



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

PROFESSORAT NOVELL: COMPETÈNCIES DOCENTS A L'INICI DE L'EXERCICI PROFESSIONAL

Montse Freixa





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

PROFESSORAT NOVELL: COMPETÈNCIES DOCENTS A L'INICI DE L'EXERCICI PROFESSIONAL

Montse Freixa

AQU CATALUNYA, 2017

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

C. dels Vergós, 36-42
08017 Barcelona

Investigadora principal: Dra. Montse Freixa
Niella

Equip investigador: Pilar Figuera Gazo,
Mercedes Torrado Fonseca, Immaculada
Dorio Alcaraz, Marta Venceslao Pueyo,
Juan Llanes Ordóñez, Franciele Corti,
Vanesa Berlanga Silvente.

Estudiant en pràctiques d'estadística: Hèctor
Baget Pascual

Amb la col·laboració de l'Observatori
d'estudiants de la Universitat de Barcelona

Primera edició: maig de 2017



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>



Aquest document no s'ha corregit lingüísticament

Índex

RESUM EXECUTIU	7
1. INTRODUCCIÓ	9
2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	11
2.1. La definició del perfil competencial del professional docent.....	12
2.2. Els models de formació inicial	23
2.3. Entrada a la professió: la inducció docent o inserció professional	29
2.4. Experiències de diferents països	38
3. CONTEXT DE L'ESTUDI: DESCRIPCIÓ DELS CENTRES PARTICIPANTS I DELS EGRESSATS DE LA FORMACIÓ DE MESTRE I DE PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA	46
3.1. Característiques dels centres educatius.....	47
3.2. Característiques dels egressats de la formació de mestre i de professorat de secundària	52
4. PERFILS COMPETENCIALS A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA	55
4.1. El mapa competencial a educació infantil i primària	55
4.2. Les competències disciplinàries	62
4.3. Les competències instrumentals i tècniques	68
4.4. Les competències sistèmiques	73
4.5. Reflexions entorn a la formació	78
5. PERFILS COMPETENCIALS A L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.....	80
5.1. El mapa competencial a educació secundària	80
5.2. Les competències instrumentals i tècniques	86
5.3. Competències pedagògiques	91
5.4. Competències per la interdisciplinarietat	95
5.5. Competències sistèmiques.....	98
5.6. Reflexions entorn a la formació	101
6. CONCLUSIONS	102
7. REFERÈNCIES	111

RESUM EXECUTIU

Són diversos els informes que estudien les competències dels docents, tant a nivell internacional com nacional. Els resultats evidencien de manera reiterada una preocupació sobre la formació del professorat d'educació infantil i primària, i d'educació secundària. En el nostre país, les diferències entre la formació inicial d'ambdues són evidents: el model simultani o concurrent en la formació del professorat d'infantil i primària i el model consecutiu en la formació del professorat de secundària. Això posa de manifest una opció pedagògica amb implicacions de partida importants en el debat competencial, ja que suposa "integrar" versus "diferenciar", en el temps i l'espai formatiu, l'adquisició de les competències dels futurs mestres.

L'objectiu d'aquest estudi no és altre que presentar una anàlisi complementària a la que ja ha realitzat l'AQU en els seus informes amb el propòsit d'aprofundir sobre les percepcions competencials diferencials en funció del nivell educatiu. A més, s'intenta trobar coincidències entre les perspectives pròpies dels graduats recents (egopercepció) i dels seus ocupadors, els centres educatius (sociopercepció).

L'anàlisi dels resultats ha permès: 1) descriure quins són els mapes competencials en cadascun dels nivells educatius (infantil i primària i secundària); 2) identificar diferències d'opinió en quant a les competències en la formació del mestre en funció de: a) les característiques del centre (titularitat, nivell de complexitat del centre, antiguitat i grandària del centre en relació al nombre de treballadors) i b) d'algunes pràctiques docents (si s'ha introduït alguna innovació en els darrers anys i si tenen o no un pla d'acollida al nou professorat i la col·laboració amb la universitat); i 3) aprofundir en les diferències entre les percepcions ego i sòcio en funció de la utilitat i importància del conjunt de competències docents.

Els resultats de les percepcions de les competències en l'exercici professional del docent apareixen associades al nivell educatiu i al propi context. La representació final a primària, agrupa les competències transversals en dos grans dimensions. Per una banda, competències instrumentals i tècniques i, per l'altre, les competències sistèmiques. Mentre que a secundària hi ha quatre dimensions: competències instrumentals i tècniques; competències pedagògiques; competències interdisciplinàries i competències sistèmiques. Una de les primeres conclusions ens remet a que la formació del mestre es visualitza com més generalista, en el sentit d'uns coneixements més transversals i polivalents, mentre que a secundària preval la especialització, la mirada disciplinària. La visió d'un mestre d'educació infantil i de primària polivalent, no deixa de banda el bagatge disciplinar comú, que passa per reforçar durant la formació inicial els coneixements en "Matemàtiques" i "Llengua" (aprenentatges instrumentals), les dues competències disciplinàries més valorades però, a la vegada, les que presenten més necessitat de millora. A l'educació secundària, del conjunt de competències docents, es pot assenyalar la necessitat, per una banda, d'enfocar-les de forma integral i, per l'altre, de reforçar-les en el context de la formació inicial d'aquest professorat en el màster de secundària. El plantejament d'assignatures transversals dins de la mateixa formació pot ser una de les opcions, per exemple entre una especialització del màster i una altra afina. Aquest tipus d'acció no només permet treballar la competència de la col·laboració sinó també fer palès la possibilitat del treball per projectes i la interdisciplinarietat. Si bé els directors mostren satisfacció amb el màster, demanen més pràctiques i més incidència en la didàctica i en les competències digitals.

Enfortir la relació entre les etapes educatives amb un treball conjunt asseguraria una gradualitat i coherència en tots els components del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tan mateix, les organitzacions han de ser capaces d'adaptar-se i de ser flexibles per poder trobar altres maneres d'actuar davant les necessitats de l'entorn. La innovació esdevé el camí per poder afrontar aquests canvis: aquesta és una de les fites de l'educació actual.

Les dades del estudi constaten que les característiques canviants del context social i educatiu demanda un perfil de docent en totes les etapes educatives habituat al pensament reflexiu i crític, responsable, capaç de proposar millores i innovacions a la pràctica. Les veus dels professionals apunten la gestió de l'aula i la responsabilitat com competències transversals fonamentals. L'estudi reflexiona sobre la importància de desenvolupar altres competències transversals, inicialment menys considerades que contribueixen a enfortir al docent, com ara les competències comunicatives, el lideratge.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

En definitiva, la formació de les competències dels futurs docents exigeix un treball en espiral des de la formació inicial a la continua. Això implica articular la formació inicial, l'adaptació al context i el primer any de l'exercici professional com un espai on el futur professional adquirirà el domini competencial. Algunes de les competències tindran més espai de desenvolupament durant la formació inicial, mentre que d'altres, hauran de tenir un espai d'aplicació a la pràctica, com la gestió de l'aula i la gestió dels conflictes, fet que dona valor rellevant a la inducció.

1. INTRODUCCIÓ

La finalitat d'aquest informe és analitzar i aprofundir en el model de formació dels professionals docents a la llum de les dades des de dues mirades. Per una part, es basa en el projecte *Ocupadors a l'àmbit d'ensenyament*, dissenyat i dirigit per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) gràcies a la col·laboració de l'Obra Social la Caixa. És la part amb més pes de l'informe. Per l'altre, es fonamenta en l'estudi *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*, corresponent a graduats/des de les darreres promocions de les extingides diplomatures de mestre, i de l'estudi *La inserció laboral dels titulats de Màster. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de màster oficial de les universitats catalanes*, concretament del Màster universitari en formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes (MUF).

Avui en dia, ja ningú dubte que la qualitat de ser docent constitueix una de les bases del rendiment dels estudiants, però no exclusivament la única. La OCDE (2005, 26), ja fa una dècada, informava que “*is the single most important school variable influencing student achievement*”. I tampoc es qüestiona que la formació dels docents consta de tres grans apartats: la formació inicial, els programes d'inducció o d'inserció professional i la formació continua. L'informe de Piesanen i Välijärvi (2010) *Teacher Education Curricula in the EU* conclou que la formació del professorat en la majoria dels estats membres consta de la formació inicial, seguida de la fase d'inducció pel professorat novell (*on-the-job qualifying phase*) i, finalment, la formació continua o desenvolupament professional del professorat (*teachers in-service education*).

Per tant, la formació és un contínuum. Però aquest contínuum no només està format per unes formacions formals sinó també per unes influències informals (Musset, 2010). La formació continua té la seva raó de ser en els canvis tan ràpids de la societat que demanden de noves competències de la futura ciutadania.

En el nostre país, la **formació inicial** de la professió docent és diferent segons si la persona vol exercir com a mestre d'educació infantil i primària o com a professor de secundària. Per una banda, la formació de mestre es basa en un model simultani que es desenvolupa en un grau universitari de 240 crèdits, sigui en educació infantil o primària (encara que actualment també es pot cursar la doble titulació amb 330 crèdits.) Per l'altra, la formació de professorat consta en primer lloc, d'una formació de grau, generalment de 4 anys en qualsevol camp disciplinari de 240 crèdits i en segon lloc, d'un màster de 60 crèdits específic en formació del professorat d'educació secundària, batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes (MUFP). Es concep el màster des d'un model consecutiu, on les pràctiques es realitzen al final de la formació. Aquesta diferenciació en l'itinerari formatiu indica que la formació de mestre és generalista mentre que la del professorat és molt més disciplinària. Per tant, el perfil competencial professional d'aquestes dues tipologies de docents segons l'etapa educativa marca un temps a mitjà o a curt termini de les competències pedagògiques a posar en joc a l'aula i en el centre educatiu.

El desenvolupament professional és dinàmic i conseqüència d'això, el o la docent continuarà formant-se, més enllà de la formació inicial a la universitat. En un primer moment, en la transició de la universitat a l'escola o a l'institut com a mestre o professor, podrà gaudir de les accions d'acolliment i formació que s'implementa pel docent novell. Són els **programes d'inducció o d'inserció professional** que s'han erigit com una de les estratègies amb més consens per millorar “*the effectiveness and job satisfaction of new teacher-and thus make it less likely that those teachers will leave the profession at the first hurdle*” (Scheiler, 2016: 49). Talis (2013) defineix els programes d'inducció com una àmplia gama d'activitats estructurades al centre docent per introduir al professorat al centre i a la professió docent. Les activitats són diverses però generalment al darrera d'elles s'hi troba un mentor. Aquesta figura, en general un professorat expert, proporciona suport a les dificultats inicials i als reptes que s'enfronta el professorat novell.

En el decret 172/2005 del 23 d'agost en el seu article 3, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya regula un curs d'iniciació: el **Programa Comencem bé!**. Està dirigit al professorat interí que treballarà per primera vegada al llarg del curs escolar; és a dir és un

programa específic de preparació per l'accés i desenvolupament de la funció docent pública pel professorat substitut interí. Concretament, l'article 3.4. diu així:

"3.4. Durant el primer curs en què hagin estat nomenats professorat interí o substitut per a tot un curs escolar en un mateix centre docent, els mestres i professors/es seguiran un curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics per desenvolupar correctament les funcions docents. Aquest curs constarà d'una fase presencial i d'una fase de tutoria, a càrrec d'un professor/a experimentat que els guiarà durant el primer curs com a docents.

Aquest apartat no és aplicable al personal docent que, en accedir al seu primer nomenament com a interí o substitut per a tot un curs escolar, tingui una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars."

Continua explicant que els tutors han de ser professorat experimentat amb un reconeixement. Les funcions que realitzarà són: guiar, assessorar, ajudar al professorat novell en la planificació i programació de les tasques, en les activitats pròpies de la pràctica docent i per l'avaluació de l'alumnat, i finalment facilitar el suport i estratègies per desenvolupar la tasca professional amb satisfacció. El curs serà avaluat:

"3.6 Al final d'aquest curs el personal interí i substitut podrà ser avaluat de la seva competència docent. Prèviament, el personal docent tindrà coneixement dels criteris que regiran en aquesta avaluació, en la qual participarà. En el cas que del resultat d'aquesta avaluació es dedueixi una notòria manca de capacitat per ocupar el lloc de treball docent, s'iniciarà el procediment establert a l'article 6.3, previ el tràmit d'audiència a la persona interessada."

Si l'avaluació és negativa per part del/la tutor/a comportarà l'exclusió de la borsa de treball durant el curs escolar següent.

A partir d'aquí, en el nostre país, diferents institucions ofereixen **formació permanent**. La universitat implementa una formació per ser director de centre i poder exercir el rol de lideratge al centre educatiu. La proposta de formació permanent del professorat de la Generalitat concreta tres tipologies d'institucions que poden presentar accions. La primera és la formació organitzada, planificada i finançada pel propi Departament d'Ensenyament. La segona formació es produeix mitjançant convenis amb els Instituts de Ciències de l'Educació, col·legis professionals o altres entitats de caràcter públic i la tercera és la formació d'entitats, associacions, ajuntaments que és reconeguda. Degut a la falta de pressupost, la Generalitat ha prioritzat la formació interna realitzant-la en el mateix centre, la qual cosa racionalitza els recursos humans i econòmics (Prats, 2015a). És la formació basada en els centres, en les necessitats dels propis centres que s'erigeix com una de les més efectives (Musset, 2010). Malgrat l'afirmació d'aquesta autora, Prats (2015a) indicant la bonança d'aquesta formació per alguns centres, planteja problemes com la continuïtat de la iniciativa per falta de lideratge o perquè no correspon a la voluntat majoritària dels centres. Finalment, aquest mateix autor, fa un balanç de la formació a Catalunya en aquests últims anys, que reproduïm amb les seves pròpies paraules:

"En suma, a Catalunya no queda garantit el dret del professorat a la formació permanent i tampoc no s'acaba d'assegurar el deure de formar-se. La formació no és gratuïta per al professorat, no es duu a terme preferentment en horari laboral i tampoc no es focalitza al centre educatiu. A més es prioritza la formació individual per sobre de la formació de proximitat o arrelada al territori, i s'ha facilitat indirectament la proliferació d'empreses de serveis que, acollides a l'opció de formació reconeguda, ofereixen formació a professorat de totes les etapes educatives" (Prats, 2015a: 223).

