-tailed)	,576	,478	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863
	N	72	17	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62
FormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	,123	,169	,461*	,572*	,544*	,430*	,425*	,578*	1	,301*	,376*	,347**	,275*	,241*	,369*	,233*
	Sig. (2-tailed)	,433	,599	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024
	N	43	12	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94
SatPracticaDocent_nova	Pearson Correlation	-,027	-,198	,167*	,258*	,132	,250*	,081	,009	,301*	1	,770*	,766**	,820*	,780**	,729*	,637*
	Sig. (2-tailed)	,804	,353	,032	,001	,095	,001	,307	,919	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	90	24	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatInterpersonals_nova	Pearson Correlation	-,027	-,237	,182*	,361*	,260*	,188*	,116	,080	,376*	,770*	1	,750**	,733*	,710**	,693*	,614*
	Sig. (2-tailed)	,796	,245	,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	96	26	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
SatGestioPersonal_nova	Pearson Correlation	-,044	-,206	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347*	,766*	,750*	1	,768*	,745**	,668*	,660*
	Sig. (2-tailed)	,672	,322	,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	94	25	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
SatInstrumentals_nova	Pearson Correlation	-,022	-,074	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275*	,820*	,733*	,768**	1	,666**	,708*	,669*
	Sig. (2-tailed)	,833	,730	,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	92	24	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEticaProfess_nova	Pearson Correlation	-,107	-,171	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780*	,710*	,745**	,666*	1	,659*	,713*
	Sig. (2-tailed)	,301	,415	,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	96	25	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFormacioDisciplinar_nova	Pearson Correlation	,023	-,172	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369*	,729*	,693*	,668**	,708*	,659**	1	,706*
	Sig. (2-tailed)	,851	,539	,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	69	15	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	-,127	,124	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637*	,614*	,660**	,669*	,713**	,706*	1
	Sig. (2-tailed)	,428	,702	,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	41	12	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Grau de satisfacció amb l'adequació del perfil d'aquests docents que s'han incorporat amb les necessitats del lloc de treball

### Correlations

		Grau de satisfacció amb l'adequació del perfil d'aquests docents que s'han incorporat amb les necessitats del lloc de treball.	PracticaDocent_nova	Interpersonals_nova	GestioPersonal_nova	Instruments_nova	EticaProfess_nova	FormacioDisciplina_nova	FormacioTeorica_nova	SatPracticaDocent_nova	SatInterpersonals_nova	SatGestioPersonal_nova	SatInstrumentals_nova	SatEticaProfess_nova	SatFormacioDisciplinar_nova	SatFormacioTeorica_nova
Grau de satisfacció amb l'adequació del perfil d'aquests docents que s'han incorporat amb les necessitats del lloc de treball.	Pearson Correlation	1	,185*	,074	,124	,047	,179*	,131	,190	-,624**	-,321**	-,397**	-,423**	-,444**	-,399**	-,243
	Sig. (2-tailed)		,041	,412	,171	,607	,047	,224	,172	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,086
	N	132	123	125	124	121	124	88	53	115	123	120	117	122	83	51
PracticaDocent_nova	Pearson Correlation	,185*	1	,728*	,685*	,745*	,746*	,668*	,461*	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-,009
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935
	N	123	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation	,074	,728**	1	,725*	,755*	,596*	,591*	,572*	,258**	,361**	,284**	,290**	,260**	,253**	,140
	Sig. (2-tailed)	,412	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184
	N	125	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioPersonal_nova	Pearson Correlation	,124	,685**	,725*	1	,675*	,591*	,630*	,544*	,132	,260**	,172*	,076	,196**	,103	,165

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Sig. (2-tailed)		,171	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113
	N		124	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation		,047	,745**	,755*	,675*	1	,569*	,549*	,430*	,250**	,188*	,170*	,177*	,198**	,118	,171
	Sig. (2-tailed)		,607	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104
	N		121	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92
EticaProfess_nova	Pearson Correlation		,179*	,746**	,596*	,591*	,569*	1	,568*	,425*	,081	,116	,140	,073	,237**	,162	,102
	Sig. (2-tailed)		,047	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331
	N		124	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92
FormacioDisciplinar_nova	Pearson Correlation		,131	,668**	,591*	,630*	,549*	,568*	1	,578*	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022
	Sig. (2-tailed)		,224	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863
	N		88	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62
FormacioTeorica_nova	Pearson Correlation		,190	,461**	,572*	,544*	,430*	,425*	,578*	1	,301**	,376**	,347**	,275**	,241*	,369**	,233*
	Sig. (2-tailed)		,172	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024
	N		53	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94
SatPracticaDocent_nova	Pearson Correlation		-,624**	,167*	,258*	,132	,250*	,081	,009	,301*	1	,770**	,766**	,820**	,780**	,729**	,637*
	Sig. (2-tailed)		,000	,032	,001	,095	,001	,307	,919	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		115	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88
SatInterpersonals_nova	Pearson Correlation		-,321**	,182*	,361*	,260*	,188*	,116	,080	,376*	,770**	1	,750**	,733**	,710**	,693**	,614*
	Sig. (2-tailed)		,000	,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N		123	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatGestioPerson al_nova	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.397**	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347*	,766**	,750**	1	,768**	,745**	,668**	,660*
SatInstrumentals _nova	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.423**	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275*	,820**	,733**	,768**	1	,666**	,708**	,669*
SatEticaProfess_ nova	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.444**	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780**	,710**	,745**	,666**	1	,659**	,713*
SatFormacioDisci plinar_nova	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.399**	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369*	,729**	,693**	,668**	,708**	,659**	1	,706*
SatFormacioTeor ica_nova	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.243	-.009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637**	,614**	,660**	,669**	,713**	,706**	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- El centre s'ha acollit al decret de plantilles en el que pot seleccionar part del professorat

#### Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
El centre s'ha acollit al decret de plantilles en el que pot seleccionar part del professorat				

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

PracticaDocent_nova	Sí	67	50,7164	6,73931	,82334
	No	53	52,1698	5,77373	,79308
Interpersonals_nova	Sí	65	32,0769	4,89996	,60777
	No	57	32,6842	5,04677	,66846
GestioPersonal_nova	Sí	64	16,8281	2,31321	,28915
	No	57	17,2456	2,45881	,32568
Instrumentals_nova	Sí	62	25,0484	3,36046	,42678
	No	56	25,3214	3,36348	,44946
EticaProfess_nova	Sí	63	18,4286	1,95691	,24655
	No	58	18,7586	1,91312	,25120
FormacioDisciplinar_nova	Sí	44	62,0909	7,76042	1,16993
	No	44	61,9545	8,67489	1,30779
FormacioTeorica_nova	Sí	37	8,2432	1,23391	,20285
	No	17	7,2353	1,82104	,44167
SatPracticaDocent_nova	Sí	63	36,5556	9,09941	1,14642
	No	49	37,9592	8,76537	1,25220
SatInterpersonals_nova	Sí	64	25,8438	5,64342	,70543
	No	56	25,6429	5,76330	,77015
SatGestioPersonal_nova	Sí	61	13,7049	2,45183	,31392
	No	56	13,9464	2,79232	,37314
SatInstrumentals_nova	Sí	60	19,8500	3,94378	,50914
	No	54	19,3889	4,86969	,66268
SatEticaProfess_nova	Sí	62	14,5161	3,05008	,38736
	No	57	14,6667	3,10721	,41156
SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	40	47,8000	8,92476	1,41113

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	No	43	49,0930	9,82663	1,49855
SatFormacioTeorica_nova	Sí	36	6,2222	1,24467	,20745
	No	16	6,0000	1,75119	,43780

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,280	,598	-1,249	118	,214	-1,45339	1,16400	-3,75844	,85165
	Equal variances not assumed			-1,271	117,216	,206	-1,45339	1,14318	-3,71736	,81058
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	,003	,956	-,674	120	,502	-,60729	,90169	-2,39257	1,17799
	Equal variances not assumed			-,672	116,934	,503	-,60729	,90345	-2,39653	1,18196
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,342	,560	-,962	119	,338	-,41749	,43397	-1,27679	,44181
	Equal variances not assumed			-,959	115,364	,340	-,41749	,43552	-1,28013	,44516

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Instrumentals_nova	Equal variances assumed	,122	,728	-,441	116	,660	-,27304	,61978	-1,50059	,95450
	Equal variances not assumed			-,441	114,768	,660	-,27304	,61980	-1,50078	,95470
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	,279	,599	-,937	119	,351	-,33005	,35231	-1,02766	,36756
	Equal variances not assumed			-,938	118,562	,350	-,33005	,35198	-1,02703	,36693
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,189	,665	,078	86	,938	,13636	1,75472	-3,35190	3,62463
	Equal variances not assumed			,078	84,954	,938	,13636	1,75472	-3,35252	3,62524
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	4,082	,049	2,388	52	,021	1,00795	,42201	,16113	1,85477
	Equal variances not assumed			2,074	23,007	,049	1,00795	,48602	,00255	2,01335
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,648	,422	-,823	110	,412	-1,40363	1,70575	-4,78402	1,97676
	Equal variances not assumed			-,827	105,050	,410	-1,40363	1,69772	-4,76988	1,96263
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	,237	,627	,193	118	,848	,20089	1,04292	-1,86438	2,26616
	Equal variances not assumed			,192	115,207	,848	,20089	1,04440	-1,86782	2,26960
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,032	,859	-,498	115	,619	-,24151	,48492	-1,20204	,71902

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			-,495	109,929	,621	-,24151	,48763	-1,20788	,72486
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,628	,430	,558	112	,578	,46111	,82651	-1,17652	2,09874
	Equal variances not assumed			,552	102,085	,582	,46111	,83568	-1,19645	2,11867
SatÈticaProfess_nova	Equal variances assumed	,623	,431	-,267	117	,790	-,15054	,56474	-1,26897	,96790
	Equal variances not assumed			-,266	115,763	,790	-,15054	,56518	-1,26998	,96890
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,203	,654	-,626	81	,533	-1,29302	2,06562	-5,40296	2,81691
	Equal variances not assumed			-,628	80,957	,532	-1,29302	2,05838	-5,38858	2,80254
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	2,338	,133	,522	50	,604	,22222	,42539	-,63220	1,07664
	Equal variances not assumed			,459	22,016	,651	,22222	,48446	-,78244	1,22689

- Grau d'importància en la contractació

#### Correlations



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

		Grau d'importància en la contractació : Poder impartir les classes en anglès	PracticaDoce nt_nova	Interpersonal s_nova	GestioPersonal_nova	Instrumentals_nova	Etica Profess_nova	FormacioDisciplina r_nova	FormacioTeorica_nova	SatPracticaDocent_nova	SatInterpersonals_nova	SatGestioPersonal_nova	SatInstrumentals_nova	SatEticaProfess_nova	SatFormacioDisciplinar_nova	SatFormacioTeorica_nova
Grau d'importància en la contractació: Poder impartir les classes en anglès	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	,057 ,651 69	-,051 ,694 63	,043 ,742 62	-,172 ,190 60	,172 ,186 61	-,102 ,519 42	,061 ,722 36	-,175 ,178 61	-,105 ,418 62	-,002 ,985 59	-,201 ,131 58	-,134 ,309 60	,025 ,880 38	-,015 ,933 35
PracticaDoce nt_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,057 ,651 65	1 ,000 176	,728* ,000 172	,685* ,000 171	,745* ,000 170	,746* ,000 170	,668** ,000 135	,461** ,000 94	,167* ,032 166	,182* ,018 170	,089 ,254 167	,109 ,165 165	,175* ,024 168	,149 ,091 130	-,009 ,935 91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,051 ,694 63	,728** ,000 172	1 ,000 177	,725* ,000 172	,755* ,000 169	,596* ,000 171	,591** ,000 136	,572** ,000 94	,258** ,001 162	,361** ,000 175	,284** ,000 168	,290** ,000 164	,260** ,001 169	,253** ,004 130	,140 ,184 91
GestioPersonal_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,043 ,742 62	,685** ,000 171	,725* ,000 172	1 ,000 178	,675* ,000 172	,591* ,000 174	,630** ,000 135	,544** ,000 96	,132 ,095 161	,260** ,001 170	,172* ,023 174	,076 ,331 167	,196** ,010 172	,103 ,246 130	,165 ,113 93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,172 ,190 60	,745** ,000 170	,755* ,000 169	,675* ,000 172	1 ,000 175	,569* ,000 174	,549** ,000 135	,430** ,000 95	,250** ,001 160	,188* ,015 167	,170* ,028 168	,177* ,021 170	,198** ,009 172	,118 ,178 131	,171 ,104 92