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En el món global, complex i canviant en el que vivim, la qualitat de la docència i un sistema educatiu més eficaç esdevenen factors claus per augmentar la competitivitat de la ciutadania. És una preocupació i una línia de treball a nivell europeu i que Manso (2012) fa la seva cronologia dividint en diferents etapes l'evolució de la "qüestió docent". Així, la primera etapa que denomina **"etapa de gestació"** comença amb el primer Programa d'Acció en Matèria Educativa de 1976 fins el 2000. L'objectiu de tota la documentació generada no és específicament sobre el professorat sinó que la menció als docents s'estableix en relació a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

L'estratègia de Lisboa sorgida del Consell Europeu de Lisboa l'any 2000 i de totes les seves accions dona lloc a la segona etapa anomenada per Manso (2012) **"etapa de presa de consciència"** que es situa entre el 2000 i el 2007. En aquesta etapa, la reflexió sobre el model de formació del professorat es situa en el centre del debat per la seva importància en el plantejament d'una política d'educació i formació. Aquesta intencionalitat política va quedar reflectida en el document *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* que va ser aprovat en el 2001 pel Consell Europeu d'Estocolm (COM, 2001/0059) i ratificat en el Consell Europeu de Barcelona (2002). El punt de mira és la formació del professorat, tant en la formació inicial com en la formació permanent. Amb l'estructura de cooperació creada entre els experts dels diferents països, es genera el següent document: *Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado* que la Comissió Europea (2005) presenta als experts en l'àmbit de formació del professorat. En aquest document, els principis comuns plantejats són: una formació inicial del professorat basada en els principis d'una alta qualificació de la formació; és a dir com a mínim una formació de grau; un aprenentatge al llarg de la vida; la mobilitat entre països i finalment, la col·laboració entre el professorat, els centres docents i els organismes socials, comunitaris amb competències culturals i educatives.

La tercera etapa, **"la consolidació"** en paraules de Manso (2012), correspon al període entre 2007 i 2009. En aquest període el document clau és l'informe *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (COM/2007/392) sobre la qualitat de l'ensenyament i la formació del professorat, donant una rellevant importància a la formació inicial, la formació continua i la inserció professional; és a dir al desenvolupament professional docent. En aquest sentit l'informe destaca:

"Existe poca coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del Profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial de un profesor y la posterior incorporación en la profesión, la formación continua y el desarrollo profesional" (Comissió Europea, 2007: 3-5).

Es reclama un professorat capaç de garantir una educació de qualitat que permeti que la ciutadania adquireixi les competències claus per viure en entorns complexos, multiculturals i multilingües. Es necessita un professorat capaç de potenciar el paper actiu de la ciutadania cap al progrés social, econòmic i cultural.

Finalment, l'última etapa s'inicia a partir del 2009 fins l'actualitat amb dos informes claus sobre la qüestió docent: l'informe McKinsey *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Barber i Mourshed, 2008) i la publicació de la OCDE *Políticas de educación y formación: los docentes son importantes* (2010), que remarquen el paper transcendental que té el professorat en la eficiència de l'escola. Així, l'informe McKinsey considerat com un dels documents de major impacte conclou que s'ha d'atreure als millors estudiants, amb millors aptituds cap a la professió docent i dissenyar uns bons plans d'estudis i de desenvolupament professional. L'atracció dels millors i la seva bona selecció, és a dir, la qualitat dels docents, poden ser garants de la millora del rendiment del seu futur alumnat. L'informe de la OCDE (2010) recull i sistematitza tot el treball anterior d'aquest organisme confirmant el mateix que l'informe McKinsey, la importància d'unes polítiques de professorat centrades en l'atracció i selecció dels millors per la professió docent, i en una bona formació d'aquests professionals.

La reflexió i el treball dels organismes continua en aquesta línia, ressaltant per exemple, algunes conclusions del document del Consell de la Unió Europea del 20 de maig del 2014 que basen la finalitat del projecte presentat:

- *Los formadores de docentes tienen un papel crucial que desempeñar en el mantenimiento y mejora de la calidad de la fuerza laboral docente. La **provisión de una formación inicial del profesorado de alta calidad, dar un buen soporte en el inicio del ejercicio profesional (“inducción”) y el desarrollo profesional continuo son factores determinantes** en asegurar que los candidatos idóneos son atraídos a la profesión docente y que los profesores posean y mantengan las competencias relevantes que se requieren para ser eficaces en las aulas de hoy.*
- *La mejora de los programas de formación del profesorado y los procesos de selección requieren la previa **identificación de las competencias profesionales que los docentes necesitan en las diferentes etapas de sus carreras**. Los marcos de competencias profesionales pueden servir para mejorar los estándares de calidad, mediante la especificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesores, incluyendo los ámbitos de la formación profesional y la enseñanza de adultos, deben poseer o adquirir.*

Així, el debat entorn del professional docent i la seva formació està sent un tema molt significatiu i de llarg recorregut en tot l'espai europeu, i encara vigent en l'actualitat, com demostra la publicació, European Commission/EACEA/Eurydice, (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*.

De tota aquesta producció (informes, documents, etc.) sobre el professional docent es desprenen tota una sèrie de qüestions que Valle i Manso (2016: 135) organitzen en grans categories:

- El perfil competencial del professional docent
- Atracció i selecció prèvia a la formació inicial dels futurs docents
- Models i programes de formació inicial
- Metodologies i continguts de la formació inicial
- Selecció del professorat una vegada acabada la formació inicial
- Inducció docent
- Identitat professional
- Carrera professional docent
- Prestigi social del professorat

D'aquestes qüestions, el present informe vol donar resposta a tres punts: a) La definició del perfil competencial del professional docent; b) Els models de formació inicial i c) La inducció docent.

2.1. La definició del perfil competencial del professional docent

Com indica Gutiérrez González (2011), en la societat que vivim tant canviant i complexa, és essencial la definició d'un perfil competencial del docent. El professorat ha de poder respondre a les demandes de la societat i a les necessitats emergents; tasca no gens fàcil. La qualitat del professorat és considerat com el factor clau en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels estudiants. Amb aquest punt de partida, la definició d'un perfil competencial esdevé un moviment internacional que abasta als països de la Unió Europea i al debat als contextos de cada país.

El perfil professional descriu les competències (combinació de coneixements, habilitats, valors, actituds) que reflecteixen la capacitat del professorat per dur a terme accions d'alta complexitat amb facilitat, precisió i adaptació (Comissió Europea, 2013). Les competències professionals

inclouen la capacitat d'acció a l'aula però també abasten aquelles altres facetes en les que el professorat, com a professional, està immers com la col·laboració amb altres agents educatius i socials (famílies, administracions, serveis educatius i socials,...). En aquest sentit, la comprensió de les competències del professorat implica quatre aspectes: aprendre a pensar, a conèixer, a sentir i a actuar com a mestres (Feiman-Nemser, 2008).

2.1.1. El perfil professional des de la perspectiva de la Unió Europea

En l'estratègia de Lisboa (2000) quedava palès la diversitat de models formatius existents entre els països de la Comunitat Europea. Aquests models formatius no afavorien l'adquisició de les noves competències pedagògiques fruit de l'evolució de l'ensenyament i de la societat i no contemplaven la formació contínua del professorat. Per tant, la Comissió Europea, tal com hem comentat anteriorment arrel del document *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2007), proposa augmentar la qualitat de la formació millorant les competències i la qualificació del professorat en un marc comú d'actuació. En aquests principis es volia contextualitzar la professió docent com:

- Professió d'alta qualificació amb una titulació universitària. El professorat ha de mostrar un ampli coneixement de les matèries que han d'impartir i dels coneixements pedagògics bàsics per promoure i potenciar que els estudiants aprenguin de forma autònoma al llarg de la vida i adquireixin les competències claus. Igualment, ha d'adquirir les capacitats i competències necessàries per orientar i donar suport als estudiants i ha de comprendre la dimensió social i cultural de l'educació.
- Professió orientada a l'aprenentatge permanent. Es considera que la formació i el desenvolupament professional del professorat serà més eficaç si es planteja com un contínuum formatiu al llarg de la carrera professional. El professorat ha de ser capaç de dissenyar i planificar el seu propi itinerari d'aprenentatge i de reflexionar i innovar sobre la pràctica educativa.
- Professió orientada a la mobilitat. Es considera la mobilitat com un dels components fonamentals dels programes inicials i continus de formació.
- Professió que s'ha d'entendre en col·laboració amb altres agents educatius i socials. Per tant, cal potenciar el treball en xarxa.

Amb l'objectiu d'identificar les competències professionals del professorat i amb vistes a consensuar un marc competencial comú entre els països de la Unió Europea es duen a terme estudis comparatius sobre els programes de formació del professorat en el marc de *Educació i formació 2010* impulsat per la Comissió Europea. En aquest context, esmentar l'estudi realitzat pel Finnish Institute for Educational Research, *The Teacher education curricula in the EU*. Aquest estudi resum en vuit grups, les competències docents (Piesanen y Välijärvi, 2010) (taula 2.1).

Taula 2.1. Competències docents segons la Comissió Europea

Competències	Descriptors
Competència en la matèria	Coneixement de la matèria i de les seves didàctiques, estratègies constructives en el procés d'aprenentatge de la matèria
Competències pedagògiques	Estratègies d'ensenyament, recolzament de l'aprenentatge autònom, ús de diverses metodologies, desenvolupament moral i socioemocional de l'estudiant, foment del respecte i de la multiculturalitat, orientació i suport a l'estudiant
Integració teoria i pràctica	Integració d'estudi i pràctica utilitzant bases d'investigació a l'aprenentatge, guiar l'aprenentatge de la investigació, ...
Cooperació i col·laboració	Relació entre estudiants, col·legues, escoles i família, habilitats de comunicació i mètodes de col·laboració, promoure un ambient escolar segur i respectuós, ús de mètodes d'aprenentatge col·laboratiu, ...
Garantia de qualitat	Comprensió i aplicació dels principis d'avaluació, contribucions per assegurar la qualitat, ús de l'avaluació per millorar l'ensenyança i els estàndards de qualitat
Mobilitat	Foment de contactes internacionals entre estudiants i professors europeus, intercanvi d'estudiants, aprenentatge i ús de les llengües europees i la comprensió de les diferents cultures europees
Lideratge	Recolzament a les competències de lideratge pel desenvolupament de les institucions i del context d'aprenentatge, col·laboració entre institucions i comunitats, lideratge pedagògic i econòmic, i recolzament als docents per desenvolupar la seva carrera professional
Aprenentatge continu i permanent	Recolzar i preparar als estudiants per l'aprenentatge permanent, la comprensió i importància del desenvolupament personal durant la seva carrera professional

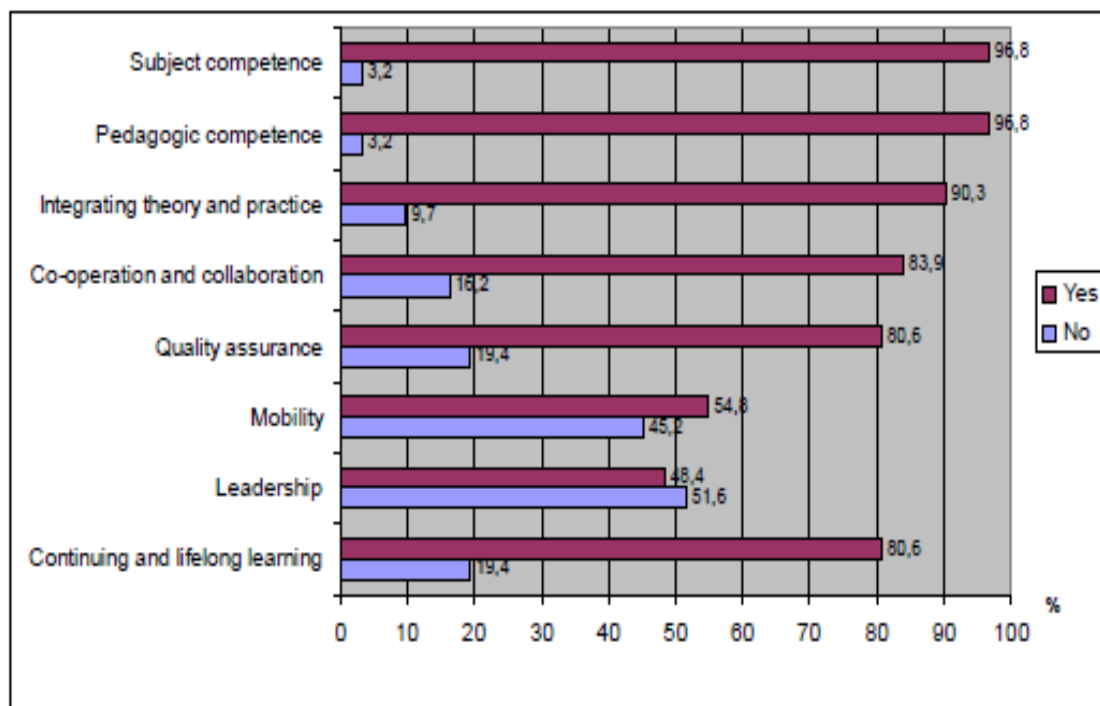
Amb la classificació de les competències s'intentava delimitar un perfil professional docent internacional capaç d'adaptar-se a les diferències culturals i socials de cada país tant per l'educació primària com per l'educació secundària. Així doncs, en termes generals, el professorat ha de ser capaç de: 1) treballar amb la informació, la tecnologia i el coneixement; 2) treballar amb les altres persones (alumnes, col·legues, i altres agents educatius i socials); 3) treballar amb i en la societat.

En termes més concrets, el professorat ha de ser capaç de: 1) gestionar el coneixement; 2) construir i gestionar entorns d'aprenentatge; 3) integrar les TIC als processos d'ensenyament i aprenentatge; 4) buscar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge adequades a les necessitats canviants de l'alumnat; 5) fomentar el respecte i l'entesa intercultural; 6) treballar de manera efectiva amb altres agents educatius; 7) contribuir a la garantia de la qualitat; 8) aprendre de les pròpies experiències, innovant i utilitzant la recerca per informar del seu treball; 9) dominar les llengües de la Comissió Europea.

Com s'observa en el gràfic 2.1, en els plans de formació de l'educació primària, les competències amb més presència són la formació amb coneixements relacionats amb les matèries i de caire pedagògic. El lideratge i la mobilitat són les competències amb menys presència.