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

EticaProfess_ nova	Pearson Correlation	,172	,746**	,596*	,591*	,569*	1	,568**	,425**	,081	,116	,140	,073	,237**	,162	,102
	Sig. (2-tailed)	,186	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331
	N	61	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92
FormacioDisc iplinar_nova	Pearson Correlation	-,102	,668**	,591*	,630*	,549*	,568*	1	,578**	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022
	Sig. (2-tailed)	,519	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863
	N	42	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62
FormacioTeor ica_nova	Pearson Correlation	,061	,461**	,572*	,544*	,430*	,425*	,578**	1	,301**	,376**	,347**	,275**	,241*	,369**	,233*
	Sig. (2-tailed)	,722	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024
	N	36	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94
SatPracticaD ocent_nova	Pearson Correlation	-,175	,167*	,258*	,132	,250*	,081	,009	,301**	1	,770**	,766**	,820**	,780**	,729**	,637*
	Sig. (2-tailed)	,178	,032	,001	,095	,001	,307	,919	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	61	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88
SatInterperso nals_nova	Pearson Correlation	-,105	,182*	,361*	,260*	,188*	,116	,080	,376**	,770**	1	,750**	,733**	,710**	,693**	,614*
	Sig. (2-tailed)	,418	,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	62	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
SatGestioPer sonal_nova	Pearson Correlation	-,002	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347**	,766**	,750**	1	,768**	,745**	,668**	,660*
	Sig. (2-tailed)	,985	,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	59	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
SatInstrument als_nova	Pearson Correlation	-,201	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275**	,820**	,733**	,768**	1	,666**	,708**	,669*
	Sig. (2-tailed)	,131	,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	58	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEticaProfe ss_nova	Pearson Correlation	-,134	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780**	,710**	,745**	,666**	1	,659**	,713*
	Sig. (2-tailed)	,309	,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N															

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

N		60	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFormacio Disciplinar_no va	Pearson Correlation	,025	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369**	,729**	,693**	,668**	,708**	,659**	1	,706*
	Sig. (2-tailed)	,880	,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	38	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFormacioT eorica_nova	Pearson Correlation	-,015	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637**	,614**	,660**	,669**	,713**	,706**	1
	Sig. (2-tailed)	,933	,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	35	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Correlations

		Grau d'importància en la contractació: El prestigi de la universitat on han estudiat	Grau d'importància en la contractació: El centre on han realitzat pràctiques durant els estudis	Grau d'importància en la contractació: Tenir més d'una titulació o formació complementària	Grau d'importància en la contractació: Experiència prèvia en el mateix centre	Practicant	Interpersonal	Gestió	Instruments	Ètica	Formació	Formació	SatP	SatIn	SatG	SatIn	SatE	SatF	Sat
						oc	pers	oPer	Instr	Etica	Form	Form	caDo	SatIn	SatG	SatIn	SatE	SatF	Sat
						_n	onal	sona	ume	Prof	acio	orica	cent	terpe	estio	stru	rofes	ormacio	For
						ov	s_no	l_no	ntals	ess_	Disci	ca	_nov	erson	Personal	ment	s_no	Disci	Formacio
						a	va	va	a	nova	plina	ova	a	nova	a	nova	va	nova	Te
																			ori
																			ca
																			_n
																			ova
Grau d'importància en la contractació: El prestigi de la universitat on han estudiat	Pearson Correlation	1	,741**	,338**	-,243	-,183	-,196	-,175	-,289*	-,169	-,060	-,075	-,089	-,022	-,005	,051	,044	,240	-,004
	Sig. (2-tailed)		,000	,009	,057	,166	,144	,196	,034	,217	,721	,677	,514	,873	,972	,718	,754	,172	,983
	N	62	61	59	62	59	57	56	54	55	38	33	56	56	53	52	54	34	
Grau d'importància en la contractació: El centre on han realitzat pràctiques durant els estudis	Pearson Correlation	,741**	1	,297*	-,081	-,052	-,104	-,046	-,203	-,086	-,042	-,014	-,071	,019	,051	,055	,134	-,001	-,062
	Sig. (2-tailed)	,000		,024	,536	,696	,445	,739	,146	,537	,804	,939	,605	,893	,719	,703	,339	,998	,741
	N	61	61	58	61	58	56	55	53	54	37	32	55	55	53	51	53	33	31
Grau d'importància en la contractació: Tenir més d'una	Pearson Correlation	,338**	,297*	1	-,022	-,073	-,083	,065	-,159	,049	,057	-,039	-,152	-,071	,000	-,008	-,135	,090	-,066

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

titulació o formació complementària	Sig. (2-tailed)	,009	,024		,861	,573	,528	,626	,238	,716	,725	,822	,256	,594	1,000	,952	,318	,597	,709
	N	59	58	66	65	62	60	59	57	58	41	35	58	59	56	55	57	37	
Grau d'importància en la contractació: Experiència prèvia en el mateix centre	Pearson Correlation	-,243	-,081	-,022	1	,074	,039	,184	,115	,062	,198	,200	-,114	-,071	-,010	-,196	,044	-,178	,088
	Sig. (2-tailed)	,057	,536	,861		,550	,758	,146	,374	,630	,197	,236	,374	,578	,941	,134	,735	,272	,608
	N	62	61	65	71	67	65	64	62	63	44	37	63	64	61	60	62	40	36
PracticaDocent_nova	Pearson Correlation	-,183	-,052	-,073	-,074	1	,728*	,685*	,745*	,746*	,668*	,461**	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-,009
	Sig. (2-tailed)	,166	,696	,573	,550		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935
	N	59	58	62	67	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation	-,196	-,104	-,083	,039	,728**	1	,725*	,755*	,596*	,591*	,572**	,258*	,361*	,284*	,290*	,260*	,253*	,140
	Sig. (2-tailed)	,144	,445	,528	,758	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184
	N	57	56	60	65	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioPersonal_nova	Pearson Correlation	-,175	-,046	,065	,184	,685**	,725*	1	,675*	,591*	,630*	,544**	,132	,260*	,172*	,076	,196*	,103	,165
	Sig. (2-tailed)	,196	,739	,626	,146	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113
	N	56	55	59	64	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation	-,289*	-,203	-,159	,115	,745**	,755*	,675*	1	,569*	,549*	,430**	,250*	,188*	,170*	,177*	,198*	,118	,171
	Sig. (2-tailed)	,034	,146	,238	,374	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104
	N	54	53	57	62	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

EticaProfess_nova	Pearson																			
	Correlation					,746**	,596*	,591*	,569*	1	,568*	,425**	,081	,116	,140	,073	,237*	,162	,102	
	Sig. (2-tailed)	,217	,537	,716	,630	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331	
N		55	54	58	63	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92	
	Pearson					,668**	,591*	,630*	,549*	,568*	1	,578**	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022	
	Correlation					,000	,000	,000	,000	,000		,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863	
FormacioDisciplina_r_nova	Sig. (2-tailed)	,721	,804	,725	,197	,000	,000	,000	,000											
	N	38	37	41	44	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62	
	Pearson					,461**	,572*	,544*	,430*	,425*	,578*	1	,301*	,376*	,347*	,275*	,241*	,369*	,233*	
FormacioTeorica_nova	Correlation					,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024		
	Sig. (2-tailed)	,677	,939	,822	,236	,000	,000	,000	,000	,000										
	N	33	32	35	37	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94	
SatPracticaDocent_nova	Pearson					,167*	,258*	,132	,250*	,081	,009	,301**	1	,770*	,766*	,820*	,780*	,729*	,637**	
	Correlation					,003	,001	,095	,001	,307	,919	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	Sig. (2-tailed)	,514	,605	,256	,374	,002	,001	,095	,001	,307	,919	,004								
N		56	55	58	63	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88	
	Pearson					,182*	,361*	,260*	,188*	,116	,080	,376**	1	,770*	,733*	,710*	,693*	,614**		
	Correlation					,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
SatInterpersonals_nova	Sig. (2-tailed)	,873	,893	,594	,578	,000	,000	,001	,015	,133	,357	,000								
	N	56	55	59	64	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91	
	Pearson					,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347**	1	,766*	,750*	,768*	,745*	,668*	,660**	
SatGestioPersonal_nova	Correlation					,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	Sig. (2-tailed)	,972	,719	1,000	,941	,000	,000	,023	,028	,069	,916	,001								
	N	53	53	56	61	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91	

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatInstrumentals_nova	Pearson Correlation	,051	,055	-,008	-,196	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275**	,820*	,733*	,768*	1	,666*	,708*	,669**
	Sig. (2-tailed)	,718	,703	,952	,134	,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	52	51	55	60	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEticaProfessora_nova	Pearson Correlation	,044	,134	-,135	,044	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780*	,710*	,745*	,666*	1	,659*	,713**
	Sig. (2-tailed)	,754	,339	,318	,735	,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	54	53	57	62	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFormacioDisciplinar_nova	Pearson Correlation	,240	-,001	,090	-,178	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369**	,729*	,693*	,668*	,708*	,659*	1	,706**
	Sig. (2-tailed)	,172	,998	,597	,272	,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	34	33	37	40	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	-,004	-,062	-,066	,088	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637*	,614*	,660*	,669*	,713*	,706*	1
	Sig. (2-tailed)	,983	,741	,709	,608	,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	32	31	34	36	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Docent incorporat prové del màster de formació al professorat

Group Statistics

	Docent incorporat prové del màster de formació al professorat	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	1,00	21	51,9048	5,98251	1,30549
	2,00	88	51,1477	6,72368	,71675
Interpersonals_nova	1,00	21	31,1429	3,92792	,85714
	2,00	90	32,5000	5,43656	,57306
GestioPersonal_nova	1,00	22	16,9545	2,49718	,53240
	2,00	88	17,0568	2,45585	,26179
Instrumentals_nova	1,00	21	25,0952	3,89750	,85050
	2,00	85	25,0706	3,36929	,36545
EticaProfess_nova	1,00	22	18,3636	1,89097	,40316
	2,00	87	18,5632	2,02140	,21672
FormacioDisciplinar_nova	1,00	5	64,6000	5,89915	2,63818
	2,00	76	61,8684	8,58268	,98450
FormacioTeorica_nova	1,00	20	8,0000	1,45095	,32444
	2,00	29	7,8621	1,55205	,28821
SatPracticaDocent_nova	1,00	20	35,0500	12,01085	2,68571
	2,00	84	36,6310	8,77809	,95777
SatInterpersonals_nova	1,00	21	24,6667	5,15105	1,12405



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	2,00	89	25,5056	5,83314	,61831
SatGestioPersonal_nova	1,00	21	13,6667	3,42540	,74748
	2,00	86	13,5349	2,60632	,28105
SatInstrumentals_nova	1,00	21	19,7143	5,53302	1,20740
	2,00	82	19,3415	4,32398	,47750
SatEticaProfess_nova	1,00	22	13,8182	4,03126	,85947
	2,00	86	14,6047	2,85443	,30780
SatFormacioDisciplinar_nova	1,00	5	44,2000	18,47160	8,26075
	2,00	71	48,2817	8,73283	1,03640
SatFormacioTeorica_nova	1,00	19	6,3158	1,41628	,32492
	2,00	29	5,9310	1,36096	,25272