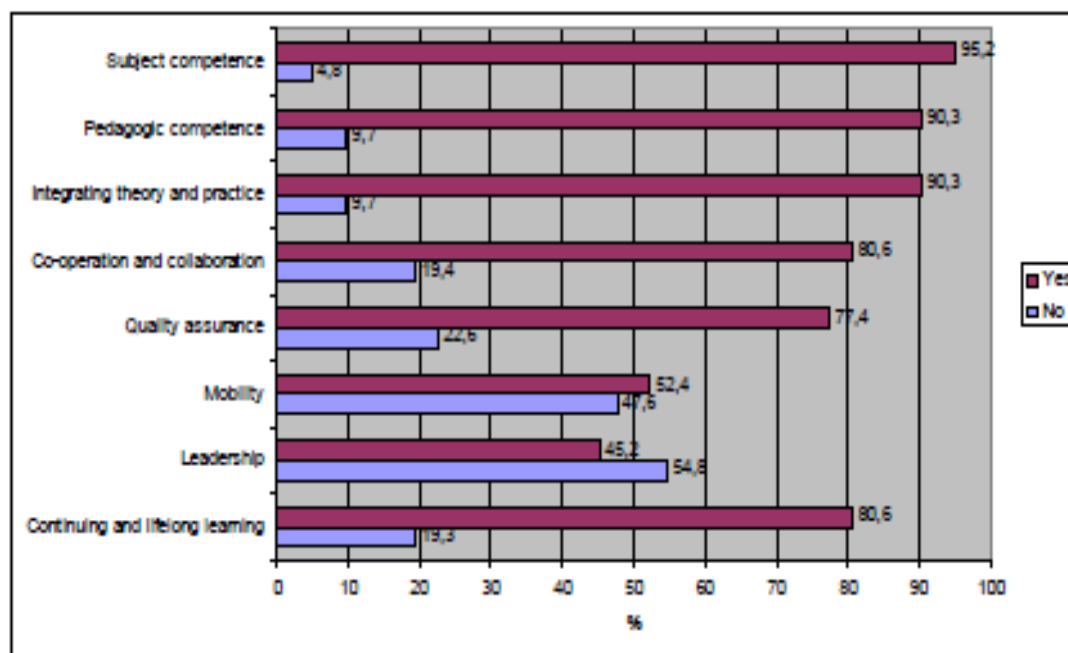
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Gràfic 2.1. Presència de competències a l'educació primària (Font: Piensanen i Välijärvi, 2010)



Respecte a l'educació secundària, la presència de les competències en el plans d'estudis és similar als plans d'estudis d'educació primària. En canvi, hi ha una lleugera diferència en quant al lideratge i a la mobilitat (gràfic 2.2).

Gràfic 2.2. Presència de competències a l'educació secundària (Font: Piensanen i Välijärvi, 2010)



Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Actualment, en el marc “Educació i Formació 2020”, l'informe *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comissió Europea, 2013) assenyala que a l'hora de definir el perfil competencial cal tenir present les visions de professionalisme, les teories d'ensenyament i aprenentatge, les cultures de qualitat i les perspectives socioculturals. Igualment, destaca que l'alta complexitat competencial del perfil professional del professorat obliga a repensar-se el plantejament formatiu des de una manera gradual al llarg de la carrera professional. No obstant, s'identifiquen unes competències nuclears que el docent ha de dominar pel seu exercici professional (Comissió Europea, 2013):

- Un marc de coneixement sobre estratègies pedagògiques (plans curriculars, teories de l'educació, avaliació,...).
- Un coneixement de com ensenyar matèries específiques, relacionades amb les competències digitals i aprenentatge dels estudiants.
- Habilitats i estratègies d'ensenyament i de gestió de l'aula.
- Habilitats interpersonals, reflexives i de recerca.
- Actitud crítica respecte a la pròpia pràctica.
- Actituds positives pel desenvolupament professional continu, la col·laboració, la diversitat i la inclusió.
- La capacitat d'adaptació dels plans i pràctiques als contextos i les necessitats dels estudiants.

2.1.2. Marc de les competències docents

Relacionat amb les competències docents, l'informe *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (2013) indica que cada país té delimitat un marc de competències referents per la formació del professorat que d'alguna manera o una altra inclouen coneixements pedagògics i de la matèria concreta, competències per l'avaluació, habilitats de treball en equip, habilitats socials i interpersonals necessàries per la docència, sensibilitat cap a la diversitat, competències en investigació i habilitats d'organització i lideratge. Entre totes aquestes és important senyalar la formació en investigació educativa que ha de tenir el professorat sigui de primària o de secundària. En general, els països estableixen que el futur professorat ha de tenir coneixements sobre la investigació educativa per a que la puguin aplicar a la seva pràctica docent. Per això, proposen en les directrius sobre els plans d'estudi per exemple, un treball fi de grau sobre aspectes pedagògics basat en investigacions pròpies. És un perfil de professorat investigador.

El marc de competències a vegades consisteix en declaracions de naturalesa bastant genèrica com França o Itàlia o tenen un major nivell de concreció com és el cas d'Espanya, Irlanda i el Regne Unit (Eurydice, 2013). Generalment, en les directrius sobre la formació inicial del professorat de la majoria dels països s'inclou una llista de competències que ha d'adquirir el professorat. A Irlanda, a més a més d'aquestes directrius existeix també codis de conducta pel professorat. És interessant ressaltar que en el Regne Unit, els marcs de competències s'expressen en termes d'estàndards professionals. Aquest país té una tradició en aquest sentit. En el 2007 ja existia estàndards diferents en funció de cada etapa de la carrera professional i el 2012 van ser reformats al mateix temps que els estàndards de comportament i conducta.

2.1.3. Els perfils competencials a Espanya

La nova estructura de formació universitària promoguda per l'Espai Europeu d'Educació Superior atorga als estudis de grau (formació inicial) una formació general orientada a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional i contribuir, d'aquesta manera, a l'empleabilitat de les persones (RD 1393/2007). D'aquesta manera, la formació inicial representa, per l'estudiant,

el punt d'entrada a la professió. O, millor dit, la formació inicial és l'inici d'una trajectòria de desenvolupament professional. Per tant, la manera en que la formació inicial s'estructuri i s'organitzi determinarà la qualitat dels futurs titulats (Musset, 2010). Tanmateix, la formació inicial s'ha de concebre com la primera etapa de la formació del docent entesa com un contínuum (Comissió Europea, 2015).

a) Formació de mestre

Respecte a la formació inicial del mestre, existeix un debat no resolt sobre com s'ha d'abordar aquesta formació. Des de posicions polítiques, econòmiques, socials i educatives s'intenta conceptualitzar el perfil professional del mestre. L'Espai Europeu d'Educació Superior va significar l'oportunitat per revisar el perfil i ajustar-lo a les noves exigències socials (Tiana, 2013).

A Espanya, la formació del mestre és una professió regulada per l'estat. Per tant, és el govern qui estableix els requisits que han de tenir en compte les universitats a l'hora de dissenyar el pla d'estudis.

Des de 1970 amb la Llei General d'Educació (LGE) fins la llei actual (LOMCE) s'han aprovat diverses lleis d'educació amb el propòsit d'organitzar i estructurar ideològicament i políticament l'educació¹ i com a conseqüència, també la formació inicial. Cal destacar que, a partir de la LGE, la formació inicial del mestre passa a ser un estudi universitari i només es pot exercir com a tal amb la titulació de diplomat o arquitecte tècnic o enginyer tècnic, segons les especialitats (RD 1381/1972). Per tant, són uns estudis universitaris de tres anys amb cinc especialitats: educació preescolar; ciències; ciències humanes; filologia, i educació especial. El pla d'estudis consta de un primer curs de formació general i dos cursos de formació especialitzada. La formació també inclou un període de pràctiques en escoles. Com assenyalen Ávila i Holgado (2008), la formació inicial al 1970 es caracteritzava per la seva especialització i posa l'èmfasi en les matèries didàctiques-disciplinàries.

Un altre moment clau en la formació inicial del mestre es dona amb l'aprovació de la llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1990 ja amb un caràcter democràtic. Sobre la formació del professorat, el perfil professional continua tenint un caràcter especialista. Es mantenen les especialitats d'educació infantil i d'educació especial. Les especialitats anteriors s'integren en el mestre d'educació primària i s'afegeixen les especialitats de mestre d'educació musical, d'educació física i de llengua estrangera. A més de reformular les especialitats, l'estructura i la durada és la mateixa, un carrera de tres cursos (diplomatura). El pes de la formació inicial se segueix focalitzant en les competències relacionades amb el domini de les matèries didàctiques-disciplinàries promovent un perfil professional de caràcter tècnic. No s'espera, de les matèries proposades, que el mestre sigui un professional col·laborador, reflexiu, crític, innovador, i transformador de la realitat escolar tal com s'expressava a la LOGSE (Ávila i Holgado, 2008).

Finalment, la formació inicial del mestre rep una transformació en quant a l'estructura dels estudis i la manera d'entendre la professió del mestre com a conseqüència de l'adaptació al EEES. Els aspecte més rellevants són:

- Les titulacions de mestre equivalen a titulacions de grau de 240 crèdits.
- Hi ha dos perfils professionals, el mestre d'educació infantil i mestre d'educació primària, amb una formació generalista.

¹ Durant del període democràtic s'han aprovat sis lleis orgàniques amb la finalitat de regular el sistema educatiu espanyol coincidint amb els canvis de Govern:

Llei General d' Educació de 1970 (LGE)

Llei Orgànica del Dret a l'Educació de 1985 (LODE)

Llei d' Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990 (LOGSE)

Llei Orgànica de Qualitat de l' Educació de 2002 (LOCE) (no es va aplicar)

Llei Orgànica d' Educació de 2006 (LOE)

Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa de 2013 (LOMCE)

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

- Es detallen les competències que configuren cada perfil professional per connectar la formació inicial amb l'activitat laboral futura.
- El contingut formatiu s'estructura de forma modular per facilitar el caràcter col·laboratiu i interdisciplinari de la formació.
- S'amplia la formació pràctica (pràcticum) en el model de capacitació professional

El pla de estudis del títol de mestre d'educació infantil inclou els següents mòduls formatius tal com es mostra en la fitxa ministerial (OM 3854/2007). Les universitats disposen de 30 crèdits per incloure la formació optativa (taula 2.2).

Taula 2.2. Mòduls formatius del grau de mestre d'educació infantil (OM 3854/2007)

Formació	Mòduls
FOMACIÓ BÀSICA (100 crèdits)	- Processos educatius, aprenentatge i desenvolupament de la personalitat (0-6 anys). - Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament. - Societat, família i escola. - Infància, salut i alimentació. - Organització de l'espai escolar, materials i habilitats docents. - Observació sistemàtica i anàlisi de contextos. - L' escola infantil.
FORMACIÓ DIDÀCTICA I DISCIPLINAR (60 crèdits)	- Aprenentatge de les Ciències Naturals, de les Ciències Socials i de la Matemàtica. - Aprenentatge de les llengües i de la lectoescriptura. - Música, expressió plàstica i corporal
PRÀTICUM (50 crèdits)	- Pràctiques escolars - Treball fi de Grau

Quant al perfil professional del mestre d'educació primària, la formació es planteja tal com es mostra en la taula 2.3.

Taula 2.3. Mòduls formatius del grau de mestre d'educació primària (OM 3857/2007)

Formació	Mòduls
FOMACIÓ BÀSICA (60 crèdits)	- Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat - Processos i contextos educatius - Societat, família i escola
FORMACIÓ DIDÀCTICA I DISCIPLINAR (100 crèdits)	- Ensenyament i aprenentatge de les ciències experimentals - Ensenyament i aprenentatge de les ciències socials - Ensenyament i aprenentatge de la matemàtica - Ensenyament i aprenentatge de les llengües - Ensenyament i aprenentatge de l'educació musical, plàstica i visual - Ensenyament i aprenentatge de l'educació física

PRÀCTICUM (50 crèdits)

- Pràctiques escolars
- Treball de fi de grau

Amb un enfocament curricular per competències, la finalitat educativa de la formació de mestres d'educació infantil i d'educació primària és promoure que l'estudiant universitari conegui, utilitzi i adapti el coneixement de forma ajustada a una situació educativa concreta, reflex de les expectatives i demandes socials. Així doncs, en les actuals titulacions de mestre, el perfil formatiu es dissenya en base a unes competències genèriques i específiques que, en conjunt, han de capacitar el futur estudiant pel ple exercici de la professió docent una vegada es graduï.

La integració de les competències professionals a les titulacions universitàries per a la determinació del perfil professional del mestre s'exposa en l'estudi dut a terme per l'ANECA (2004), que, posteriorment, va donar lloc al llibre blanc de les titulacions de magisteri. En aquest estudi, no vinculant, es recomanaven dos perfils professionals diferenciats per cada etapa educativa. En relació al perfil acadèmic i professional, aquest havia d'incloure les competències genèriques (*projecte Tuning*) més valorades com ara la comunicació oral i escrita en llengua materna, la capacitat d'organització i planificació i la capacitat per reconèixer la diversitat i la multiculturalitat. Igualment, les habilitats interpersonals, la creativitat i el treball en equip també es consideraven rellevants en la professió docent. Quant a les competències específiques, a nivell general, l'estudi conclouia la importància de conèixer els continguts propis de l'etapa i de disposar de coneixements psico-sòcio-pedagògics. Altres competències específiques valorades pels acadèmics feien referència a saber promoure l'aprenentatge adaptat al nivell educatiu, a saber avaluar i a exercir la funció tutorial. Es donava més rellevància a les competències relacionades amb el treball educatiu dins l'aula.

Així, el model formatiu a partir de les competències tant generals com específiques vinculades a l'exercici de la professió docent queden regulades en les ordres ministerials ECI/3854/2007 i ECI/3857/2007 que constitueixen la base del perfil acadèmic i professional de les titulacions de grau de mestre d'Educació infantil i mestre d'Educació primària.

Competències del BOE (Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre) per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de mestre en EDUCACIÓ PRIMÀRIA:

1. Conèixer les àrees curriculars de l'Educació Primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics a l'entorn dels procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius.
2. Dissenyar, planificar, i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
3. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. Fomentar la lectura i el comentari crític de textos dels diversos dominis científics i culturals continguts en el currículum escolar.
4. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.
5. Fomentar la convivència a dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
6. Conèixer l'organització dels col·legis d'educació primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Ocupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.

7. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
8. Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
9. Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible.
10. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
11. Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de comunicació. Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
12. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'educació primària i els seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius,

Competències del BOE (Ordre ECI/3854/2007, de 27 de desembre) per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de mestre en EDUCACIÓ INFANTIL:

1. Conèixer els objectius, continguts curriculars i criteris d'avaluació de l'Educació Infantil.
2. Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància, des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional, psicomotora i volitiva.
3. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin les singulars necessitats educatives dels estudiants, la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans.
4. Fomentar la convivència dins i fora de l'aula i abordar la resolució pacífica de conflictes. Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i saber reflexionar-hi.
5. Reflexionar en grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. Promoure l'autonomia i la singularitat de cada estudiant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en la primera infància.
6. Saber l'evolució del llenguatge en la primera infància, saber identificar possibles disfuncions i vetllar per a la seva correcta evolució. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües. Expressar-se oralment i per escrit i dominar l'ús de diferents tècniques d'expressió.
7. Conèixer les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació i, en particular, de la televisió en la primera infància.
8. Saber els fonaments de dietètica i higiene infantils. Conèixer fonaments d'atenció primerenca i les bases i desenvolupaments que permeten comprendre els processos psicològics, d'aprenentatge i de construcció de la personalitat en la primera infància.
9. Conèixer l'organització de les escoles d'educació infantil i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
10. Actuar com a orientador de pares i mares en relació amb l'educació familiar en el període de 0-6 i dominar habilitats socials en el tracte i la relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de les famílies.
11. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l en els estudiants.
12. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'educació infantil i els seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius

Una vegada implementades les noves titulacions de mestre des de l'enfocament competencial i amb les primeres promocions de graduats, les institucions comencen a valorar si la formació universitària s'ajusta a les expectatives de la demanda social i del mercat laboral (Rué, 2008). A la Universitat de Barcelona, els graduats de les titulacions de mestre d'educació infantil i de mestre d'educació primària de les promocions 2009-2012 i 2010-2013 valoren de forma satisfactòria la formació rebuda en relació a les competències personals, les competències de lideratge i treball en equip i la capacitació professional. L'estudi dut a terme per Muñoz, Rebollo i Espiñeria (2014) sobre la percepció de competències dels estudiants de primària assenyalen que valoren de forma satisfactòria la seva formació competencial malgrat assenyalen dificultats en l'adquisició de la llengua estrangera. Igualment, cal destacar com l'actual model de formació docent aporta als estudiants una conscienciació de la responsabilitat professional i per tant, un ajustament de la seva imatge professional (Martínez i Villardón, 2015).

b) Formació del professorat de secundària

Quant al perfil professional del professorat de secundària, l'adaptació del model de formació al EEES, amb la substitució de l'antic curs del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) pel nou Máster de Professorat d'Educació Secundària (MUF) regulat per l'ordre ministerial ECI/3858/2007, ha suposat l'aparició de nombrosos articles en la línia de recerca. És una investigació sobre el pensament inicial del futur professorat de secundària que inclou des de l'estudi de les actituds, expectatives i interessos fins a les concepcions prèvies o teories implícites sobre diferents temes relacionats amb l'exercici de la professió docent i la construcció de la identitat (Gallego, 2015; Hernández i Maquilón, 2010; Pedrajas, Vargas i Del Rey, 2010; Manso-Ayuso i Martín, 2014; Serrano i Pontes, 2015).

L'impacte de la formació sobre aquestes concepcions prèvies dona resultats variables. Algunes recerques qüestionen la incidència de la formació sobre les concepcions inicials dels estudiants, especialment dels que provenen de carreres científiques (Martín del Pozo et al., 2013). Aquestes diferències de partida podrien generar cultures acadèmiques específiques que es perpetuen en el mateix desenvolupament professional posterior i que poden condicionar la futura actuació professional. En la mateixa línia, Gallego (2015) indica que els estudiants són conscients de moltes de les competències que hauria de tenir un professor per desenvolupar les seves funcions, encara que no consideren algunes d'importantes com són l'avaluació dels aprenentatges, la gestió de la informació o l'anàlisi de la professió en el context històric-social. Entre les qualitats del bon professor, els estudiants citen el domini dels coneixements disciplinaris i pedagògics, la motivació, la actitud innovadora, les habilitats socials, la paciència i la responsabilitat. No obstant això, constata diferències entre els estudiants respecte al paper més o menys protagonista que atribueixen al professor en el desenvolupament i aprenentatge dels seus alumnes (taula 2.4).

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Tabla 2.4. Mòduls formatius del màster de professorat de secundària obligatòria, batxillerat, formació professional i ensenyaments de llengua (OM 3858/2007)

Formació	Matèries
FORMACIÓ GENÈRICA (12 crèdits)	- Desenvolupament, aprenentatge i educació - Processos i contextos educatius - Societat, família i escola
FORMACIÓ ESPECÍFICA (24 crèdits)	- Complementos per a la formació disciplinar - Aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents - Innovació docent i iniciació a la investigació educativa
PRÀCTICUM +(16 crèdits)	- Pràcticum - Treball de fi de màster

Competències del BOE (Ordre ECI/3858/2007, de 29 de desembre) per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de professor d'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA y BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES.

1. Conèixer els continguts curriculars de les matèries relatives a l'especialització docent corresponen, així com els coneixements didàctics al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge respectius. Per la formació professional s'inclourà el coneixement de les respectives professions.
2. Planificar, desenvolupar i avaluar el procés d'ensenyança i aprenentatge potenciant processos educatius que facilitin l'adquisició de les competències pròpies dels respectius ensenyaments, atenent el nivell i la formació prèvia dels estudiants així com l'orientació dels mateixos, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
3. Buscar, obtenir, processar i comunicar informació (oral, impresa, audiovisual, digital o multimèdia), transformar-la en coneixements i aplicar-la en els processos d'ensenyament i aprenentatge en les matèries pròpies de l'especialització cursada.
4. Concretar el currículum que s'hagi d'implantar en un centre docent participant en la planificació col·lectiva del mateix; desenvolupar i aplicar metodologies didàctiques tant grupals com personalitzades, adaptades a la diversitat dels estudiants.
5. Dissenyar i desenvolupar espais d'aprenentatge amb especial atenció a l'equitat, l'educació emocional i en valors, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, la formació ciutadana i el respecte als drets humans que facilitin la vida en societat, la presa de decisions i la construcció d'un futur sostenible.
6. Adquirir estratègies per estimular l'esforç de l'estudiant i promoure la seva capacitat per aprendre per sí mateix i amb altres, i desenvolupar habilitats de pensament i de decisions que facilitin l'autonomia, la confiança i iniciatives personals.
7. Conèixer els processos d'interaccions i comunicacions en l'aula, dominar destreses i habilitats socials necessàries per fomentar l'aprenentatge i la convivència a l'aula, i abordar problemes de disciplina i resolució de conflictes.
8. Dissenyar i realitzar activitats formals i no formals que contribueixin a fer del centre un lloc de participació i cultura en l'entorn on està ubicat; desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació dels estudiants de manera col·laborativa i coordinada; participar en l'avaluació, investigació i la innovació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
9. Conèixer la normativa i l'organització institucional del sistema educatiu i models de millora de la qualitat amb aplicació als centres d'ensenyament.

10. Conèixer i analitzar les característiques històriques de la professió docent, la seva situació actual, perspectives i interrelacions amb la realitat social de cada època.
11. Informar i assessorar a les famílies sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge i sobre l'orientació personal, acadèmica i professional dels seus fills.

2.1.4. Un apunt final

La planificació de la formació docent per competències corre el risc de percebre el professorat com un professional tècnic quan el concepte subjacent al perfil competencial que fonamenta la construcció de la identitat docent és de caire funcionalista o conductista. Però si el que s'espera del docent és que prengui el protagonisme i assumeixi un paper actiu en la promoció de la qualitat educativa, llavors el perfil competencial s'ha d'entendre des de una perspectiva constructivista enfocada cap a la construcció d'una identitat professional reflexiva i crítica, vinculada a una manera d'entendre el compromís amb el canvi i la millora de la qualitat educativa (Zeichner, 1993; Galaz, 2011). Com diu Perrenoud (2004) el perfil professional del docent s'ha de sustentar en dues postures fonamentals: la pràctica reflexiva i la implicació crítica. La pràctica reflexiva suposa la creació d'un *habitus*, és a dir, una manera determinada d'actuar, de concebre, de pensar i de sentir la pràctica educativa a partir de la reflexió en l'acció i sobre l'acció (Schön, 1992). La implicació crítica parteix de la base de que el professorat ha de poder prendre les seves decisions de forma autònoma i responsable tenint en compte l'impacte social de les mateixes. La visió del professorat com un professional crític i reflexiu no és nova, Stehouse (1985), promotor del concepte de mestre investigador, defensava que el canvi i la millora educativa passa pel desenvolupament de les capacitats reflexives del professorat amb el compromís de:

- Posar sistemàticament en qüestió el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Reflexionar sobre la pròpia acció educativa.
- Vincular la teoria i la pràctica.
- Concebre l'acte educatiu com un acte de compromís col·lectiu.

El concepte d'un professorat format des de la perspectiva hermenèutica reflexiva, indica que el professorat novell hauria de tenir idees i habilitats crítiques i la capacitat de reflexionar, avaluar i aprendre sobre la pròpia acció docent per poder anar millorant contínuament. De la mateixa manera, Mayorga, Santos i Madrid (2014) aposten per una formació inicial basada en aquesta concepció hermenèutica-reflexiva per fer emergir un professorat capaç de reconstruir la complexitat de la seva pròpia experiència docent i compartir les seves reflexions personals en àmbits grupals. O com assenyala Imbernon (2014) qui aposta per l'adquisició i desenvolupament de les competències que permetin i condueixin a la presa de decisions i a la configuració de la pròpia opció pedagògica.

2.2. Els models de formació inicial

Musset (2010) i l'informe Eurydice (2013) *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* especifica que actualment existeixen dos models de formació inicial del professorat: el **model simultani o concurrent** i el **model consecutiu** que depenen de com es combinen el component general i el professional de la formació. El component general proporciona la formació acadèmica sobre els continguts científics de les matèries a ensenyar, i el component professional fa referència als coneixements pedagògics i psicològics, al mateix temps que a les destreses socials i comunicatives per la pràctica a l'aula i per tant, inclou les pràctiques als centres educatius.

En el **model simultani**, el component professional es cursa al mateix temps que el general; així, el futur docent estudia els continguts científics i rep la formació específica per aplicar-la a l'aula durant les seves pràctiques. Segons Musset (2010), l'aspecte positiu d'aquest model és que

permet una experiència més integrada d'aprenentatge al impartir al mateix temps el component general i el component professional. Però, el seu aspecte negatiu consisteix en una menor flexibilitat que el model consecutiu, a l'haver d'escollir la professió docent a l'inici del seu recorregut universitari. Les persones que descobreixen la seva vocació més tard, després d'altres estudis, tenen un camí més llarg fins a arribar a exercir com a mestre.

En el **model consecutiu**, el component professional es cursa després del general; per tant, el futur docent primer rep la formació científica de la matèria i un cop acabada aquesta formació s'inicia la específica per a la docència. La principal avantatge d'aquest model segons Musset (2010) es fonamenta en el fet que permet una entrada flexible a la professió, després d'haver obtingut una altra formació universitària. La seva desavantatge és la formació més dèbil que tenen aquests docents respecte al component professional i un procés d'aprenentatge més fragmentat que integrat.

També poden coexistir els dos models. En aquest cas, segons Musset (2010), aquesta coexistència de models permet atraure a la professió diferents perfils de professorat potencial però representa un cost extra pels països i ser menys eficient. El títol que s'exigeix per accedir a la formació de mestre (model simultani) és el de Secundària Superior (batxillerat) o el Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGs), a més d'un certificat d'aptitud per l'accés a l'educació superior. En el model consecutiu, els estudiants que ja tenen formació superior en un determinat àmbit disciplinar procedeixen a formar-se professionalment en una fase independent (formació de màster).

Aquesta és la realitat en el nostre país. Una realitat que en la formació del mestre ha canviat radicalment amb l'entrada sense quota dels estudiants provinents de CFGs. Com exemple, en el curs 2013-2014, un estudi sobre les trajectòries d'entrada a la universitat (Freixa et al., 2014) mostra que el 50% de l'estudiantat d'Educació infantil prové dels CFGs, el 5,6% van cursar primer un cicle formatiu de grau mig, després un de superior abans d'entrar a la universitat i el 32% provenen directament de batxillerat. El 12,4% restant tenen altres trajectòries com, més grans de 25 anys, estudis universitaris anteriors finalitzats o inacabats.

Musset (2010) situa dos tipus de models de formació: els tradicionals i els nous models. Els primers al·ludeixen a "l'escola normal" o model escolar (formació de docents en educació primària) i la "acadèmica" (orientada a l'educació secundària). Segons l'autor, ambdues opcions estan sent superades pel que ell denomina els "nous models", en els que es distingeixen dos corrents: la "professionalització docent" i les "rutes alternatives". Els primers es centren en l'adquisició d'un coneixement de la docència basat en la investigació, en el que la disciplina pedagògica, la consciència professional i la dimensió ètica tenen un pes important. Els segons es centren en el desenvolupament d'estratègies necessàries per la pràctica docent, esbiaixant la dimensió disciplinar de la pedagogia.

La majoria dels països europeus orienten els seus models de formació en la "professionalització docent", sent la universitat l'espai primordial d'aprenentatge. En sentit contrari, els Estats Units seria l'exemple paradigmàtic del que Musset (2010) denomina com "ruta alternativa".

Sigui com sigui, semblaria que la universitat ha anat perdent protagonisme a favor de l'escola com lloc d'un aprenentatge més directament relacionat amb la realitat educativa. En els últims anys, els models formatius centrats en la universitat han reforçat el seu vincle amb el centre docent ja que asseguren la connexió amb centres escolars en els que col·locaran als seus candidats. Així mateix, s'ha emfatitzat la investigació sobre la pràctica com un element fonamental de la formació inicial. El nexa amb les escoles té un paper fonamental amb la pràctica reflexiva.

2.2.1 Formació del professorat d'infantil i primària

Segons Eurydice (2013), la majoria dels països europeus per la formació del professorat d'educació infantil i d'educació primària adopten el model simultani en la que la formació inicial acredita per l'exercici professional. Generalment, l'educació infantil té una durada de tres o quatre

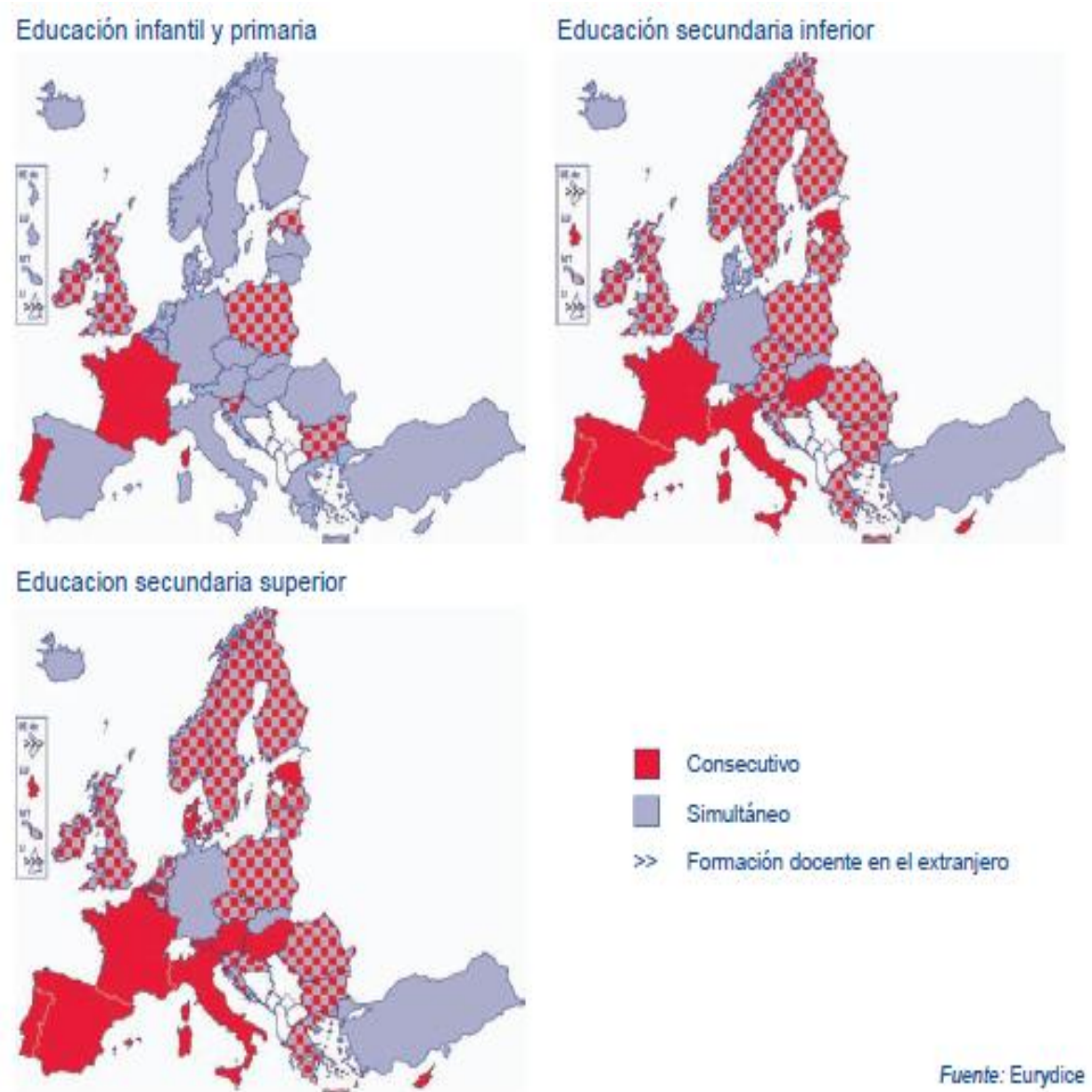
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

anys i la primària entre quatre i cinc, a excepció de Bèlgica, Suïssa i Àustria que exigeixen tres anys, o Alemanya amb sis anys i mig (Prats, 2016b: 25).

Seguint a Prats, es pot assenyalar que la rellevància no es situa tant en la durada com en el nivell acadèmic i el contingut de la formació. D'aquesta manera, a Alemanya, Àustria, Eslovènia i República Checa s'assoleix un nivell de formació professional de grau superior, i en la resta de països s'atorga un grau universitari, amb excepció de França, Itàlia, Islàndia i Portugal on es requereix un màster. L'autor senyala que, en un número important de països, per la formació de docents de primària s'està seguint el model docent de secundària, és a dir, que es requereix una formació prèvia de grau en qualsevol disciplina acadèmica i una formació de màster orientada a la docència (Prats, 2016b).

Respecte als programes de formació (plans d'estudis) del professorat d'infantil i primària, la majoria dels països dediquen com a mínim el 25% de capacitació professional (competències teòriques i pràctiques necessàries per a la docència). Els plans d'estudis d'Espanya i Hongria són els que tenen un major percentatge de capacitació professional (gràfic 2.3).

Gràfic 2.3. Estructura de la formació inicial del professorat d'educació infantil, primària i secundària



2.2.2 Formació del professorat de secundària

En el cas del professorat de secundària inferior, la situació és més variada. A Alemanya, Bèlgica, Islàndia, Dinamarca, Eslovàquia i Turquia l'única opció de formació possible és el model simultani. En canvi a Estònia, Espanya, França, Itàlia, Xipre, Luxemburg, Hongria i Portugal, l'únic model de formació existent és el consecutiu. En la resta dels països coexisteixen ambdós models.

Pels docents de secundària superior, la majoria dels països ofereixen únicament el model consecutiu (màster) o ambdues formes formatives. A Alemanya, Eslovàquia, Islàndia i Turquia, l'única via possible per l'accés a la docència en totes les etapes educatives és a través del model simultani, mentre que a França i Portugal el model és el consecutiu. En canvi, a Bulgària, Irlanda, Polònia i el Regne Unit es poden utilitzar ambdós models formatius.

Però, en general la duració de la formació consecutiva a educació secundària que ofereixen la majoria dels països europeus és de 5 anys, que significa un grau més un màster.

Respecte als programes de formació (plans d'estudis) del professorat de secundària, la majoria dels països dediquen com a mínim al 20% de capacitació professional (competències teòriques i pràctiques necessàries per la docència). Els plans d'estudis d'Espanya i Hongria són els que tenen un major percentatge de capacitació professional.

Segons Eurydice (2013), la formació pràctica o les pràctiques és un component obligatori de la capacitació professional. Són pràctiques generalment no remunerades, que es realitzen en diferents moments dels plans d'estudis, sota la supervisió d'un tutor de centre i amb una avaluació. La duració mínima d'aquestes pràctiques té molta variabilitat, des d'un mínim de 20 hores fins a 1.065, com el cas del Regne Unit. En molts dels països, com indica Eurydice (2013), es situen per sobre de les 200 h. Aquest informe continua explicant que en un terç dels països la durada de les pràctiques és igual per a tots els nivells. En el països amb diferències en la durada de les pràctiques segons el nivell educatiu en el que l'estudiant exercirà, les pràctiques a infantil i primària duren més que les de secundària.

2.2.3 Construcció de les identitats professionals en relació al model formatiu

Els dos models de formació majoritaris a la Unió Europea són el model simultani o concurrent per l'etapa d'infantil i primària, i el model consecutiu per a l'etapa de secundària. En el primer cas, el títol de grau ha de proporcionar les competències generals i específiques que li permetin accedir al món laboral; en el cas de la formació del professorat de l'educació secundària es concep aquesta com una especialització derivada de la seva formació inicial en una disciplina concreta, i es planteja una formació de segon cicle (màster). Sent una formació de nivell diferent, les competències bàsiques a adquirir també ho seran, tal com mostra el Real Decret ED 1393/2007 en l'annex I en el seu punt 3 on indica les competències dels graus i dels màsters:

"3.2 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;*
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;*

- *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;*
- *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;*
- *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

3.3 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Máster, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

- *Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;*
- *Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;*
- *Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;*
- *Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.”*

Així, des d'aquesta perspectiva, és confereix als estudiants de màster, un esglaó més a nivell competencial. Però la pregunta és: són les competències en la professió docent diferents segons l'etapa educativa? Per exercir a nivell de secundària és necessari obtenir unes competències MECES a nivell de màster? O a l'inrevés, per exercir a infantil i primària només és necessari obtenir les competències a nivell del grau en la classificació MECES? Aquestes són potser les preguntes claus de la formació dels docents.

Aquesta diferència entre la formació per una etapa o l'altre es va acostant. Així, ja s'ha superat la visió de que per a exercir a secundària el més important era dominar profundament els continguts científics de la matèria determinada i amb el curs del CAP, ja s'era professor. És el que Esteve (2006) va anomenar “una identitat professional falsa”. Però amb l'augment de la formació per ser professor de secundària (Màster), aquesta concepció, en el nostre país, comença a ser abandonada.

Però, la identitat de ser docent es construeix en moments temporals diferents, arrel dels dos models formatius. Així, en el model consecutiu, la identitat primer es construeix al voltant de la disciplina que ha cursat el professorat novell, “Jo sóc químic”. Després s'hi ha d'afegir la construcció de la identitat de professorat: “Jo sóc profesor....de Química” a partir dels components pedagògics, les pràctiques als centres, les habilitats i destreses, entre altres (Musset, 2010) que s'inicia amb el Màster MUF. En el model simultani, la construcció de ser professor ja comença des de l'inici a l'entrada a la universitat, amb una clara vocació. El MUF està significat un filtre d'entrada a la professió docent a secundària, la qual cosa implica que els egressats que s'hi matriculen poden tenir més vocació, doncs implica un esforç en temps i en diners.

Però sigui com sigui, la formació inicial (grau o màster) constitueix el primer moment de la socialització professional i per tant, com indica Bolívar (2016), les universitats tenen un paper important en la configuració de la identitat docent de base. És en aquest context on es fan les primeres projeccions com a futurs docents al anar dominant sabers professionals, pedagògics i pràctics. Però també els programes d'inducció contribueixen a aquesta construcció de la identitat docent al ser l'inici de la pràctica professional. Assumir una professió com pròpia, aprendre les regles bàsiques de pertinença a la professió, el saber i el saber fer incorporats com hàbits i la construcció d'identitat que això implica, no es produeix de cop sinó que és un procés que pot ser denominat socialització en les institucions; és a dir, el procés d'aprenentatge dels requisits per funcionar adequadament en un determinat lloc social. D'aquí, entre altres, la importància de les

pràctiques en la formació inicial doncs és la primera descoberta de la professió en un lloc en concret.

Un dels autors més reconeguts sobre la construcció de les identitats professionals és Dubar. Les idees que expressen a continuació formen part de l'obra d'aquest autor (Dubar, 2000). La identitat professional és una forma socialment reconeguda d'identificar-se mútuament en l'àmbit del treball. Té un nucli central compartit pel conjunt de membres del grup professional, en aquest cas, el professorat, que forma part de la memòria col·lectiva i de les regles i normes de la professió. Aquest nucli central és relativament estable i pot ser progressivament transformat pel desajustament amb les noves realitats, com el que està passant actualment.

Per tant, la identitat professional es presenta com una part comuna a tot el professorat i una part específica, en part individual i en part lligada als contextos diferencials del treball. La part individual es refereix a la construcció del saber professional propi que és fruit de la trajectòria personal, per exemple, experiència com alumne, teories implícites, i experiències en el camp educatiu: monitor d'esplai, treball en els menjadors escolars, etc. Ser docent d'una etapa o d'una altra, és a dir, ser docent a primària o secundària constitueix la part específica lligada als contextos. Però no només, la part específica va lligada a les etapes educatives sinó també als centres docents. El canvi a un altre centre educatiu produeix un qüestionament de la identitat professional doncs el professorat es confronta amb nous significants que arriben a canviar la representació que té de sí mateix. Cada centre genera una cultura que defineix el que és i no és possible en aquesta, depenent de l'organització, del tipus de lideratge, de la població atesa, etc.

Acabem de comentar que el nucli central de la identitat professional pot ser transformat. La identitat professional no és una identitat fixa independentment del temps sinó que és variable històricament. Per tant, és important analitzar els processos històrics: quines condicions institucionals i socials han ajudat a generar l'actual identitat professional, quins aspectes són heretats i quins signifiquen crisi o ruptura.

Avui en dia, la situació de l'escola i el paper que hi juga el professorat en ella està en constant canvi; l'educació es troba en un estat líquid, com diu Bauman. Això força a una reconstrucció de les identitats del professorat perquè l'encàrrec institucional que tenia l'escola s'ha transformat. A l'escola actual se li han delegat moltes funcions que abans pertanyien a la família com l'educació moral i cívica, l'orientació, l'afectivitat i fins i tot, la socialització primària. Així, els centres educatius es transformen en uns centres de "*primarización de la socialización secundària de la escuela*" (Bolívar, 2016: 24). Però és que a més a més, com explica aquest autor qualsevol problema social s'ha convertit en educatiu i per tant, es delega al centre docent i al seu professorat. Hi ha hagut una dissolució del model institucional de l'escola com està també passant a les professions dedicades "a la cura de l'altre" (Dubet, 2006). L'escola com a institució no té a priori una regulació dels rols i expectatives de l'alumnat i del professorat amb la conseqüent falta d'autoritat i reconeixement que abans li proporcionava aquesta institució. En paraules de Day i Gu (2015: 49): "*Para muchos alumnos, la autoridad del aula (e incluso de la escuela), en tanto que espacio legítimo o primario para el aprendizaje, ya no es algo indiscutible, algo que venga dado*". Això significa que la identitat del professor ja no és una posició adscrita en un ordre establert, conseqüència del prestigi de la professió, sinó que està en una reconstrucció constant. Ara es qüestiona el paper tradicional del professorat com expert en coneixement i per tant, la seva identitat professional. Per alguns, aquest canvi en la identitat pot suposar una amenaça pel seu sentit de la autoestima i la seva estabilitat emocional.

Aquesta reconstrucció, segons Bolívar (2016) només pot ser comunitària, recolzada en els companys de professió, formant una comunitat professional i allunyant l'individualisme. Day i Gu (2015) indiquen que les relacions de suport entre les persones companyes de la feina contribueixen al sentit de la autoestima, del compromís i de la pertinença del professorat. La situació de l'escola i del professorat requereix doncs de noves "competències" en dos grans sentits (Bolívar, 2016):

- Un rol ampliat: educador més que especialista en una disciplina, especialista en l'aprenentatge més que en la ensenyança.

- Unes noves maneres de treballar a l'aula: treball en equip i abandonament del tradicional individualisme; compromès amb la vida institucional del centre i no només del grup-classe; una acció més concertada i col·lectiva.

La paraula que defineix aquesta escola i aquest professorat, segon Day i Gu (2015), és resiliència: educadors resilients i escoles resilients.

2.3. Entrada a la professió: la inducció docent o inserció professional

La inserció professional en la docència és el període dels primers anys del professorat en el que realitza la transició d'estudiant a professional. És el primer moment de socialització professional. Dues definicions de Marcelo ens poden il·lustrar sobre el concepte:

- *“La etapa de inducción es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”* (Marcelo, 1999: 3).
- *“El periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente.”* (Marcelo, 2006, 14).