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,629	,430	,473	107	,637	,75703	1,60083	-2,41642	3,93049
	Equal variances not assumed			,508	33,181	,615	,75703	1,48931	-2,27235	3,78642
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	,603	,439	-	109	,283	1,35714	1,25841	-3,85127	1,13699
	Equal variances not assumed			-	40,076	,196	1,35714	1,03107	-3,44088	,72659
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,246	,621	-,174	108	,862	-,10227	,58732	-1,26644	1,06190
	Equal variances not assumed			-,172	31,932	,864	-,10227	,59329	-1,31086	1,10631

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

Instrumentals_nova	Equal variances assumed	,956	,331	,029	104	,977	,02465	,84733	-1,65563	1,70493
	Equal variances not assumed			,027	27,841	,979	,02465	,92569	-1,87204	1,92134
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	,291	,590	-,419	107	,676	-,19958	,47644	-1,14406	,74490
	Equal variances not assumed			-,436	34,193	,666	-,19958	,45771	-1,12957	,73041
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,927	,338	,699	79	,487	2,73158	3,90926	-5,04960	10,51276
	Equal variances not assumed			,970	5,186	,375	2,73158	2,81589	-4,42939	9,89255
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,040	,843	,314	47	,755	,13793	,43948	-,74618	1,02204
	Equal variances not assumed			,318	42,753	,752	,13793	,43397	-,73739	1,01326
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,413	,522	-,671	102	,503	1,58095	2,35479	-6,25167	3,08976
	Equal variances not assumed			-,554	24,051	,584	1,58095	2,85138	-7,46524	4,30334
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	,383	,537	-,605	108	,546	-,83895	1,38597	-3,58619	1,90828
	Equal variances not assumed			-,654	33,243	,518	-,83895	1,28289	-3,44828	1,77038

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,008	,930	,195	105	,846	,13178	,67691	-1,21041	1,47398
	Equal variances not assumed			,165	25,933	,870	,13178	,79857	-1,50991	1,77348
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,548	,461	,332	101	,740	,37282	1,12227	-1,85346	2,59910
	Equal variances not assumed			,287	26,585	,776	,37282	1,29840	-2,29321	3,03886
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,187	,666	1,054	106	,294	,78647	,74614	-2,26577	,69284
	Equal variances not assumed			-,861	26,624	,397	,78647	,91292	-2,66087	1,08793
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	5,085	,027	-,927	74	,357	4,08169	4,40369	-12,85623	4,69285
	Equal variances not assumed			-,490	4,127	,649	4,08169	8,32551	-26,91947	18,75609
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,050	,824	,943	46	,351	,38475	,40816	-,43682	1,20633
	Equal variances not assumed			,935	37,536	,356	,38475	,41163	-,44889	1,21840

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- El màster de formació del professorat acredita la competència docent de manera suficient

Group Statistics

		El master de formació del professorat acredita la competència docent de manera suficient			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	1,00	11	50,0000	6,78233	2,04495
	2,00	6	53,3333	5,04645	2,06020
Interpersonals_nova	1,00	10	31,0000	3,09121	,97753
	2,00	7	29,8571	5,14550	1,94482
GestioPersonal_nova	1,00	11	16,2727	2,61116	,78730
	2,00	7	16,8571	2,41030	,91101
Instrumentals_nova	1,00	11	24,7273	4,07654	1,22912
	2,00	6	24,5000	4,50555	1,83938
EticaProfess_nova	1,00	11	18,3636	2,11058	,63636
	2,00	7	18,0000	1,91485	,72375
FormacioDisciplinar_nova	1,00	1	70,0000	.	.
	2,00	3	65,6667	4,04145	2,33333
FormacioTeorica_nova	1,00	11	7,7273	1,61808	,48787
	2,00	5	8,2000	1,30384	,58310

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatPracticaDocent_nova	1,00	11	40,0909	7,38180	2,22570
	2,00	6	24,8333	15,75331	6,43126
SatInterpersonals_nova	1,00	10	24,4000	4,35125	1,37598
	2,00	7	24,1429	7,28991	2,75533
SatGestioPersonal_nova	1,00	11	15,0000	2,40832	,72614
	2,00	6	11,1667	4,75044	1,93936
SatInstrumentals_nova	1,00	11	21,5455	3,53167	1,06484
	2,00	6	15,6667	8,09115	3,30320
SatEticaProfess_nova	1,00	11	15,4545	1,69491	,51104
	2,00	7	11,0000	6,05530	2,28869
SatFormacioDisciplinar_nova	1,00	1	56,0000	.	.
	2,00	3	36,3333	21,22106	12,25198
SatFormacioTeorica_nova	1,00	10	6,6000	1,42984	,45216
	2,00	5	5,4000	1,51658	,67823

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mean Differen ce	Std. Error Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,939	,348	-1,050	15	,311	- 3,33333	3,17577	-10,10233	3,43566
	Equal variances not assumed			-1,148	13,267	,271	- 3,33333	2,90280	-9,59166	2,92499
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	2,544	,132	,574	15	,574	1,14286	1,99107	-3,10100	5,38672
	Equal variances not assumed			,525	9,030	,612	1,14286	2,17666	-3,77858	6,06429
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,133	,720	-,476	16	,640	-,58442	1,22696	-3,18546	2,01663
	Equal variances not assumed			-,485	13,718	,635	-,58442	1,20406	-3,17186	2,00303
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	,035	,854	,106	15	,917	,22727	2,14396	-4,34247	4,79701

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			,103	9,514	,920	,22727	2,21226	-4,73631	5,19085
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	,031	,861	,369	16	,717	,36364	,98603	-1,72665	2,45393
	Equal variances not assumed			,377	13,884	,712	,36364	,96373	-1,70497	2,43224
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed			,929	2	,451	4,33333	4,66667	-15,74571	24,41238
	Equal variances not assumed						4,33333			
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,917	,354	-,571	14	,577	-,47273	,82785	-2,24829	1,30284
	Equal variances not assumed			-,622	9,666	,548	-,47273	,76027	-2,17469	1,22924
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	8,558	,010	2,755	15	,015	15,25758	5,53753	3,45461	27,06055
	Equal variances not assumed			2,242	6,225	,065	15,25758	6,80550	-1,25022	31,76537
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	1,034	,325	,091	15	,928	,25714	2,81448	-5,74178	6,25607
	Equal variances not assumed			,083	8,993	,935	,25714	3,07980	-6,71068	7,22496
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	2,434	,140	2,238	15	,041	3,83333	1,71275	,18270	7,48397
	Equal variances not assumed			1,851	6,437	,110	3,83333	2,07084	-1,15162	8,81828



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	3,320	,088	2,110	15	,052	5,87879	2,78615	-,05976	11,81734
	Equal variances not assumed			1,694	6,060	,141	5,87879	3,47059	-2,59294	14,35052
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	13,167	,002	2,337	16	,033	4,45455	1,90631	,41336	8,49573
	Equal variances not assumed			1,900	6,603	,102	4,45455	2,34505	-1,15886	10,06795
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed			,803	2	,506	19,66667	24,50397	-85,76540	125,09873
	Equal variances not assumed						19,66667			
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,040	,845	1,504	13	,157	1,20000	,79807	-,52414	2,92414
	Equal variances not assumed			1,472	7,672	,181	1,20000	,81513	-,69378	3,09378

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### CENTRES DE TITULARITAT PRIVADA O CONCERTADA

- Nombre aproximat de docents recentment titulats

		Nombre aproximat de docents recentment titulats	Nombre aproximat de docents (no recentment titulats)	PracticaDocent_nova	Interpersonal_nova	GestioPersonal_nova	Instruments_nova	EticaProfess_nova	FormacioDisciplina_r_nova	FormacioTeorica_nova	SatPracticaDocent_nova	SatInterpersonals_nova	SatGestioPersonal_nova	SatInstrumnts_nova	SatEticaProfes_nova	SatFormacioDisciplinar_nova	SatFormacioTeorica_nova
Nombre aproximat de docents recentment titulats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	.a	-,084	-,026	-,041	-,009	,106	-,147	-,043	,384*	,424*	,479*	,374**	,501*	-,493**	,417*
		50	0	,568	,860	,777	,951	,468	,320	,790	,008	,003	,000	,008	,000	,000	,008
				49	48	50	50	49	48	40	47	48	50	49	49	47	39
PracticaDocent_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,084	.a	1	,728*	,685**	,745*	,746*	,668*	,461*	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-,009
		,568			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935
		49	0	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,026	.a	,728**	1	,725**	,755*	,596*	,591*	,572*	,258*	,361*	,284*	,290**	,260*	,253**	,140
		,860		,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

N		48	0	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioPersonal_nova	Pearson Correlation	-,041	.a	,685**	,725*	1	,675*	,591*	,630*	,544*	,132	,260*	,172*	,076	,196*	,103	,165
	Sig. (2-tailed)	,777		,000	,000		,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113
	N	50	0	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation	-,009	.a	,745**	,755*	1	,569*	,549*	,430*	,250*	,188*	,170*	,177	,198*	,118	,171	
	Sig. (2-tailed)	,951		,000	,000		,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104	
	N	50	0	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92
EticaProfess_nova	Pearson Correlation	,106	.a	,746**	,596*	1	,568*	,425*	,081	,116	,140	,073	,237*	,162	,102		
	Sig. (2-tailed)	,468		,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331		
	N	49	0	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92
FormacioDisciplinar_nova	Pearson Correlation	-,147	.a	,668**	,591*	1	,549*	,568*	,578*	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022	
	Sig. (2-tailed)	,320		,000	,000		,000	,000	,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863	
	N	48	0	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62
FormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	-,043	.a	,461**	,572*	1	,430*	,425*	,578*	,301*	,376*	,347*	,275**	,241*	,369**	,233*	
	Sig. (2-tailed)	,790		,000	,000		,000	,000	,000	,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024	
	N	40	0	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94
SatPracticaDocent_nova	Pearson Correlation	-,384**	.a	,167*	,258*	1	,250*	,081	,009	,301*	1	,770*	,766*	,820**	,780*	,729**	,637*
	Sig. (2-tailed)	,008		,032	,001		,095	,001	,307	,919	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

N		47	0	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88
SatInterpersonals_nova	Pearson Correlation	-,424**	.a	,182*	,361*	,260**	,188*	,116	,080	,376*	,770*	1	,750*	,733**	,710*	,693**	,614*
	Sig. (2-tailed)	,003		,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	48	0	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
SatGestioPersonal_nova	Pearson Correlation	-,479**	.a	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347*	,766*	,750*	1	,768**	,745*	,668**	,660*
	Sig. (2-tailed)	,000		,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	50	0	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
SatInstrumentals_nova	Pearson Correlation	-,374**	.a	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275*	,820*	,733*	,768*	1	,666*	,708**	,669*
	Sig. (2-tailed)	,008		,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	49	0	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEticaProfessors_nova	Pearson Correlation	-,501**	.a	,175*	,260*	,196**	,198*	,237*	,076	,241*	,780*	,710*	,745*	,666**	1	,659**	,713*
	Sig. (2-tailed)	,000		,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	49	0	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFormacioDisciplinaria_nova	Pearson Correlation	-,493**	.a	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369*	,729*	,693*	,668*	,708**	,659*	1	,706*
	Sig. (2-tailed)	,000		,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	47	0	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	-,417**	.a	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637*	,614*	,660*	,669**	,713*	,706**	1