Més concretament, es pot definir la inducció com el suport i l'acompanyament que es proporciona al professorat novell en els primers temps del seu exercici professional en un centre educatiu una vegada acabada la formació inicial, havent obtingut la titulació. Aquest suport i acompanyament està emmarcat dins d'un programa estructurat que va més enllà de la introducció al funcionament i organització del centre educatiu. Els programes d'inducció tenen una durada de diversos mesos com a mínim i una finalitat clara: donar suport i assessorament personalitzats. Els models organitzatius són múltiples i diversos. Com diu Marcelo (2006, 17) *“La diversidad que caracteriza y enriquece a Europa hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema en función de las situaciones particulares, de la propia historia y contexto de cada país, así como de las prioridades políticas que en cada Estado se hayan planteado”*.

En la majoria dels països europeus, la inducció és una etapa obligatòria realitzada per tot el professorat independent de l'etapa educativa i al final es du a terme una avaluació. A França, Itàlia, Portugal i Regne Unit, la inducció es considera al mateix temps, un període de prova i es vincula a l'accés a un contracte indefinit. Generalment, el director del centre és qui avalua o la junta d'avaluació formada per membres de l'equip con en el cas d'Irlanda i Escòcia. En molts casos, les institucions de formació inicial també hi participen en aquesta avaluació.

En la Unió europea, el període d'inserció pot estar inclòs o no en la formació inicial del professorat. Es planteja com la fase final de la seva formació inicial “en el lloc de treball”, com a etapa prèvia de la seva carrera docent, són llavors anomenats “candidats” i com a tals reben una supervisió i avaluació per diferents estaments en funció del país (director escolar, mentor inspector, professorat de la universitat). O bé, un cop el professorat ja té la seva titulació com a professor i per tant, són professionals i els contracten, reben un programa l'objectiu del qual és ajudar al professorat principiant a superar els problemes dels primers anys. Així mateix, en els diferents països podem trobar que aquests programes siguin obligatoris, en altres voluntaris o en altres no existeixin. Ara bé, quan s'ofereixen són d'un any. Existeix també molta variabilitat en la reducció o no de la càrrega docent del professorat i en la formació específica pel professorat que exerceix com a mentor.

2.3.1. El per què dels programes d'inducció

Només apuntem dues situacions, entre d'altres, que poden emmarcar la implementació dels programes d'inducció: les competències que es posen en joc a la pràctica i l'abandonament de la professió que es produeix durant el primer any com a docent.

a) Les competències

Perrenoud ja fa més de dues dècades (1994) senyalava que no es pot pretendre que en la formació inicial del futur docent, aquest pugui adquirir totes les competències que necessitarà pel seu exercici professional. Aquesta afirmació roman també vàlida en l'actualitat per dues raons.

La primera és que realment una competència es posa en joc en el moment de l'exercici professional. Seguint a Perrenoud (2008), podem definir les característiques centrals de les competències. Les competències impliquen un conjunt integrat de sabers conceptuals, procedimentals i actitudinals, es mobilitzen davant situacions i contextes determinats, requereixen d'un ús flexible i reflexiu i no mecànic i permet un acompliment eficaç o amb èxit. En la formació inicial, les pràctiques tutelades ocupen una part important de la càrrega docent, l'estudiant està acompanyat del docent que no el deixa sol; és un estudiant en pràctiques i per tant, no té responsabilitat. I és que com diu Marcelo (2011: 56), utilitzant una expressió molt emprada en la literatura, "ensenyant s'aprèn a ensenyar". Això, realment succeeix un cop acabada la formació inicial.

Trobem la segona raó en la societat canviant i complexa d'avui en dia en la que emergeixen ràpidament noves necessitats a les que donar resposta, en aquest cas el docent. Per això, aquest professional necessitarà adquirir noves competències i actualitzar-ne unes altres, tal com deia ja la Comissió Europea (Eurydice, 2002). Però no només haurà de fer aquest aprenentatge, sinó que s'haurà de convertir en un **docent expert adaptatiu**, en paraules de Bransford, Darling-Hammond i LePag (2005). Significa que el docent ha de ser una persona preparada per un aprenentatge eficient al llarg de tota la vida i que sàpiga combinar la competència amb la capacitat d'innovació.

b) L'abandonament de la professió durant el primer any

L'informe de la OCDE (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* va posar sobre la taula de molts països l'abandonament de la docència per part del professorat novell, particularment un abandonament a les escoles situades en zones desfavorides. L'adaptació a l'entorn pot resultar fàcil quan aquest coincideix amb el del professorat principiant, però quan no és així, sorgeix la dificultat d'adaptar-se a cultures desconegudes (Marcelo, 2006). Les promocions del nou professorat encara no són tan diverses com la pròpia societat; així, ens trobem amb un professorat novell més homogeni davant un estudiantat molt heterogeni.

Aquest informe de la OCDE (2005) també manifestava que la poca atenció al professorat novell té un cost a llarg termini, ja que la qualitat d'aquest primer període d'inserció professional dels docents té una influència determinant en la probabilitat d'abandonament de la professió docent. D'aquesta forma, la retenció del professorat es va convertir en una prioritat política. Però una dècada després, encara trobem en algunes ocasions, la inserció professional del professorat novell en centres educatius d'alta complexitat o en les aules més difícils que el professorat expert no vol. Si anteriorment, la inducció ja era important, a partir d'aquesta dada encara pren més força.

I és que, com indica Schleider (2016), el primer any marca la diferència entre continuar o abandonar la carrera professional docent. És el "xoc contra la realitat" com ja va dir Veenman (1984) o l'any de la supervivència, segons Marcelo (2007). Uns bons programes d'inducció milloren la efectivitat i la satisfacció de la feina del professorat novell, la qual cosa fa menys probable l'abandó de la professió en el primer obstacle que es trobi (Schleider, 2016). La efectivitat del professorat està lligada a la percepció de la seva autoeficàcia i a la vegada, aquesta

a la satisfacció de la feina, independentment de les cultures. Aquesta relació entre autoeficàcia i satisfacció és important tenir-la en compte, doncs segons, Schleider (2016: 28) "*there is empirical evidence of the positive association between job satisfaction and job performance across a wide range of works settings*". Precisament, la autoeficàcia sembla ser més mal·leable al principi de la carrera professional del professorat. Schleider (2016) cita la recerca de Woolfolk i Burke (2005) com un dels pocs estudis que relaciona la inducció amb la autoeficàcia. Els seus resultats indiquen un increment significatiu de l'autoeficàcia durant la formació però disminueix al final del primer any del curs d'inducció.

El primer any com a docent, la identitat professional que ha anat creant l'estudiant durant la seva formació inicial, es va desenvolupant particularment en el sentit de la construcció del seu autoconcepte: *cóm soc jo com a professor?* (Negrillo i Iranzo, 2009). Tot això provoca tensions, dubtes sobre la identitat professional perquè aquesta va lligada també a la autoeficàcia: *seré capaç de ser un bon docent?*

2.3.2. Enfocs teòrics aplicats al procés de la iniciació professional docent

Eirin, García i Montero (2009) assenyalen dos grans tipus d'enfocament teòrics que es poden aplicar al procés de la iniciació professional docent: els enfocaments més funcionalistes i els més constructivistes.

Els funcionalistes es basen en dues premisses; la primera, el professorat novell ha de conèixer la cultura del centre educatiu en el que s'insereix i la segona, la organització ha d'explicitar les expectatives que té sobre la participació del professorat novell amb l'objectiu d'assegurar la seva efectivitat en el centre i mantenir el status quo d'aquesta. Com a plantejament funcionalista, trobem la socialització ocupacional, els estadis de desenvolupament del professorat i el cicle de vida del professorat.

La socialització ocupacional pot ser definida com el procés en el que professorat novell, com qualsevol altre professió, aprèn les perspectives i comportaments desitjables i els que no ho són en un centre educatiu determinat. És per tant, l'aprenentatge de la cultura del centre. Davant d'aquest aprenentatge, el professorat novell utilitza diferents estratègies adaptatives. La primera és una interiorització de les normes oficials (Lacey, 1977). El professorat novell accepta i dona suport als requeriments del seu rol, les noves demandes i desenvolupa el seu rol. La conseqüència és que el centre educatiu es reforça (Eirin, García i Montero 2009). La segona resposta no qüestiona ni els fonaments ni els objectius del centre educatiu, sinó que el professorat novell intenta canviar les estratègies i pràctiques utilitzades perquè no es conforma amb els requeriments esperats, en el que s'espera del seu rol. La última resposta correspon a una redefinició de la situació que implica un conflicte (Lacey, 1977), entre el professorat novell i el professorat expert perquè el primer no està d'acord amb els fonaments del centre educatiu i vol canviar la missió associada al seu rol.

Els estadis de desenvolupament descriuen el procés d'aprenentatge de l'ensenyament i els canvis que experimenta el professorat dividint aquest procés en fases. Autors com Fuller i Brown (1975) o Nias (1985) van parlar de la fase inicial de "supervivència" que encara és utilitzada actualment, com una etapa d'iniciació. El professorat novell s'enfronta realment a la tasca docent i entra en conflicte entre el que ha après a la formació inicial i la realitat de l'aula. És quan sorgeix la pregunta: *Seré capaç?* Les preocupacions que sorgeixen es centren en el control de la classe, en la recerca de seguretat i d'aprenentatge de tècniques que permetin al professorat superar una primera autoimatge com a "professional". Per això, en aquesta fase és tan important les opinions dels altres col·legues de professió. La següent etapa es caracteritza per explorar nous mètodes i la última, per les preocupacions envers les necessitats específiques de l'alumnat.

El cicle de vida o el cicle vital del professorat també es base en fases, concretament en set, com el corrent anterior però des d'una idea més dinàmica i flexible i centrat en els anys d'experiència. Els autors per excel·lència d'aquest enfocament són Huberman, Thompson i Weliand (2000). La primera fase de 0 a 3 anys consta de la necessitat de supervivència: el xoc amb la realitat, dificultats per gestionar l'aula, la preocupació per si s'és bon professor. És el tanteig entre els ideals i la vida quotidiana del centre i sorgeix una discrepància entre el que es pretén i el que

realment es pot fer. Malgrat aquestes dificultats, existeix un entusiasme; és l'encant de la novetat, el descobriment de l'alumnat, la integració en un col·lectiu professional constituït. La fase d'estabilització de 4 a 6 anys està formada pel compromís, la consolidació de les habilitats pràctiques que donen seguretat al professorat i li permeten desenvolupar la seva pròpia identitat i, l'autonomia professional que permet al professorat sentir-se capaç de prendre les seves pròpies decisions. A partir d'aquí, succeeixen diferents fases que només citem: fase d'experimentació/diversificació, fase de replantejament, fase de serenitat i distància afectiva, fase de conservadorisme i queixa i finalment, la fase de l'el·lipse de l'expansió.

Els enfocaments constructivistes indiquen que el professorat novell ha de ser un agent actiu per construir el seu lloc en el centre educatiu. Com a resultat d'aquesta construcció activa s'incorpora en la comunitat professional podent-se aquesta beneficiar-se de les noves perspectives i mirades que li aporta el professorat novell. En aquests enfocaments, s'hi inclouen l'apropament dialèctic, la teoria de la identitat i la teoria de l'aprenentatge situat.

Zeichner i Gore (1990) indiquen que l'apropament dialèctic en l'àmbit educatiu es concreta en el diàleg entre el professorat novell i el context social i cultural en el que treballen. És una forma de negociació del rol del professorat i de la seva identitat. A través d'aquest diàleg, s'analitzen els pros i contres del estatus del professorat proporcionant una relació dialèctica entre la seva actuació i el context. És una oportunitat per desenvolupar el propi significat i identitats des d'aquesta relació. Les teories de la reproducció social (Giroux, 2001) descriuen una cultura escolar dominant que estableix uns límits pel canvi reforçant així, el *status quo*. En aquest sentit, l'acomodació i la resistència són els elements claus d'aquesta relació dialèctica.

La teoria de la identitat planteja una identitat mòbil, canviant i, la constant revisió del propi relat personal és la base per conformar la pròpia identitat. Seguint a Bolívar (2006), la identitat és entesa com una reconstrucció reflexiva de la pròpia biografia. En els últims temps, les narratives del professorat estan sent el centre tant de formacions com de recerques.

La teoria de l'aprenentatge situat ajuda a entendre com la comunitat professional es relaciona amb el context educatiu. D'aquesta manera, el professorat comença a entendre les pràctiques dins del context propi i les interrelacions entre context i cultura, aspectes que influeixen en la habilitat del professorat per desenvolupar la seva pràctica. El professorat expert actua com a mentor.

D'aquests enfocaments es desprenen unes necessitats del professorat novell i també diferents maneres d'encarar una via d'inducció.

2.3.3. Professorat novell: Què necessita?

L'article de Veenmann (1984) és un dels més citats quan es parla dels problemes i les preocupacions del professorat novell. Aquests són: disciplina a l'aula, motivació dels estudiants, treball amb les diferències individuals dels estudiants, valorar el treball dels estudiants, relacions amb les famílies, organització del treball a classe, insuficiència de materials, massa càrrega docent i insuficient temps de preparació, relacions amb els col·legues, planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge, utilització eficaç dels diferents mètodes d'ensenyament, coneixement de les normes i costums de l'escola, determinació del nivell d'aprenentatge dels estudiants, coneixement del contingut a ensenyar, sobrecàrrega del treball burocràtic, relacions amb el director, inadequat equipament escolar, maneig dels estudiants problemàtics, treballar amb l'estudiantat de diferents cultures i de nivells socioeconòmics baixos, utilització eficaç dels llibres de text, sobrecàrrega docent, inadequat assessorament i suport i, elevat nombre d'estudiants.

Revisions de la dècada del 2000 sobre els estudis de les necessitats del professorat novell (Arends i Rigazio-DiGilio, 2000; Britton i altres, 2002) mostren les necessitats del professorat novell:

- Cóm gestionar l'aula, l'estrès; el temps

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

- Cóm motivar i relacionar-se amb l'alumnat
- Cóm relacionar-se amb les famílies
- Cóm relacionar-se amb els companys i directius

La relació amb les famílies és un dels temes recurrents i és que com expliquen Fandiño i Castaño (2009) a la universitat, poques vegades es viu a la pràctica la relació amb les famílies. Només amb la inserció laboral, el professorat novell pot anar construint una mirada que li permeti comprendre-la i establir una relació educativa amb ella.

Feiman (2001) exposa que ensenyar i aprendre a ensenyar són les dues tasques que ha de desenvolupar el professorat novell. En aquest sentit, ha de:

- Adquirir coneixements sobre els estudiants, el currículum i el context escolar
- Dissenyar adequadament el currículum i l'ensenyament
- Començar a desenvolupar un repertori docent que li permeti sobreviure com a professor
- Crear una comunitat d'aprenentatge a l'aula i continuar desenvolupant una identitat professional

A nivell estatal, cal ressaltar els estudis de Marcelo (2007) i de Eirin, García i Montero (2009). Marcelo, després de la seva revisió sobre el professorat expert indica que aquests noten i identifiquen les característiques dels problemes i situacions que poden escapar a la atenció dels principiants. Aquest autor segueix l'estudi de Bransford, Derry, Berliner i Hammersness (2005) per explicar com es converteix un professor en un expert adaptatiu, tal com hem comentat anteriorment. En aquest procés hi intervenen dues dimensions: eficiència i innovació, que segons Marcelo (2007) molts programes estan adoptant aquesta idea d'expert adaptatiu com estàndard del desenvolupament professional. Aquestes dues dimensions porta a l'autor ha desenvolupar les característiques del professorat novell i el que necessita en el seu primer any. Així, descriu que generalment, el professorat novell demana instruccions molt concretes de com fer per ser eficient:

- Cóm gestionar la classe
- Cóm organitzar el currículum
- Cóm avaluar a l'alumnat
- Cóm gestionar el grup

La eficiència és important però pel desenvolupament professional fa falta també la dimensió "Innovació" que significa anar més enllà de les habilitats orientades a la eficiència i adaptar-se a les noves situacions.

Eirin, García i Montero (2009) utilitzant la graella de Veenmann en una població de mestres novells, indiquen que aquests problemes i preocupacions es poden agrupar en 4 grans apartats.

- Preocupació relacionada amb l'alumnat: problemes de disciplina, motivació de l'alumnat, treball amb les diferències individuals, és a dir atenció a la diversitat en general
- Preocupació relacionada amb la docència: organització del treball a classe, planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge, utilització de les diferents metodologies, coneixement del contingut a ensenyar
- Preocupació relacionada amb les famílies

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

- Preocupació relacionada amb el centre educatiu: relacions amb els col·legues, coneixement de les normes i costums de l'escola, treball burocràtic, relacions amb el director

A nivell de Catalunya, cal ressaltar els estudis de Negrillo i Iranzo (2009); Aloguín i Feixas (2009) i Serrats (2013).

Negrillo i Iranzo (2009) analitzen el desenvolupament de la formació pel professorat novell del programa *Comecem bé!* de la Generalitat durant el curs 2007-2008 després dels dos primers cursos de la seva implementació. Recullen els problemes i les necessitats que caracteritzen al professorat novell, tant de primària com de secundària, que va realitzar aquest curs. Les seves conclusions són:

- Una autopercepció de baix domini competencial respecte a la tutoria, l'atenció a la diversitat i la interculturalitat, la gestió de l'aula i els materials curriculars (entre el 60% i el 75% de tot el professorat).
- Una percepció de domini positiu del treball en equip i la preparació i programació de les classes (més del 50% del professorat).
- Una percepció de domini moderat del treball amb les eines digitals, el desenvolupament personal i professional, l'avaluació de l'alumnat i l'organització i funcionament dels centres (al voltant del 45% del professorat).
- El professorat d'Educació infantil i primària presenta uns esquemes professionals més paidocèntrics mentre que el professorat d'Educació Secundària és mostra més academicista.
- Diferents estats emocionals reconeguts pel professorat novell de malestar: inseguretat, por, estrès, saturació, desorientació, soledat o incompetència i en menor grau: preocupació, ansietat, incertesa però també emocions i sentiments de benestar com el de realització, il·lusió, alegria, satisfacció i fins i tot de passió molt intensa.
- Procés emocional: en un primer moment, emocions molt intenses de malestar, la fase d'impacte, que duren els primers tres mesos; i en segon moment, la fase d'acomodació en la que s'accepta la situació i es regulen, llavors, millor les emocions i s'experimenten les pròpies competències.

Aloguín i Feixas (2009) estudien les percepcions del professorat novell en el seu primer any de docència durant el curs 2007-2008 i les seves preocupacions. Aquestes són:

- La resolució de conflictes. Les principals dificultats són com aconseguir l'atenció de l'alumnat "problemàtic" per a que no "dinamitin" la dinàmica de la classe i el control de l'agressivitat entre l'alumnat com baralles, insults... En aquest sentit, els equips directius expliquen que al professorat novell li falta disciplina i autoritat.
- L'atenció a la diversitat amb nivells d'aprenentatge molt diferent entre l'alumnat.
- La gestió de l'aula amb preocupacions per l'organització per programar, preparar activitats, prioritzar continguts i competències bàsiques. És una sensació de no tenir temps pel treball personal.
- Falta de disciplina i poca autoritat.
- La relació família-escola perquè la figura del professor ha perdut respecte i està desautoritzat per part de la família i en conseqüència també per l'alumnat i perquè existeix incoherència entre els valors familiars i el que es transmet a l'escola.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

- La preocupació per si estan fent bé el treball. Es senten insegurs, amb falta de recursos de coneixements.

Serrats (2013: 238-239), després de la revisió de les competències pròpies del professorat novell, agrupa les competències en sis grans blocs:

- Dominar el contingut de la matèria o àrea que imparteix: coneixement del currículum, actualització i ampliació dels coneixements sobre el tema i adaptació del contingut a les necessitats i edats de l'estudiantat.
- Planificar i dur a la pràctica la docència: planificació i programació del procés d'ensenyament-aprenentatge, estructuració de les sessions, utilització d'estratègies adequades per a l'alumnat, motivació de l'alumnat i selecció de recursos i materials apropiats.
- Gestionar l'aula de manera efectiva: creació d'un bon ambient d'aprenentatge, agrupaments adequats al tipus d'activitat o al grup, establiment de normes i sistemes de control, gestió dels conflictes.
- Avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge, dels resultats de l'alumnat i la pròpia pràctica docent: coneixement de les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, registre dels aprenentatges, avaluació dels resultats, utilització de diversitat d'estratègies d'avaluació, autoavaluació i reflexió sobre la pràctica.
- Establir relacions positives amb l'alumnat, els companys i les famílies: utilització de sistemes de comunicació efectiva, interaccions amb l'alumnat, treball col·laboratiu amb els companys, informació a les famílies i col·laboració en la creació d'un clima positiu a l'escola.
- Desenvolupar-se professionalment: acceptació de les responsabilitats professionals, compliment de les obligacions docents, actuació amb ètica professional, col·laboració en les activitats i projectes dels centres, pertinença a un col·lectiu professional i formació continua.

Finalment, el programa d'inducció de la Generalitat de Catalunya *Comencem bé!* al especificar les àrees a treballar, està mostrant les competències que ha d'adquirir el professorat novell. Aquestes són:

- Planificació de l'activitat docent. Realització de la programació didàctica seguint els criteris acordats pel centre, amb especial atenció als criteris d'avaluació: programació de la matèria, planificació de les activitats d'ensenyament/ aprenentatge i d'avaluació, previsió de materials curriculars.
- Desenvolupament de l'activitat docent. Organització de la sessió d'ensenyament/ aprenentatge, intervenció didàctica, ús i varietat de recursos didàctics. Adaptació de la programació als seus alumnes, atenció a les necessitats individuals dels alumnes.
- Gestió d'aula. Manteniment d'un ambient d'aprenentatge a l'aula, afavoriment de la convivència, resolució de conflictes,...
- Seguiment dels aprenentatges dels alumnes, decisions preses per afavorir-ne la millora. Aplicació dels criteris d'avaluació, registre dels aprenentatges, decisions de millora adoptades a partir de l'anàlisi dels resultats d'avaluació, assoliment dels objectius programats.
- Capacitat de relació i comunicació amb els alumnes i amb les seves famílies. Relacions fluides amb els alumnes i amb les seves famílies, si escau: disponibilitat, informació

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

periòdica i significativa en relació al funcionament del centre i al procés d'aprenentatge dels alumnes

- Participació en les activitats del centre. Integració en el claustre, treball en equip, coordinació, participació en les activitats del departament didàctic/seminari, dels equips de cicle, equip docent, ...

2.3.4. Cómo satisfacer les necessitats del professorat novell?

A Europa, la majoria dels programes d'inducció tenen un mentor. De fet, la mentoria sorgeix com una proposta d'acompanyament professional en el període d'inducció. Així, podem definir la mentoria com una relació de desenvolupament professional i personal en la que una persona més experimentada ajuda a una altra amb menys experiència. Aquesta relació no només és beneficiosa pel mentorat sinó també pel mentor, tal com diu Negrillo i Iranzo (2009:179):

“Dicho intercambio podría ser rico en dos sentidos. Por un lado el profesorado novel puede ‘requerir’ de los profesores experimentados una actitud de ilusión y ‘reenamoramiento’ profesional y por otro lado el profesorado con más años trabajados puede aportar su experiencia y seguridad, al tiempo, como apuntamos, que desarrolla funciones más acordes con su pericia profesional experta y articular de forma más coherente su ciclo de carrera”

L'informe Eurydice (2013) revisa el tipus de formació que té el personal que fa tasques formatives en els programes d'inducció; és a dir els mentors. Per exemple, a França, els tutors del període d'inducció (*maîtres-formateurs*) reben una formació específica per aquesta tasca. A Portugal, seleccionen al professorat tutor o supervisor en base a dos requisits: haver rebut formació en matèria de supervisió en la pràctica docent i tenir almenys cinc anys d'experiència docent en l'assignatura corresponent. En general en tots els països que tenen programes d'inducció, els tutors d'aquests programes han de tenir diversos anys d'experiència docent.

La realitat del nostre país, (Aloguín i Feixas, 2009), mostra que els tutors estan preocupats per la falta de temps i de reconeixement formal de la seva dedicació a la formació dels nous mestres al centre. Les autores indiquen que s'hauria de pensar en incentius de promoció personal (econòmica, acadèmica,...) i també institucional (suport administratiu, suport als processos d'innovació).

Les funcions de la mentoria són diverses. Vélaz de Medrano (2009) en distingeix set:

1. Facilitar la incorporació del professorat novell a la professió en general i a un context professional propi.
2. Servir d'alternativa real i propera a les necessitats del mentorat.
3. Desenvolupar processos eficaços d'aprenentatge per l'adquisició de competències que poden ser transferides als diferents àmbits de desenvolupament personal, social i professional.
4. Proporcionar orientació, assessorament i reforç centrats en el desenvolupament de les competències bàsiques pel desenvolupament professional.
5. Ajudar a superar les exigències o demandes de l'exercici de la professió en un context concret.
6. Facilitar el desenvolupament personal i social: millorar la autoestima, promoure les relacions interpersonals i la participació.
7. Desenvolupar una major implicació, compromís i col·laboració entre els membres de la institució.

Les metodologies han de ser basades en la pràctica i la reflexió (Orland-Barak i Yinon, 2007). Aquest autor planteja, per exemple, l'estudi de casos sorgits dels propis contextos professionals. Negrillo i Iranzo (2009), a més a més de l'estudi de casos sobre problemes diaris, exposa altres com: intercanvi i debat de vivències, experiències i situacions professionals inicials, reflexió sobre la pròpia pràctica i cerca conjunta d'alternatives de resposta per possibles problemes; exposició i comentaris de dubtes amb experts i professorat expert; entrenament en habilitats de regulació emocional per gestionar els estats emocionals de malestar. En el seu estudi, troben que els aspectes millors valorats han estat l'intercanvi entre el grup de professorat novell i el professorat expert i els tutors, per una banda, i per l'altra la reflexió individual de caràcter personal i professional mitjançant les activitats de pràctica reflexiva desenvolupada. El professorat novell ha donat molta importància al primer punt. En aquest sentit, Aloguín i Feixas (2009) indiquen la necessitat de desenvolupar espais de reflexió entre iguals que ajudin a sensibilitzar i que possibilitin una comunicació de qualitat. I és que el treball col·laboratiu entre el professorat, com

ja deia Hargreaves (2003), és una de les millors metodologies per millorar l'ensenyança i l'aprenentatge i no condicionar així l'aprenentatge professional d'un determinat estil professional (Negrillo i Iranzo 2009). A Europa, els programes d'inducció inclouen reunions periòdiques amb el tutor, ajuda per la planificació de les classes i altres tipus d'assessorament pedagògic, la oportunitat d'observar la classe i mòduls de formació.

European Comission/EACEA/Euridyce (2015) indica que els docents novells realitzen totes o moltes de les tasques que corresponen als docents amb experiència i tenen un sou. El professorat novell rep formació, ajuda personalitzada i assessorament dins d'una fase estructurada. Aquesta fase s'ofereix, a més a més, de la capacitació professional que es proporciona durant la formació inicial. Acostuma a durar un any acadèmic excepte a Grècia i Espanya (en algunes comunitats autònomes) on pot ser més curt. Aquest període sol acabar amb una avaluació que pot confirmar la contractació dels implicats com a professor o la possibilitat que es registrin com a tal. En aquest sentit, tal com diu Avalos (2009: 56) la *"Inducción con o sin certificación es una decisión clave que debe tomarse a la luz de las características del sistema educativo y de formación docente"*.

Finalment, no volem acabar aquest apartat sense fer referència a les situacions explicitades per Eirien, Garcia i Montero (2009) i recollides també per Serrats (2013). Es dissenyen els programes d'inducció per aquelles persones novelles que s'insereixen a la vida professional docent. No obstant això, pot ser considerat professor novell aquella persona que ja té una trajectòria professional prèvia però canvia de centre, de cicle, de matèria o d'un grup diferent d'estudiant, ja que tenen problemes similars.

2.4. Experiències de diferents països

Com ja s'ha fet palès en aquest capítol, en els últims anys, la formació del professorat d'Educació infantil i primària i secundària està sent objecte de debat per part dels proveïdors de formació, però també per part del propi sistema educatiu que rep als nous egressats. Són molts els països que han engegat reformes destinades a millorar la formació docent. En aquest apartat, voldríem glosar alguns dels principals models de formació europeus amb el propòsit de dibuixar un panorama global de la qüestió.

2.4.1. Regne unit o el model anglès

El model anglès s'ha erigit com un dels referents europeus més importants. Algunes de les seves reformes estan servint no només com un exemple a seguir per part d'altres països, sinó que estan marcant certa tendència en l'àmbit internacional.