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Sig. (2-tailed)	,008		,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N	39	0	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

- Grau d'importància en la contractació

#### Correlations

	Grau d'importància en la contractació: Poder impartir les classes en anglès	Grau d'importància en la contractació: El prestigi de la universitat on han estudiat	Grau d'importància en la contractació: El centre on han realitzat pràctiques durant els estudis	Grau d'importància en la contractació: Tenir més d'una titulació o formació complementària	PracticaDocent	Interpersonal	GestióPersonal	Instruments	ÈticaProfessora	FormacióDisciplina	FormacióTècnica	SatPacticaDocent	SatInterpersonals	SatGestióPersonal	SatInstruments	SatÈticaProfessora	SatFormacióDisciplinària	SatFormació
Grau d'importància en la contractació: Poder impartir les classes en anglès	1	-,169	-,052	,384**	-,313*	-,302*	-,163	-,200	-,146	-,267	-,419**	,056	-,041	,032	-,032	,077	,026	,109
Grau d'importància en la contractació: El prestigi de la universitat on han estudiat		1	,239	,724	,028	,037	,257	,163	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
Grau d'importància en la contractació: El centre on han realitzat pràctiques durant els estudis			1	,267	-,035	-,040	-,197	-,057	,124	,000	,259	,235	,207	,110	,307*	,271	,285	,281
Grau d'importància en la contractació: Tenir més d'una titulació o formació complementària				1	,028	,037	,257	,163	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
PracticaDocent					1	,037	,257	,163	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
Interpersonal						1	,257	,163	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
GestióPersonal							1	,163	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
Instruments								1	,316	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
ÈticaProfessora									1	,066	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
FormacióDisciplina										1	,007	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
FormacióTècnica											1	,710	,784	,826	,825	,598	,861	,510
SatPacticaDocent												1	,784	,826	,825	,598	,861	,510
SatInterpersonals													1	,826	,825	,598	,861	,510
SatGestióPersonal														1	,825	,598	,861	,510
SatInstruments															1	,598	,861	,510
SatÈticaProfessora																1	,861	,510
SatFormacióDisciplinària																	1	,510
SatFormació																		1

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

ncia en la contractació: El prestigi de la universitat on han estudiat	Correlation Sig. (2-tailed) N	,239		,063	,139	,809	,789	,171	,695	,395	,998	,106	,112	,158	,449	,032	,060	,052	,083
		50	50	49	50	49	48	50	50	49	48	40	47	48	50	49	49	47	39
Grau d'importància en la contractació: El centre on han realitzat pràctiques durant els estudis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,052	,267	1	,098	-,058	-,169	-,033	-,027	,160	-,036	,005	,042	,003	,037	,048	,203	-,002	,293
		,724	,063		,505	,693	,256	,820	,853	,277	,808	,974	,784	,987	,800	,744	,166	,992	,074
		49	49	49	49	48	47	49	49	48	47	39	46	47	49	48	48	46	38
Grau d'importància en la contractació: Tenir més d'una titulació o formació complementària	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,384**	-,212	,098	1	-,282*	-,363*	-,223	-,217	-,058	-,277	-,204	,013	,036	,119	-,133	,028	-,109	,023
		,006	,139	,505		,049	,011	,120	,130	,692	,057	,206	,931	,810	,409	,363	,848	,465	,888
		50	50	49	50	49	48	50	50	49	48	40	47	48	50	49	49	47	39

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Practica Docent_nova	Pears on Correlation Sig. (2-tailed) N	-.313*	,035	-.058	-.282*	1	,728*	,685*	,745*	,746*	,668*	,461**	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-.009
		,028	,809	,693	,049	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935
		49	49	48	49	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpers onals_nova	Pears on Correlation Sig. (2-tailed) N	-.302*	,040	-.169	-.363*	,728*	1	,725*	,755*	,596*	,591*	,572**	,258*	,361*	,284*	,290*	,260*	,253*	,140
		,037	,789	,256	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184
		48	48	47	48	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioPersonal_nova	Pears on Correlation Sig. (2-tailed) N	-.163	-.197	-.033	-.223	,685*	,725*	1	,675*	,591*	,630*	,544**	,132	,260*	,172*	,076	,196*	,103	,165
		,257	,171	,820	,120	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113
		50	50	49	50	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instruments_nova	Pears on Correlation Sig. (2-tailed) N	-.200	-.057	-.027	-.217	,745*	,755*	,675*	1	,569*	,549*	,430**	,250*	,188*	,170*	,177*	,198*	,118	,171
		,163	,695	,853	,130	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104
		50	50	49	50	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92
	Pears on	-.146	,124	,160	-.058	,746*	,596*	,591*	,569*	1	,568*	,425**	,081	,116	,140	,073	,237*	,162	,102

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

EticaProf ess_nova	Correl ation Sig. (2- tailed) N	,316 49	,395 49	,277 48	,692 49	,000 170	,000 171	,000 174	,000 174	,000 177	,000 136	,000 95	,307 160	,133 169	,069 170	,344 169	,002 175	,065 131	,331 92
Formacio Disciplin ar_nova	Pears on Correl ation Sig. (2- tailed) N	-,267 48	,000 48	-,036 47	-,277 48	,668* 135	,591* 136	,630* 135	,549* 135	,568* 136	1 139	,578** 63	,009 127	,080 135	,009 133	,008 131	,076 135	,185* 133	,022 62
Formacio Teorica_ nova	Pears on Correl ation Sig. (2- tailed) N	-,419** 40	,259 40	,005 39	-,204 40	,461* 94	,572* 94	,544* 96	,430* 95	,425* 95	,578* 63	1 97	,301* 89	,376* 93	,347* 93	,275* 92	,241* 94	,369* 63	,233* 94
SatPracti caDocen t_nova	Pears on Correl ation Sig. (2- tailed) N	,056 47	,235 47	,042 46	,013 47	,167* 166	,258* 162	,132 161	,250* 160	,081 160	,009 127	,301** 89	1 166	,770* 162	,766* 159	,820* 159	,780* 160	,729* 124	,637* 88
SatInterp ersonals _nova	Pears on Correl ation	-,041	,207	,003	,036	,182*	,361* 162	,260* 161	,188* 160	,116 160	,080 127	,376** 89	,770* 166	1 162	,750* 159	,733* 159	,710* 160	,693* 124	,614* 88



L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Sig. (2-tailed)	,784	,158	,987	,810	,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	48	48	47	48	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
SatGestioPersonal_nova	Pears on Correlation	,032	,110	,037	,119	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347**	,766*	,750*	,1	,768*	,745*	,668*	,660*
	Sig. (2-tailed)	,826	,449	,800	,409	,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	49	50	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
SatInstrumentials_nova	Pears on Correlation	-,032	,307*	,048	-,133	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275**	,820*	,733*	,768*	,1	,666*	,708*	,669*
	Sig. (2-tailed)	,825	,032	,744	,363	,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49	49	48	49	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEticaProfess_nova	Pears on Correlation	,077	,271	,203	,028	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780*	,710*	,745*	,666*	,1	,659*	,713*
	Sig. (2-tailed)	,598	,060	,166	,848	,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49	49	48	49	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFormacioDisciplinar_nova	Pears on Correlation	,026	,285	-,002	-,109	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369**	,729*	,693*	,668*	,708*	,659*	,1	,706*

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Sig. (2- tailed)	,861	,052	,992	,465	,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	47	47	46	47	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFormacioTeorica_nova	Pearson Correlation	,109	,281	,293	,023	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637*	,614*	,660*	,669*	,713*	,706*	1
	Sig. (2- tailed)	,510	,083	,074	,888	,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	39	39	38	39	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Competències

### Correlations

	PracticaDocent_nova	Interpersonal_nova	GestioPersonal_nova	Instrumentals_nova	EticaProfess_nova	FormacioDisciplinar_nova	FormacioTeorica_nova	SatPracticaDocent_nova	SatInterpersonals_nova	SatGestioPersonal_nova	SatInstrumentals_nova	SatEticaProfess_nova	SatFormacioDisciplinar_nova	SatFormacioTeorica_nova
PracticaDocent_nova	1	,728*	,685**	,745**	,746*	,668**	,461**	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-,009
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	tailed ) N	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interper sonals_ nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,728* 1	,725**	,755**	,596* 1	,591**	,572**	,258**	,361**	,284**	,290**	,260**	,253**	,140	,184
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,184	
		172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
GestioP ersonal_ nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,685* 1	,725* 1	,675**	,591* 1	,630**	,544**	,132	,260**	,172*	,076	,196**	,103	,165	,113
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,095	,001	,023	,331	,010	,246	,113	
		171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrum entals_ nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,745* 1	,755* 1	,675**	1	,569* 1	,549**	,430**	,250**	,188*	,170*	,177*	,198**	,118	,171
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,015	,028	,021	,009	,178	,104
		170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

EticaPro fess_no va	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,746* ,000 170	,596* ,000 171	,591** ,000 174	,569** ,000 174	1 ,000 177	,568** ,000 136	,425** ,000 95	,081 ,307 160	,116 ,133 169	,140 ,069 170	,073 ,344 169	,237** ,002 175	,162 ,065 131	,102 ,331 92
Formaci oDiscipli nar_nov a	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,668* ,000 135	,591* ,000 136	,630** ,000 135	,549** ,000 135	,568* ,000 136	1 ,000 139	,578** ,000 63	,009 ,919 127	,080 ,357 135	,009 ,916 133	,008 ,927 131	,076 ,384 135	,185* ,033 133	,022 ,863 62
Formaci oTeoric a_nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,461* ,000 94	,572* ,000 94	,544** ,000 96	,430** ,000 95	,425* ,000 95	,578** ,000 63	1 ,000 97	,301** ,004 89	,376** ,000 93	,347** ,001 93	,275** ,008 92	,241* ,019 94	,369** ,003 63	,233* ,024 94
SatPrac ticaDoc	Pear son Corr	,167* ,000 94	,258* ,000 94	,132 ,000 96	,250** ,000 95	,081 ,000 95	,009 ,000 63	,301** ,000 97	1 ,000 89	,770** ,000 93	,766** ,001 93	,820** ,008 92	,780** ,019 94	,729** ,003 63	,637** ,024 94

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

ent_nova	elation Sig. (2-tailed)	,032	,001	,095	,001	,307	,919	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88
SatInterpersona	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,182*	,361*	,260**	,188*	,116	,080	,376**	,770**	1	,750**	,733**	,710**	,693**	,614**
ls_nova	N	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
SatGestioPersonal_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347**	,766**	,750**	1	,768**	,745**	,668**	,660**
	N	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
SatInstruments_nova	Pearson Correlation Sig. (2-	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275**	,820**	,733**	,768**	1	,666**	,708**	,669**
	N	165	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	tailed ) N	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
SatEtica Profess _nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,175*	,260* *	,196**	,198**	,237* *	,076	,241*	,780**	,710**	,745**	,666**	1	,659**	,713**
		,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFor macioDi sciplinar _nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	,149	,253* *	,103	,118	,162	,185*	,369**	,729**	,693**	,668**	,708**	,659**	1	,706**
		,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFor macioT eorica_ nova	Pear son Corr elatio n Sig. (2- tailed ) N	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637**	,614**	,660**	,669**	,713**	,706**	1
		,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Col·laboració amb universitats

### Correlations

	Oferir pràctiques als estudiants de la universitat	Comunicació amb les universitats en la valoració dels plans d'estudis d'aquestes	Participació en projectes d'innovació educativa	Contractació de recent graduats a través de les borses de treball de les Universitats	PracticaDocent	Interpersonal	Gestió Personal	Instruments	Ètica Professional	Formació Disciplinada	Formació Teòrica	SatP	SatIn	SatG	SatIn	SatE	SatF	SatFo
					t_no	s_no	l_no	_nov	ess_nova	r_no	ca_nova	caDo	terpe	estio	stru	ticaP	ormacio	ormacio
					va	va	va	a	nova	va	ova	a	nova	a	nova	va	nova	ova
Oferir pràctiques als estudiants de la universitat	Pearson Correlatió Sig. (2-tailed) N	,401** ,000 89	,182 ,085 91	,206 ,569 10	,439 ,204 10	,036 ,933 8	,546 ,103 10	,258 ,471 10	,131 ,718 10	,513 ,194 8	,332 ,585 5	-,371 ,325 9	-,275 ,550 7	-,370 ,327 9	-,370 ,328 9	-,506 ,165 9	-,475 ,234 8	-,329 ,671 4
Comunicació amb les universitats en la valoració dels plans d'estudis	Pearson Correlatió Sig. (2-tailed) N	,401** ,000 89	,351** ,001 90	,154 ,670 10	,501 ,141 10	,053 ,900 8	,809* ,005 10	,503 ,138 10	,263 ,463 10	,563 ,147 8	,807 ,099 5	,108 ,781 9	-,202 ,664 7	,127 ,744 9	-,077 ,844 9	,192 ,621 9	-,447 ,267 8	,549 ,451 4

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

d'aque stes																				
Partici pació en project es d'innov ació educati va N	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d)	,182	,351**	1	,527	,135	,253	,174	,209	,350	,273	-,497	,202	-,461	,167	,272	,174	,145	-,165	
		,085	,001		,117	,710	,545	,630	,561	,321	,513	,394	,602	,298	,667	,479	,654	,731	,835	
		91	90	95	10	10	8	10	10	10	8	5	9	7	9	9	9	8	4	
Contra ctació de recent gradua ts a través de les borses de treball de les Univer sitats	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	,206	,154	,527	1	,768	1,00 0**	,866	,693	,866	,778	1,00 0**	,257	1,00 0**	,619	,500	,756	,288	1,000*	
		,569	,670	,117		,443		,333	,512	,333	,433		,834		,575	,667	,454	,814		
		10	10	10	10	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	
Practic aDoce nt_nov a	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d)	,439	,501	,135	,768	1	,728*	,685*	,745*	,746*	,668*	,461*	,167*	,182*	,089	,109	,175*	,149	-,009	
		,204	,141	,710	,443		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,018	,254	,165	,024	,091	,935	



L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	N	10	10	10	3	176	172	171	170	170	135	94	166	170	167	165	168	130	91
Interpersonals_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,036	,053	,253	1,000**	,728*	,725*	,755*	,596*	,591*	,572*	,258*	,361*	,284*	,290*	,260*	,253*		,140
	N	8	8	8	2	172	177	172	169	171	136	94	162	175	168	164	169	130	91
Gestio Personal_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,546	,809**	,174	,866	,685*	,725*	,675*	,591*	,630*	,544*	,132	,260*	,172*	,076	,196*	,103		,165
	N	10	10	10	3	171	172	178	172	174	135	96	161	170	174	167	172	130	93
Instrumentals_nova	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,258	,503	,209	,693	,745*	,755*	,675*	,569*	,549*	,430*	,250*	,188*	,170*	,177*	,198*	,118		,171
	N	10	10	10	3	170	169	172	175	174	135	95	160	167	168	170	172	131	92
EticaProfess_nova	Pearson Correlation	,131	,263	,350	,866	,746*	,596*	,591*	,569*	,568*	,425*	,081	,116	,140	,073	,237*	,162		,102

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	elati on Sig. (2- taile d) N																		
		,718	,463	,321	,333	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,307	,133	,069	,344	,002	,065	,331
		10	10	10	3	170	171	174	174	177	136	95	160	169	170	169	175	131	92
Forma cioDisc iplinar_ nova	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	,513	,563	,273	,778	,668*	,591*	,630*	,549*	,568*	1	,578*	,009	,080	,009	,008	,076	,185*	,022
		,194	,147	,513	,433	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,919	,357	,916	,927	,384	,033	,863
		8	8	8	3	135	136	135	135	136	139	63	127	135	133	131	135	133	62
Forma cioTeo rica_n ova	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	,332	,807	-,497	1,000**	,461*	,572*	,544*	,430*	,425*	,578*	1	,301*	,376*	,347*	,275*	,241*	,369*	,233*
		,585	,099	,394		,000	,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	,001	,008	,019	,003	,024
		5	5	5	2	94	94	96	95	95	63	97	89	93	93	92	94	63	94
SatPra cticaD ocent_ nova	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	-,371	,108	,202	,257	,167*	,258*	,132	,250*	,081	,009	,301*	1	,770*	,766*	,820*	,780*	,729*	,637**
		,325	,781	,602	,834	,032	,001	,095	,001	,307	,919	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000

L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	taile d) N	9	9	9	3	166	162	161	160	160	127	89	166	162	159	159	160	124	88
SatInte rperso nals_n ova	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	7	7	7	2	170	175	170	167	169	135	93	162	175	168	164	169	130	91
		-,275	-,202	-,461	1,000**	,182*	,361*	,260*	,188*	,116	,080	,376*	,770*	1	,750*	,733*	,710*	,693*	,614**
		,550	,664	,298		,018	,000	,001	,015	,133	,357	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
SatGeo stioPer sonal_ nova	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	9	9	9	3	167	168	174	168	170	133	93	159	168	174	165	170	129	91
		-,370	,127	,167	,619	,089	,284*	,172*	,170*	,140	,009	,347*	,766*	,750*	1	,768*	,745*	,668*	,660**
		,327	,744	,667	,575	,254	,000	,023	,028	,069	,916	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000
SatInst rument als_no va	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	9	9	9	3	165	164	167	170	169	131	92	159	164	165	170	169	129	90
		-,370	-,077	,272	,500	,109	,290*	,076	,177*	,073	,008	,275*	,820*	,733*	,768*	1	,666*	,708*	,669**
		,328	,844	,479	,667	,165	,000	,331	,021	,344	,927	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatEtic aProfe ss_nov a	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	-,506	,192	,174	,756	,175*	,260*	,196*	,198*	,237*	,076	,241*	,780*	,710*	,745*	,666*	1	,659*	,713**
		,165	,621	,654	,454	,024	,001	,010	,009	,002	,384	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		9	9	9	3	168	169	172	172	175	135	94	160	169	170	169	175	131	92
SatFor macio Discipli nar_no va	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	-,475	-,447	,145	,288	,149	,253*	,103	,118	,162	,185*	,369*	,729*	,693*	,668*	,708*	,659*	1	,706**
		,234	,267	,731	,814	,091	,004	,246	,178	,065	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		8	8	8	3	130	130	130	131	131	133	63	124	130	129	129	131	133	62
SatFor macio Teoric a_nov a	Pear son Corr elati on Sig. (2- taile d) N	-,329	,549	-,165	1,000**	-,009	,140	,165	,171	,102	,022	,233*	,637*	,614*	,660*	,669*	,713*	,706*	1
		,671	,451	,835		,935	,184	,113	,104	,331	,863	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		4	4	4	2	91	91	93	92	92	62	94	88	91	91	90	92	62	94

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Acollida i formació

Group Statistics

	El centre educatiu té accions d'acollida i formació pels nous docents	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Sí	132	51,7424	6,10546	,53141
	No	37	50,9459	7,52014	1,23630
Interpersonals_nova	Sí	130	32,6385	4,57157	,40095
	No	39	31,4103	6,34001	1,01521
GestioPersonal_nova	Sí	134	17,1418	2,12098	,18322
	No	37	16,4865	2,98721	,49109
Instrumentals_nova	Sí	134	25,5373	3,05256	,26370
	No	35	25,2571	4,17516	,70573
EticaProfess_nova	Sí	134	18,7313	1,87249	,16176
	No	37	18,4324	2,25512	,37074
FormacioDisciplinar_nova	Sí	107	62,2430	7,63537	,73814
	No	29	62,0345	8,27424	1,53649
FormacioTeorica_nova	Sí	78	8,3590	1,17301	,13282
	No	14	7,5714	2,06488	,55186
SatPracticaDocent_nova	Sí	127	37,7087	9,50197	,84316
	No	34	40,6176	8,60590	1,47590
SatInterpersonals_nova	Sí	130	26,1538	5,44381	,47745
	No	38	26,5526	6,20679	1,00687
SatGestioPersonal_nova	Sí	132	13,9621	3,01752	,26264
	No	36	14,4722	2,79271	,46545
SatInstrumentals_nova	Sí	131	20,0305	4,62591	,40417

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	No	34	21,0588	4,49876	,77153
SatEticaProfess_nova	Sí	134	14,7239	3,28449	,28374
	No	36	15,5833	2,97969	,49662
SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	104	49,2500	9,68910	,95009
	No	26	51,0000	9,39787	1,84307
SatFormacioTeorica_nova	Sí	77	6,6494	1,57084	,17901
	No	13	6,0000	1,35401	,37553

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,604	,438	,665	167	,507	,79648	1,19736	-1,56743	3,16038
	Equal variances not assumed			,592	50,062	,557	,79648	1,34568	-1,90631	3,49927

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Interpersonals_nova	Equal variances assumed	3,037	,083	1,338	167	,183	1,22821	,91815	-,58448	3,04089
	Equal variances not assumed			1,125	50,418	,266	1,22821	1,09152	-,96373	3,42014
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	2,094	,150	1,513	169	,132	,65530	,43320	-,19988	1,51049
	Equal variances not assumed			1,250	46,476	,217	,65530	,52416	-,39949	1,71009
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	5,457	,021	,446	167	,656	,28017	,62873	-,96110	1,52145
	Equal variances not assumed			,372	43,938	,712	,28017	,75339	-1,23824	1,79859
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	1,187	,277	,821	169	,413	,29891	,36405	-,41976	1,01758

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	Equal variances not assumed			,739	50,516	,463	,29891	,40449	-5,1333	1,11115
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,044	,835	,128	134	,898	,20851	1,62734	-3,01009	3,42711
	Equal variances not assumed			,122	41,827	,903	,20851	1,70460	-3,23193	3,64894
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	15,547	,000	2,026	90	,046	,78755	,38867	,01538	1,55971
	Equal variances not assumed			1,387	14,541	,186	,78755	,56762	-,42564	2,00073
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,308	,580	-1,616	159	,108	-2,90899	1,80024	-6,46446	,64649
	Equal variances not assumed			-1,711	56,480	,092	-2,90899	1,69977	-6,31339	,49542



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	,655	,419	-,385	166	,701	-,39879	1,03692	-2,44605	1,64847
	Equal variances not assumed			-,358	54,717	,722	-,39879	1,11434	-2,63223	1,83466
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,020	,888	-,913	166	,363	-,51010	,55872	-1,61322	,59302
	Equal variances not assumed			-,954	59,232	,344	-,51010	,53444	-1,57942	,55922
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,534	,466	-1,161	163	,247	-1,02829	,88546	-2,77673	,72016
	Equal variances not assumed			-1,181	52,592	,243	-1,02829	,87098	-2,77558	,71900
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,172	,678	-1,420	168	,157	-,85945	,60510	-2,05404	,33514

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	Equal variances not assumed			-1,503	59,900	,138	-,85945	,57196	-2,00357	,28467
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,041	,841	-,829	128	,409	-1,75000	2,11216	-5,92926	2,42926
	Equal variances not assumed			-,844	39,377	,404	-1,75000	2,07355	-5,94286	2,44286
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,389	,535	1,403	88	,164	,64935	,46269	-,27015	1,56885
	Equal variances not assumed			1,561	17,927	,136	,64935	,41602	-,22493	1,52363

**Group Statistics**

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Tipus formació: Proporció d'un mentor/tutor	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Sí	92	52,6848	5,55676	,57933
	No	40	49,5750	6,80078	1,07530
Interpersonals_nova	Sí	90	33,2333	4,09453	,43160
	No	40	31,3000	5,31182	,83987
GestioPersonal_nova	Sí	94	17,4574	1,99820	,20610
	No	40	16,4000	2,23951	,35410
Instrumentals_nova	Sí	94	25,9468	2,99952	,30938
	No	40	24,5750	2,99476	,47351
EticaProfess_nova	Sí	94	18,9681	1,60946	,16600
	No	40	18,1750	2,30815	,36495
FormacioDisciplinar_nova	Sí	75	63,3067	7,37412	,85149
	No	32	59,7500	7,77091	1,37372
FormacioTeorica_nova	Sí	49	8,4694	1,10117	,15731
	No	29	8,1724	1,28366	,23837
SatPracticaDocent_nova	Sí	87	36,5747	9,92136	1,06368
	No	40	40,1750	8,09523	1,27997
SatInterpersonals_nova	Sí	90	25,5667	5,61309	,59167
	No	40	27,4750	4,85158	,76710
SatGestioPersonal_nova	Sí	93	13,7849	3,04977	,31625
	No	39	14,3846	2,93451	,46990
SatInstrumentals_nova	Sí	92	19,5109	4,63265	,48299
	No	39	21,2564	4,42908	,70922
SatEticaProfess_nova	Sí	94	14,5426	3,44750	,35558
	No	40	15,1500	2,86043	,45227

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	73	48,3562	9,99357	1,16966
	No	31	51,3548	8,72372	1,56683
SatFormacioTeorica_nova	Sí	48	6,5625	1,63611	,23615
	No	29	6,7931	1,47308	,27354

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	3,303	,071	2,756	130	,007	3,10978	1,12827	,87764	5,34193
	Equal variances not assumed			2,546	62,664	,013	3,10978	1,22143	,66869	5,55087
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	1,495	,224	2,261	128	,025	1,93333	,85521	,24115	3,62552
	Equal variances not assumed			2,047	60,470	,045	1,93333	,94428	,04479	3,82187
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,143	,706	2,703	132	,008	1,05745	,39123	,28355	1,83135

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			2,581	66,690	,012	1,05745	,40971	,23960	1,87530
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	,007	,934	2,424	132	,017	1,37181	,56599	,25223	2,49139
	Equal variances not assumed			2,425	73,767	,018	1,37181	,56562	,24472	2,49890
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	7,306	,008	2,279	132	,024	,79309	,34805	,10461	1,48156
	Equal variances not assumed			1,978	55,806	,053	,79309	,40093	-,01014	1,59631
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,010	,921	2,248	105	,027	3,55667	1,58223	,41941	6,69393
	Equal variances not assumed			2,201	55,938	,032	3,55667	1,61621	,31893	6,79440
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,042	,838	1,082	76	,283	,29697	,27452	-,24978	,84373
	Equal variances not assumed			1,040	51,952	,303	,29697	,28560	-,27613	,87008
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	1,564	,213	-	125	,047	-3,60029	1,79378	-7,15040	-,05018
	Equal variances not assumed			2,007	-					
				2,163	91,646	,033	-3,60029	1,66425	-6,90581	-,29477
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	2,265	,135	-	128	,065	-1,90833	1,02473	-3,93593	,11926
	Equal variances not assumed			1,862	-					
				1,970	85,886	,052	-1,90833	,96877	-3,83423	,01756
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,019	,890	-	130	,299	-,59967	,57547	-1,73816	,53882
	Equal variances not assumed			1,042	-					
				1,059	73,953	,293	-,59967	,56641	-1,72827	,52893
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,517	,473	-	129	,048	-1,74554	,87392	-3,47461	-,01648
	Equal variances not assumed			1,997	-					
				2,034	74,710	,045	-1,74554	,85806	-3,45500	-,03609

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,318	,574	-,980	132	,329	-,60745	,62014	-1,83415	,61926
	Equal variances not assumed			-	88,013	,294	-,60745	,57532	-1,75077	,53587
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,376	,541	-	102	,150	-2,99867	2,06603	-7,09664	1,09929
	Equal variances not assumed			1,451	64,418	,130	-2,99867	1,95526	-6,90427	,90692
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,204	,653	-,622	75	,536	-,23060	,37095	-,96958	,50837
	Equal variances not assumed			1,534	64,084	,526	-,23060	,36138	-,95252	,49131

#### Group Statistics

		Tipus formació: Sessions programades ad hoc (específiques segons necessitats)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Sí		53	50,1509	6,50561	,89361
	No		79	52,8101	5,61380	,63160
Interpersonals_nova	Sí		52	31,2885	4,26264	,59112
	No		78	33,5385	4,57461	,51797
GestioPersonal_nova	Sí		54	16,8704	2,24067	,30492
	No		80	17,3250	2,03000	,22696
Instrumentals_nova	Sí		55	24,7455	3,25587	,43902
	No		79	26,0886	2,79280	,31421
EticaProfess_nova	Sí		55	18,4909	1,96141	,26448
	No		79	18,8987	1,80167	,20270
FormacioDisciplinar_nova	Sí		44	59,8182	8,48603	1,27932

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

	No	63	63,9365	6,53001	,82270
FormacioTeorica_nova	Sí	35	8,3143	1,10537	,18684
	No	43	8,3953	1,23712	,18866
SatPracticaDocent_nova	Sí	50	36,5200	10,58540	1,49700
	No	77	38,4805	8,71268	,99290
SatInterpersonals_nova	Sí	52	25,3846	5,20992	,72249
	No	78	26,6667	5,56815	,63047
SatGestioPersonal_nova	Sí	54	13,9815	3,12320	,42501
	No	78	13,9487	2,96253	,33544
SatInstrumentals_nova	Sí	53	19,6604	5,21442	,71626
	No	78	20,2821	4,19616	,47512
SatEticaProfess_nova	Sí	55	15,0364	2,95625	,39862
	No	79	14,5063	3,49679	,39342
SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	43	47,6047	10,37887	1,58276
	No	61	50,4098	9,07997	1,16257
SatFormacioTeorica_nova	Sí	34	6,8235	1,31358	,22528
	No	43	6,5116	1,75081	,26700

**Independent Samples Test**

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

**L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual**

									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	2,659	,105	- 2,502	130	,014	-2,65918	1,06294	-4,76208	-,55629
	Equal variances not assumed			- 2,430	100,252	,017	-2,65918	1,09429	-4,83015	-,48821
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	,115	,735	- 2,822	128	,006	-2,25000	,79720	-3,82740	-,67260
	Equal variances not assumed			- 2,863	114,626	,005	-2,25000	,78595	-3,80687	-,69313
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,454	,502	- 1,219	132	,225	-,45463	,37287	-1,19220	,28294
	Equal variances not assumed			- 1,196	106,139	,234	-,45463	,38011	-1,20823	,29897
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	1,429	,234	- 2,557	132	,012	-1,34315	,52524	-2,38214	-,30417
	Equal variances not assumed			- 2,488	104,508	,014	-1,34315	,53988	-2,41369	-,27261
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	1,162	,283	- 1,243	132	,216	-,40783	,32816	-1,05697	,24132
	Equal variances not assumed			- 1,224	109,836	,224	-,40783	,33322	-1,06820	,25255
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	4,363	,039	- 2,835	105	,005	-4,11833	1,45267	-6,99871	-1,23795
	Equal variances not assumed			- 2,708	76,809	,008	-4,11833	1,52102	-7,14718	-1,08947



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	1,718	,194	-,302	76	,764	-,08106	,26863	-,61609	,45397
	Equal variances not assumed			-,305	75,304	,761	-,08106	,26552	-,60997	,44785
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	1,641	,203	-	125	,258	-1,96052	1,72377	-5,37208	1,45104
	Equal variances not assumed			1,137	-	-	-	-	-	-
				1,091	90,324	,278	-1,96052	1,79635	-5,52910	1,60807
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	,026	,873	-	128	,189	-1,28205	,97181	-3,20495	,64085
	Equal variances not assumed			1,319	-	-	-	-	-	-
				1,337	114,334	,184	-1,28205	,95889	-3,18155	,61745
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,462	,498	,061	130	,951	,03276	,53623	-1,02810	1,09363
	Equal variances not assumed			,061	110,170	,952	,03276	,54144	-1,04022	1,10575
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	2,144	,146	-,754	129	,452	-,62167	,82484	-2,25364	1,01030
	Equal variances not assumed			-,723	95,361	,471	-,62167	,85951	-2,32794	1,08459
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,080	,777	,918	132	,360	,53003	,57714	-,61160	1,67167
	Equal variances not assumed			,946	127,008	,346	,53003	,56007	-,57824	1,63831
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	1,134	,289	-	102	,147	-2,80518	1,91874	-6,61100	1,00063
	Equal variances not assumed			1,462	-	-	-	-	-	-
				1,428	82,695	,157	-2,80518	1,96385	-6,71142	1,10105
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	2,043	,157	,864	75	,390	,31190	,36110	-,40745	1,03125
	Equal variances not assumed			,893	74,823	,375	,31190	,34934	-,38404	1,00784

#### Group Statistics

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Tipus formació: Cursos de formació de participació externa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Sí	22	53,3182	5,38416	1,14791
	No	110	51,4273	6,21401	,59248
Interpersonals_nova	Sí	22	32,7273	5,57359	1,18829
	No	108	32,6204	4,37007	,42051
GestioPersonal_nova	Sí	22	17,7727	2,11417	,45074
	No	112	17,0179	2,10953	,19933
Instrumentals_nova	Sí	22	26,6364	2,66450	,56807
	No	112	25,3214	3,08794	,29178
EticaProfess_nova	Sí	22	19,2273	1,06600	,22727
	No	112	18,6339	1,98188	,18727
FormacioDisciplinar_nova	Sí	20	62,8500	6,26834	1,40164
	No	87	62,1034	7,94170	,85144
FormacioTeorica_nova	Sí	17	8,8235	1,07444	,26059
	No	61	8,2295	1,17464	,15040
SatPracticaDocent_nova	Sí	22	37,4091	9,91708	2,11433
	No	105	37,7714	9,46071	,92327
SatInterpersonals_nova	Sí	22	25,7727	5,40663	1,15270
	No	108	26,2315	5,47314	,52665
SatGestioPersonal_nova	Sí	22	13,7727	2,86077	,60992
	No	110	14,0000	3,05905	,29167
SatInstrumentals_nova	Sí	22	19,8182	5,54322	1,18182
	No	109	20,0734	4,44661	,42591
SatEticaProfess_nova	Sí	22	14,7273	2,67585	,57049
	No	112	14,7232	3,40167	,32143

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	20	50,3500	6,89985	1,54285
	No	84	48,9881	10,25869	1,11932
SatFormacioTeorica_nova	Sí	17	7,0588	1,29762	,31472
	No	60	6,5333	1,63092	,21055

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,263	,609	1,330	130	,186	1,89091	1,42176	-,92188	4,70370
	Equal variances not assumed			1,464	33,225	,153	1,89091	1,29179	-,73658	4,51840
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	,003	,954	,100	128	,921	,10690	1,07346	-2,01713	2,23093
	Equal variances not assumed			,085	26,507	,933	,10690	1,26050	-2,48169	2,69549
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,080	,777	1,534	132	,127	,75487	,49212	-,21859	1,72833
	Equal variances not assumed			1,532	29,801	,136	,75487	,49285	-,25195	1,76169
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	,503	,479	1,864	132	,065	1,31494	,70533	-,08028	2,71015
	Equal variances not assumed			2,059	33,106	,047	1,31494	,63863	,01580	2,61407
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	4,876	,029	1,363	132	,175	,59334	,43527	-,26766	1,45434
	Equal variances not assumed			2,015	54,448	,049	,59334	,29449	,00304	1,18364
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	1,701	,195	,393	105	,695	,74655	1,90102	-3,02282	4,51593
	Equal variances not assumed			,455	34,569	,652	,74655	1,63999	-2,58428	4,07738
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,001	,976	1,876	76	,064	,59402	,31657	-,03648	1,22452
	Equal variances not assumed			1,974	27,617	,058	,59402	,30088	-,02268	1,21072
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,009	,925	-,162	125	,872	-,36234	2,23663	-4,78891	4,06423

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			-,157	29,555	,876	-,36234	2,30712	-5,07709	4,35241
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	,000	,983	-,359	128	,720	-,45875	1,27768	-2,98687	2,06936
	Equal variances not assumed			-,362	30,422	,720	-,45875	1,26731	-3,04544	2,12793
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,677	,412	-,321	130	,748	-,22727	,70717	-1,62631	1,17177
	Equal variances not assumed			-,336	31,387	,739	-,22727	,67607	-1,60544	1,15089
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	,625	,431	-,235	129	,814	-,25521	1,08516	-2,40222	1,89179
	Equal variances not assumed			-,203	26,721	,841	-,25521	1,25622	-2,83402	2,32360
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,539	,464	,005	132	,996	,00406	,76884	-1,51679	1,52491
	Equal variances not assumed			,006	35,767	,995	,00406	,65481	-1,32426	1,33238
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	1,291	,259	,563	102	,575	1,36190	2,41874	-3,43566	6,15947
	Equal variances not assumed			,714	41,624	,479	1,36190	1,90611	-2,48581	5,20962
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,391	,534	1,221	75	,226	,52549	,43020	-,33152	1,38250
	Equal variances not assumed			1,388	31,800	,175	,52549	,37866	-,24600	1,29698

- Col·laborar amb AQU Catalunya

#### .Group Statistics

	Col·laborar amb AQU Catalunya	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PracticaDocent_nova	Sí	121	52,0992	6,35270	,57752
	No	36	49,5278	6,63534	1,10589
Interpersonals_nova	Sí	120	32,9000	4,28089	,39079
	No	37	31,1622	5,38265	,88490
GestioPersonal_nova	Sí	124	17,2903	2,11373	,18982
	No	35	16,3429	2,24844	,38005

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Instrumentals_nova	Sí	121	25,7603	3,08227	,28021
	No	37	24,8378	3,72315	,61208
EticaProfess_nova	Sí	123	18,7236	1,96819	,17747
	No	37	18,4324	1,99361	,32775
FormacioDisciplinar_nova	Sí	96	62,6875	7,23633	,73855
	No	32	61,4375	8,33933	1,47420
FormacioTeorica_nova	Sí	68	8,2353	1,31714	,15973
	No	22	8,4545	1,26217	,26910
SatPracticaDocent_nova	Sí	115	37,9565	9,23893	,86153
	No	34	39,2059	10,53933	1,80748
SatInterpersonals_nova	Sí	119	26,3193	5,16168	,47317
	No	37	26,1622	6,78034	1,11468
SatGestioPersonal_nova	Sí	123	13,9106	3,01093	,27149
	No	34	14,5882	2,86163	,49077
SatInstrumentals_nova	Sí	119	19,9076	4,45693	,40857
	No	35	21,0000	5,48259	,92673
SatEticaProfess_nova	Sí	122	14,6967	3,02029	,27344
	No	37	15,1892	3,87899	,63770
SatFormacioDisciplinar_nova	Sí	93	49,0538	10,26853	1,06480
	No	30	51,0333	8,30655	1,51656
SatFormacioTeorica_nova	Sí	66	6,4242	1,51972	,18706
	No	21	7,0000	1,58114	,34503

Independent Samples Test

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PracticaDocent_nova	Equal variances assumed	1,332	,250	2,111	155	,036	2,57140	1,21837	,16464	4,97815
	Equal variances not assumed			2,061	55,489	,044	2,57140	1,24761	,07163	5,07116
Interpersonals_nova	Equal variances assumed	3,146	,078	2,026	155	,044	1,73784	,85759	,04377	3,43190
	Equal variances not assumed			1,796	50,826	,078	1,73784	,96735	-,20436	3,68004
GestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,011	,915	2,309	157	,022	,94747	,41030	,13704	1,75789
	Equal variances not assumed			2,230	52,181	,030	,94747	,42482	,09507	1,79986
Instrumentals_nova	Equal variances assumed	2,194	,141	1,515	156	,132	,92249	,60894	-,28033	2,12532
	Equal variances not assumed			1,370	51,986	,176	,92249	,67317	-,42833	2,27332
EticaProfess_nova	Equal variances assumed	,049	,825	,787	158	,433	,29114	,37013	-,43990	1,02219
	Equal variances not assumed			,781	58,715	,438	,29114	,37271	-,45472	1,03701
FormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	2,877	,092	,814	126	,417	1,25000	1,53557	-1,78884	4,28884
	Equal variances not assumed			,758	47,537	,452	1,25000	1,64886	-2,06608	4,56608
FormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,013	,909	-,685	88	,495	-,21925	,31990	-,85498	,41648
	Equal variances not assumed			-,701	36,966	,488	-,21925	,31293	-,85333	,41482
SatPracticaDocent_nova	Equal variances assumed	,543	,462	-,670	147	,504	-1,24936	1,86354	-4,93215	2,43343
	Equal variances not assumed			-,624	48,967	,536	-1,24936	2,00231	-5,27321	2,77449
SatInterpersonals_nova	Equal variances assumed	1,814	,180	,150	154	,881	,15717	1,05075	-1,91857	2,23290
	Equal variances not assumed			,130	49,651	,897	,15717	1,21095	-2,27553	2,58986
SatGestioPersonal_nova	Equal variances assumed	,013	,908	-	155	,242	-,67767	,57735	-1,81816	,46283
				1,174						

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Equal variances not assumed			-	54,897	,232	-,67767	,56085	-1,80169	,44636
				1,208						
SatInstrumentals_nova	Equal variances assumed	1,206	,274	-	152	,229	-1,09244	,90487	-2,88019	,69531
				1,207						
	Equal variances not assumed			-	47,979	,286	-1,09244	1,01279	-3,12882	,94394
				1,079						
SatEticaProfess_nova	Equal variances assumed	,555	,458	-,811	157	,419	-,49247	,60759	-1,69257	,70764
	Equal variances not assumed			-,710	49,953	,481	-,49247	,69386	-1,88615	,90121
SatFormacioDisciplinar_nova	Equal variances assumed	,778	,379	-,959	121	,340	-1,97957	2,06482	-6,06743	2,10829
	Equal variances not assumed			-	60,040	,290	-1,97957	1,85304	-5,68615	1,72701
				1,068						
SatFormacioTeorica_nova	Equal variances assumed	,013	,910	-	85	,138	-,57576	,38443	-1,34010	,18859
				1,498						
	Equal variances not assumed			-	32,619	,152	-,57576	,39248	-1,37462	,22310
				1,467						

- Complexitat

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
PracticaDocent_nova	Baixa	21	50,6190	7,68424	1,67684	47,1212	54,1169	27,00	60,00
	Mitjana	128	51,7656	6,40802	,56639	50,6448	52,8864	30,00	60,00
	Alta	23	50,9565	4,94955	1,03205	48,8162	53,0969	40,00	58,00



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Total	172	51,5174	6,38298	,48670	50,5567	52,4782	27,00	60,00
Interpersonals_nova	Baixa	20	30,9000	5,94625	1,32962	28,1171	33,6829	13,00	40,00
	Mitjana	131	32,6260	4,65640	,40683	31,8211	33,4308	12,00	40,00
	Alta	22	32,0000	6,05530	1,29099	29,3152	34,6848	10,00	38,00
	Total	173	32,3468	5,00882	,38081	31,5952	33,0985	10,00	40,00
GestioPersonal_nova	Baixa	22	16,8182	2,64820	,56460	15,6440	17,9923	10,00	20,00
	Mitjana	129	17,0853	2,22918	,19627	16,6969	17,4736	10,00	20,00
	Alta	23	16,8261	2,55222	,53217	15,7224	17,9298	7,00	20,00
	Total	174	17,0172	2,31725	,17567	16,6705	17,3640	7,00	20,00
Instrumentals_nova	Baixa	22	25,5000	3,60885	,76941	23,8999	27,1001	14,00	30,00
	Mitjana	128	25,5391	3,28418	,29028	24,9646	26,1135	17,00	30,00
	Alta	22	24,9545	2,93545	,62584	23,6530	26,2561	17,00	30,00
	Total	172	25,4593	3,27199	,24949	24,9668	25,9518	14,00	30,00
EticaProfess_nova	Baixa	22	18,2273	2,52477	,53828	17,1079	19,3467	10,00	20,00
	Mitjana	130	18,7846	1,87180	,16417	18,4598	19,1094	11,00	20,00
	Alta	22	18,3636	1,76056	,37535	17,5830	19,1442	14,00	20,00
	Total	174	18,6609	1,95172	,14796	18,3689	18,9530	10,00	20,00
FormacioDisciplinar_nova	Baixa	21	60,5714	7,20119	1,57143	57,2935	63,8494	49,00	70,00
	Mitjana	102	62,6863	7,50047	,74266	61,2130	64,1595	34,00	70,00
	Alta	13	59,6154	10,15331	2,81602	53,4798	65,7510	36,00	70,00
	Total	136	62,0662	7,75572	,66505	60,7509	63,3814	34,00	70,00
FormacioTeorica_nova	Baixa	12	8,4167	1,37895	,39807	7,5405	9,2928	5,00	10,00
	Mitjana	69	8,2029	1,30135	,15666	7,8903	8,5155	4,00	10,00
	Alta	15	7,9333	1,70992	,44150	6,9864	8,8803	5,00	10,00
	Total	96	8,1875	1,37123	,13995	7,9097	8,4653	4,00	10,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatPracticaDocent_nova	Baixa	20	42,0500	6,37821	1,42621	39,0649	45,0351	28,00	53,00
	Mitjana	122	37,7951	9,65002	,87367	36,0654	39,5247	2,00	60,00
	Alta	21	38,1905	9,54787	2,08352	33,8443	42,5366	8,00	50,00
	Total	163	38,3681	9,35445	,73270	36,9212	39,8150	2,00	60,00
SatInterpersonals_nova	Baixa	20	27,5500	4,43046	,99068	25,4765	29,6235	15,00	36,00
	Mitjana	130	26,1846	5,87306	,51510	25,1655	27,2038	10,00	40,00
	Alta	21	26,9524	5,65222	1,23342	24,3795	29,5252	9,00	35,00
	Total	171	26,4386	5,68802	,43497	25,5800	27,2972	9,00	40,00
SatGestioPersonal_nova	Baixa	22	15,2727	2,11979	,45194	14,3329	16,2126	10,00	20,00
	Mitjana	126	13,9762	3,14061	,27979	13,4225	14,5299	2,00	20,00
	Alta	22	13,7727	2,52477	,53828	12,6533	14,8921	7,00	18,00
	Total	170	14,1176	2,97489	,22816	13,6672	14,5681	2,00	20,00
SatInstrumentals_nova	Baixa	22	21,5455	3,90027	,83154	19,8162	23,2747	15,00	28,00
	Mitjana	125	20,0480	4,78043	,42757	19,2017	20,8943	1,00	30,00
	Alta	21	20,4286	4,31939	,94257	18,4624	22,3947	7,00	29,00
	Total	168	20,2917	4,62272	,35665	19,5875	20,9958	1,00	30,00
SatEticaProfess_nova	Baixa	22	16,1818	2,70161	,57599	14,9840	17,3796	9,00	20,00
	Mitjana	129	14,7597	3,34191	,29424	14,1775	15,3419	,00	20,00
	Alta	21	14,8095	2,61952	,57163	13,6171	16,0019	9,00	20,00
	Total	172	14,9477	3,20684	,24452	14,4650	15,4303	,00	20,00
SatFormacioDisciplinar_nova	Baixa	20	51,4000	7,28661	1,62934	47,9898	54,8102	34,00	61,00
	Mitjana	97	49,2990	10,35331	1,05122	47,2123	51,3856	12,00	70,00
	Alta	13	49,6923	8,11772	2,25145	44,7868	54,5978	36,00	63,00
	Total	130	49,6615	9,71018	,85164	47,9765	51,3465	12,00	70,00
SatFormacioTeorica_nova	Baixa	12	7,3333	1,30268	,37605	6,5057	8,1610	5,00	9,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

Mitjana	67	6,4179	1,62508	,19854	6,0215	6,8143	2,00	10,00
Alta	14	6,8571	1,23146	,32912	6,1461	7,5682	5,00	9,00
Total	93	6,6022	1,55438	,16118	6,2820	6,9223	2,00	10,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PracticaDocent_nova	Between Groups	32,070	2	16,035	,391	,677
	Within Groups	6934,878	169	41,035		
	Total	6966,948	171			
Interpersonals_nova	Between Groups	54,719	2	27,359	1,092	,338
	Within Groups	4260,472	170	25,062		
	Total	4315,191	172			
GestioPersonal_nova	Between Groups	2,309	2	1,155	,213	,808
	Within Groups	926,639	171	5,419		
	Total	928,948	173			
Instrumentals_nova	Between Groups	6,456	2	3,228	,299	,742
	Within Groups	1824,259	169	10,794		
	Total	1830,715	171			
EticaProfess_nova	Between Groups	8,070	2	4,035	1,060	,349
	Within Groups	650,924	171	3,807		
	Total	658,994	173			
FormacioDisciplinar_nova	Between Groups	164,224	2	82,112	1,373	,257
	Within Groups	7956,181	133	59,821		

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Total	8120,404	135			
FormacioTeorica_nova	Between Groups	1,616	2	,808	,424	,655
	Within Groups	177,009	93	1,903		
	Total	178,625	95			
SatPracticaDocent_nova	Between Groups	311,849	2	155,924	1,799	,169
	Within Groups	13864,065	160	86,650		
	Total	14175,914	162			
SatInterpersonals_nova	Between Groups	38,634	2	19,317	,594	,553
	Within Groups	5461,472	168	32,509		
	Total	5500,105	170			
SatGestioPersonal_nova	Between Groups	34,491	2	17,246	1,971	,143
	Within Groups	1461,156	167	8,749		
	Total	1495,647	169			
SatInstrumentals_nova	Between Groups	42,399	2	21,199	,992	,373
	Within Groups	3526,309	165	21,372		
	Total	3568,708	167			
SatEticaProfess_nova	Between Groups	38,468	2	19,234	1,890	,154
	Within Groups	1720,061	169	10,178		
	Total	1758,529	171			
SatFormacioDisciplinar_nova	Between Groups	73,209	2	36,604	,385	,682
	Within Groups	12089,899	127	95,196		
	Total	12163,108	129			
SatFormacioTeorica_nova	Between Groups	9,600	2	4,800	2,031	,137
	Within Groups	212,679	90	2,363		
	Total	222,280	92			

## L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

- Nivells del centre

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
PracticaDocent_nova	Primària	99	51,6768	6,60833	,66416	50,3588	52,9948	30,00	60,00
	Primària i secundària	43	51,7674	5,50687	,83979	50,0727	53,4622	34,00	60,00
	Secundària	33	51,1212	6,81798	1,18686	48,7037	53,5388	27,00	60,00
	Total	175	51,5943	6,36540	,48118	50,6446	52,5440	27,00	60,00
Interpersonals_nova	Primària	100	32,8000	5,10100	,51010	31,7879	33,8121	10,00	40,00
	Primària i secundària	43	32,6512	4,05841	,61890	31,4022	33,9002	23,00	40,00
	Secundària	33	30,6970	5,43418	,94597	28,7701	32,6238	13,00	38,00
	Total	176	32,3693	4,97249	,37482	31,6296	33,1091	10,00	40,00
GestioPersonal_nova	Primària	99	17,3434	2,19071	,22017	16,9065	17,7804	7,00	20,00
	Primària i secundària	44	16,7955	2,14128	,32281	16,1444	17,4465	11,00	20,00
	Secundària	34	16,4706	2,84163	,48734	15,4791	17,4621	10,00	20,00
	Total	177	17,0395	2,33151	,17525	16,6937	17,3854	7,00	20,00
Instrumentals_nova	Primària	97	25,5052	3,26000	,33100	24,8481	26,1622	17,00	30,00
	Primària i secundària	44	26,1591	2,49598	,37628	25,4002	26,9179	21,00	30,00
	Secundària	33	24,4545	3,97721	,69234	23,0443	25,8648	14,00	30,00
	Total	174	25,4713	3,26954	,24786	24,9820	25,9605	14,00	30,00
EticaProfess_nova	Primària	99	18,6566	1,92810	,19378	18,2720	19,0411	11,00	20,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Primària i secundària	43	19,0000	1,58865	,24227	18,5111	19,4889	12,00	20,00
	Secundària	34	18,2647	2,33950	,40122	17,4484	19,0810	10,00	20,00
	Total	176	18,6648	1,94381	,14652	18,3756	18,9539	10,00	20,00
FormacioDisciplinar_nova	Primària	95	62,9579	7,50874	,77038	61,4283	64,4875	36,00	70,00
	Primària i secundària	42	61,1905	7,01649	1,08267	59,0040	63,3770	45,00	70,00
	Secundària	2	45,0000	15,55635	11,00000	-94,7683	184,7683	34,00	56,00
	Total	139	62,1655	7,73154	,65578	60,8688	63,4621	34,00	70,00
FormacioTeorica_nova	Primària	20	8,1000	1,25237	,28004	7,5139	8,6861	5,00	10,00
	Primària i secundària	42	8,7619	,98301	,15168	8,4556	9,0682	6,00	10,00
	Secundària	34	7,5588	1,59908	,27424	7,0009	8,1168	4,00	10,00
	Total	96	8,1979	1,38123	,14097	7,9181	8,4778	4,00	10,00
SatPracticaDocent_nova	Primària	93	37,8602	9,59800	,99527	35,8835	39,8369	2,00	60,00
	Primària i secundària	41	42,1707	7,33111	1,14493	39,8567	44,4847	22,00	53,00
	Secundària	31	35,1290	9,49295	1,70498	31,6470	38,6111	8,00	52,00
	Total	165	38,4182	9,32808	,72619	36,9843	39,8521	2,00	60,00
SatInterpersonals_nova	Primària	99	26,3434	5,84172	,58712	25,1783	27,5085	9,00	40,00
	Primària i secundària	43	28,6744	4,69914	,71661	27,2282	30,1206	14,00	37,00
	Secundària	32	23,8438	5,28607	,93445	21,9379	25,7496	10,00	32,00
	Total	174	26,4598	5,67380	,43013	25,6108	27,3087	9,00	40,00
SatGestioPersonal_nova	Primària	97	13,9278	2,91279	,29575	13,3408	14,5149	2,00	20,00
	Primària i secundària	44	15,0455	2,87697	,43372	14,1708	15,9201	4,00	20,00
	Secundària	32	13,2188	2,93735	,51926	12,1597	14,2778	8,00	18,00
	Total	173	14,0809	2,95791	,22489	13,6370	14,5248	2,00	20,00
SatInstrumentals_nova	Primària	94	19,7553	4,95287	,51085	18,7409	20,7698	1,00	30,00
	Primària i secundària	43	22,2558	3,83029	,58411	21,0770	23,4346	14,00	30,00

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Secundària	32	19,1250	3,68738	,65184	17,7956	20,4544	12,00	28,00
	Total	169	20,2722	4,60039	,35388	19,5736	20,9708	1,00	30,00
SatEticaProfess_nova	Primària	98	15,0102	2,98621	,30165	14,4115	15,6089	5,00	20,00
	Primària i secundària	43	15,9302	2,81489	,42927	15,0639	16,7965	6,00	20,00
	Secundària	33	13,2424	3,72517	,64847	11,9215	14,5633	,00	20,00
	Total	174	14,9023	3,20705	,24313	14,4224	15,3822	,00	20,00
SatFormacioDisciplinar_nova	Primària	89	48,6629	10,07804	1,06827	46,5400	50,7859	12,00	70,00
	Primària i secundària	42	51,7857	8,28026	1,27767	49,2054	54,3660	34,00	70,00
	Secundària	2	45,5000	14,84924	10,50000	-87,9151	178,9151	35,00	56,00
	Total	133	49,6015	9,64596	,83641	47,9470	51,2560	12,00	70,00
SatFormacioTeorica_nova	Primària	20	6,4500	1,19097	,26631	5,8926	7,0074	5,00	8,00
	Primària i secundària	41	7,1707	1,43008	,22334	6,7193	7,6221	4,00	10,00
	Secundària	32	5,8750	1,64120	,29013	5,2833	6,4667	2,00	9,00
	Total	93	6,5699	1,55618	,16137	6,2494	6,8904	2,00	10,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PracticaDocent_nova	Between Groups	9,348	2	4,674	,114	,892
	Within Groups	7040,846	172	40,935		
	Total	7050,194	174			
Interpersonals_nova	Between Groups	114,257	2	57,129	2,346	,099
	Within Groups	4212,737	173	24,351		

### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

	Total	4326,994	175			
GestioPersonal_nova	Between Groups	22,770	2	11,385	2,121	,123
	Within Groups	933,953	174	5,368		
	Total	956,723	176			
Instrumentals_nova	Between Groups	55,041	2	27,520	2,623	,076
	Within Groups	1794,316	171	10,493		
	Total	1849,356	173			
EticaProfess_nova	Between Groups	10,281	2	5,140	1,366	,258
	Within Groups	650,941	173	3,763		
	Total	661,222	175			
FormacioDisciplinar_nova	Between Groups	688,886	2	344,443	6,196	,003
	Within Groups	7560,308	136	55,590		
	Total	8249,194	138			
FormacioTeorica_nova	Between Groups	27,438	2	13,719	8,296	,000
	Within Groups	153,801	93	1,654		
	Total	181,240	95			
SatPracticaDocent_nova	Between Groups	941,674	2	470,837	5,723	,004
	Within Groups	13328,472	162	82,275		
	Total	14270,145	164			
SatInterpersonals_nova	Between Groups	431,235	2	215,617	7,176	,001
	Within Groups	5137,984	171	30,047		
	Total	5569,218	173			
SatGestioPersonal_nova	Between Groups	66,994	2	33,497	3,960	,021
	Within Groups	1437,873	170	8,458		
	Total	1504,867	172			



### L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual

SatInstrumentals_nova	Between Groups	236,421	2	118,210	5,912	,003
	Within Groups	3319,058	166	19,994		
	Total	3555,479	168			
SatEticaProfess_nova	Between Groups	137,498	2	68,749	7,160	,001
	Within Groups	1641,841	171	9,601		
	Total	1779,339	173			
SatFormacioDisciplinar_nova	Between Groups	312,421	2	156,210	1,697	,187
	Within Groups	11969,459	130	92,073		
	Total	12281,880	132			
SatFormacioTeorica_nova	Between Groups	30,541	2	15,270	7,149	,001
	Within Groups	192,255	90	2,136		
	Total	222,796	92			

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya  
Maig de 2017 · AQU-4-2017



Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de **Catalunya**



[www.aqu.cat](http://www.aqu.cat)



[@aqucatalunya](https://twitter.com/aqucatalunya)