MacBeath (citada en Prats, 2016b: 28) i Egido (2016) adverteixen que el canvi de centralitat de la universitat a l'escola s'ha vist acompanyat per un procés de liberalització del mercat. Regne Unit ha estat el país amb més recorregut realitzat en el camí de convertir l'educació en un mercat obert. És a dir, ha facilitat l'accés a la docència en detriment del requisit tradicional de realitzar una formació universitària, *"abriendo a agencias proveedoras para conseguir un mercado empresarial más amplio"*.

D'aquesta manera, podem situar la reducció del paper de les universitats en la formació dels docents, recaient aquesta funció en les pròpies escoles i en el *National College for Teaching and Leadership*, una agència executiva del Departament d'Educació que apareix com a autoritat competent respecte a la professió docent. Aquesta agència és la encarregada de l'acreditació de les institucions formadores i del control de la qualitat de la formació del professorat, a més de controlar la oferta i la demanda dels llocs de formació i gestionar el pressupost del govern destinat a la formació docent.

Una de les apostes importants de la agència ha estat la d'assignar a les escoles un paper primordial en la formació per contrarestar, d'alguna manera, el model formatiu de les universitats,

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

considerat “*excesivamente teórico y carente de conexión con la práctica de la enseñanza*” (Whitehead citat en Egido, 2016: 171).

Per exercir com a docent tant en les escoles públiques com en les escoles d'educació especial, és necessari la obtenció del *Qualified Teacher Status* (QTS, en endavant) al que es pot accedir per diferents vies de formació (Egido, 2016).

a) Estudis de formació del professorat en les universitats. És el sistema de formació més habitual pels docents de primària. Es tracta d'estudis realitzats en les Facultats d'Educació (de tres o quatre anys de durada) que condueixen al títol de *Bachelor of Education* (BEd) i, simultàniament, al QTS. Poden ser programes de *Bachelor of Arts* (BA) o *Bachelor of Sciences* (BSc) en els que els estudiants preparen els continguts pedagògics específics de la seva especialització. En les etapes d'infantil i primària, els professors són generalistes, i a secundària, cursen estudis que solen incloure una o dues matèries del currículum oficial de l'alumnat i la seva didàctica. Aquests programes també consten de pràctiques en escoles (uns 24 mesos de durada).

b) Formació docent de postgrau a la universitat. Després de tres o quatre anys d'estudis universitaris (obtenció del títol de graduat), els futurs docents realitzen un any de formació addicional (36 setmanes) que prepara per l'ensenyament i permet obtenir el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Per accedir a aquesta via és necessari haver cursat estudis relacionats amb les matèries que van a ensenyar-se, encara que poden entrar altres estudiants realitzant un programa de formació previ (entre 18 y 24 setmanes).

c) Programa de formació centrats en l'escola (*School-centred Initial Teacher Traininf, SCITT*). És un curs de formació per la docència (un any) que s'imparteix en els centres escolars (a diferència de l'anterior que s'imparteix a les universitats). Les escoles lideren el disseny de la formació docent, reben el finançament per implementar-la i decideixen si treballar o no amb les universitats.

d) Programes per professorat graduat. Els estudiants treballen a l'escola i reben un salari com professor no qualificat, mentre realitzen una formació individualitzada que els permet aconseguir el QTS. És l'escola la que valora les necessitats d'aprenentatge del candidat i dissenya el seu pla de formació. L'entrada en aquest sistema és de caràcter competitiu: a cada curs s'ofereix un nombre de places limitades. La durada és d'un any. És un programa que està dirigit especialment per les persones que volen canviar la seva carrera professional i entrar a la docència. Aquestes escoles reben ajudes econòmiques per finançar el salari del professorat.

e) Programa per professorat registrat. És similar a l'anterior i està orientat a persones que no tenen una titulació universitària, però sí un mínim de dos anys complerts d'estudis superiors. Té una durada de dos anys.

f) Programes per professorat format a l'estranger. Estan dirigits al professorat format fora de la UE. És pot aconseguir el QTS en un any més o menys.

Una altra de les possibilitats formatives és el *Teach First*, programa que ha tingut una gran notorietat i rellevància pública. Gestionat per una fundació del mateix nom, està dirigit a la formació de professorat que vol desenvolupar el seu treball en centres problemàtics. Aquesta fundació treballa conjuntament amb les escoles, centres de formació superior i empreses. Està dirigit a estudiants d'alt rendiment acadèmic que cursen la seva carrera en universitats de prestigi. Les persones seleccionades reben una formació intensiva de sis setmanes durant l'estiu i s'han de comprometre durant dos anys a ser docent en aquests centres, mentre segueixen un programa de formació orientat al desenvolupament d'habilitats de lideratge a l'aula, en la direcció de persones i organitzacions.

Independentment de la via seguida, els estudiantes han d'acreditar que compleixen els estàndards establerts per obtenir el QTS atorgat per el *National College for Teaching and Leadership*. El QTS està relacionat amb dos grans àmbits:

- a) *Ensenyança* que inclou vuit competències professionals (demostrar un bon coneixement de les matèries i del currículum, promoure el progrés i els bons resultats de l'alumnat, planificar i portar a la pràctica activitats d'ensenyament i aprenentatge ben estructurades o crear ambients d'aprenentatge segurs i adequats per l'alumnat).

b) *Conducta personal i professional* referent als requisits actitudinals i de caràcter ètic.

Una vegada obtingut el QTS, el professorat ha de passar per un període d'inducció (un curs escolar) per a la seva contractació. Durant aquest període, tenen un tutor en el centre que s'encarrega del seu assessorament i supervisió. El professorat novell és avaluat en tres moments al llarg del període de inducció. Generalment, és el director de l'escola qui, seguint els estàndards, realitza l'avaluació final.

Egido (2016) es fa ressò d'algunes de les controvèrsies que han suscitat aquestes reformes. Per una part, es troben els detractors d'aquest model que denuncien l'empobriment de la formació docent i la centralització del control sobre la preparació i l'actuació professional del professorat. Per l'altre, els que valoren positivament els canvis situen que aquests han servit per millorar el sistema educatiu.

És important destacar que molts formadors analitzen les mesures adoptades com el pas d'una formació de professorat de caràcter ampli i liberal a un concepte estret i restringit basat en les competències instrumentals. Segons Furlong et ali. (citats en Egido, 2016: 176), molts experts apunten que s'està empobrint la formació i desprofessionalitzant als docents, convertint-los en tècnics als que es prepara per desenvolupar un currículum ja tancat i prèviament definit per les autoritats.

2.4.2. França

França és un clar exemple de com la formació del professorat s'ha anat integrant a la universitat. Primer, la formació s'instituí a les escoles normals (*écoles normales primaires*). Després al 1990, es creen els instituts universitaris de formació de mestres (IUFM) i al 2005 s'integren a la universitat. La seva missió principal era preparar als estudiants al concurs-oposició dels mestres i assegurar la seva formació després d'haver superat la prova. Al 2013, es creen les escoles superiors del professorat i de l'educació (ESPE) integrades a la universitat amb la finalitat de formar el professorat de primària i secundària i dels "*conseillers principaux d'éducation*". Tres anys abans, s'havia produït la reforma de la "masterització" que va comportar diferents problemes d'accés a la funció pública, de tal forma que és anul·lada el 2 de juny del 2012. Amb la llei del 2013 de la creació de les ESPE es compensen els problemes.

Així, amb la masterització, el model de formació docent és el consecutiu. Per esdevenir professor, l'estudiant, després del batxillerat, ha d'optar per un grau (*licence*) qualsevol de la oferta universitària perquè tots donen entrada al Màster (MEEF: *Master de la formation aux métiers de l'Enseignement, l'Éducation et la Formation*). Diferents portals i webs (per exemple <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>) orienten per escollir el grau. Si la finalitat és ser mestre de primària, es recomana l'estudi d'un grau lligat a alguna de les disciplines que s'ensenyen en aquest nivell com llengua francesa, matemàtiques, història... Si l'opció és secundària, la recomanació recau en un grau adaptat a la família professional i a la disciplina que es vol impartir; per exemple, professor de llengua francesa, el grau de lletres per aconseguir una base sòlida de coneixement en aquesta disciplina.

Durant el grau, els estudiants tenen la possibilitat d'optar per itineraris pre-professionalitzadors. Cada universitat ofereix diferents possibilitats que es divideixen, no obstant, en dos grans blocs: una formació útil per l'ofici de l'educació (terminologia emprada) com psicologia de la infància i la adolescència, ciències de l'educació o unes pràctiques d'observació per descobrir l'ofici. Un cop acabada aquesta formació de grau, es continua amb el Màster.

El MEEF, considerat com una formació professionalitzadora i disciplinària, va dirigit a tot el professorat independentment del nivell educatiu en el que vulguin exercir i als futurs "*conseillers principaux d'éducation*". Existeixen quatre mencions o quatre màsters depenent de la finalitat última de l'exercici professional. Per tant, trobem la menció per exercir a l'escola primària, la menció per exercir a secundària i batxillerat, la menció per esdevenir "*conseiller principal d'éducation*" i per últim, la menció Pràctiques i enginyeria de la formació.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

El Màster té una durada de dos anys, 120 crèdits que es realitza, com hem comentat, en les ESPE.

La formació és divideix en tres àmbits:

1. Continguts teòrics específics sobre les disciplines i la pedagogia.
2. Temes comuns per a tot l'estudiantat independentment de l'itinerari seguit: els processos d'aprenentatge de l'alumnat, la diversitat i en particular els estudiants amb discapacitat, mètodes de diferenciació pedagògica i metodologies de suport a l'alumnat amb dificultats, les competències, les avaluacions, la gestió de l'aula i la prevenció de la violència escolar, la gestió dels conflictes i de la violència, el procés d'orientació dels estudiants, l'escola inclusiva, l'abandonament, les intel·ligències múltiples, la comunicació professional, els valors de la República com la laïcitat i la lluita contra les discriminacions, la ciutadania, la sostenibilitat, la igualtat entre homes i dones.... És una formació compartida doncs, es tracta també de forjar una cultura col·laborativa que permeti la cohesió dels equips que és un factor de l'èxit dels estudiants del sistema educatiu.
3. Pràctiques en el primer curs i en el segon, una formació en alternança o formació dual. En el primer curs, s'ubiquen les pràctiques d'observació i les pràctiques acompanyades que duren entre quatre i sis setmanes. Durant el segon semestre d'aquest primer any, els estudiants poden passar un examen de contractació per accedir a la funció docent als centres educatius. Els que no han aprovat tenen un període de pràctiques entre 8 i 12 setmanes. Els estudiants que l'aproven poden gaudir d'una formació en alternança remunerada segons l'edat i els seus resultats en el màster. La mitjana del sou es situa al voltant dels 1.000€. A l'ESPE fan una formació entre 250 i 300 hores mentre que al centre educatiu tenen un contracte de mitja jornada. Els estudiants són responsables d'una aula de forma totalment autònoma sense la presència d'un altre docent. Però, tenen un tutor a l'escola i un tutor a l'ESPE Aquests estudiants són anomenats Funcionaris de pràctiques. S'avaluen les pràctiques mitjançant un jurat acadèmic.

En tots aquests itineraris es forma també per una iniciació a la recerca, l'estudiantat ha d'obtenir almenys el nivell B2 d'una llengua estrangera i el certificat del nivell 2 sobre les tecnologies de la informació i de la comunicació.

En el gràfic 2.4 es visualitza la formació del màster.

Gràfic 2.4. Quadre de l'organització de la formació per esdevenir docent a França (Font: Ministeri de l'educació nacional).



Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Finalment, comentar que el període d'inducció s'inscriu llavors dins la formació en alternança. Però, des del curs 2015-2016, s'introdueix la mentoria pel professorat novell totalment qualificat que exerceix en les zones d'educació prioritària.

2.4.3. Portugal

A Portugal el model emprat és el consecutiu tant per a infantil i primària com a secundària.

La reglamentació portuguesa, segons el Decret-Llei n°. 43/2007 de 22 de febrer de 2007, determina que l'habilitació professional per a la docència en Educació Infantil i Primària s'estructura de la següent manera: (1) una Llicenciatura en Educació Bàsica (1º cicle, amb una duració de 3 anys); (2) un màster en ensenyament (2º cicle, amb una duració de 1-2 anys); i (3) un període d'inducció professional (1 any de durada).

La formació inicial del professorat d'educació infantil i educació primària es compon de quatre eixos (formació educacional general², didàctiques específiques³, pràctiques⁴, formació en l'àrea de docència⁵), tant en la formació de primer cicle com en la de segon cicle. A continuació, es presenta el pes d'aquests eixos en la formació dels mestres (taula 2.5, 2.6 i 2.7).

Taula 2.5. Estructura curricular del grau de "Educació Bàsica", comú a tots els magisteris (Elaboració pròpia)

Components de la formació	Crèdits	%
Formació educacional general	15 a 20 crèdits	8 a 11%
Didàctiques específiques	15 a 20 crèdits	8 a 11%
Pràctiques	15 a 20 crèdits	8 a 11%
Formació en l'àrea de docència	120 a 135 crèdits	66 a 75%
TOTAL: 180 crèdits		

Taula 2.6. Estructura curricular del màster en "Magisteri en Educació Infantil" (Elaboració pròpia)

Components de la formació	Crèdits	%
Formació educacional general	5 a 10 crèdits	8 a 16%
Didàctiques específiques	15 a 20 crèdits	25 a 33%
Pràctiques	30 a 35 crèdits	50 a 58%
Formació en l'àrea de docència	0 crèdits	0%
TOTAL: 60 crèdits		

Taula 2.7. Estructura curricular del màster en "Magisteri en Educació Primària" (Elaboració pròpia)

Components de la formació	% mínimes
Formació educacional general	5%

² **Formació educacional general:** coneixements, capacitats, actituds i competències en el domini de l'educació que són rellevants per l'actuació de tots els docents a l'aula, en la relació amb la comunitat i l'anàlisi i participació en el desenvolupament de polítiques educatives i de metodologies.

³ **Didàctiques específiques:** coneixements, capacitats, actituds i competències relacionades amb les àrees curriculars o disciplinàries i en els cicles o nivell educatiu del respectiu domini d'habilitació per a la docència.

⁴ **Pràctiques:** iniciació a la pràctica professional.

⁵ **Formació àrea de docència:** té per finalitat garantir la formació acadèmica adequada a les exigències de la docència.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Didàctiques específiques	20%
Pràctiques	45%
Formació en l'àrea de docència	25%
TOTAL: 90 a 120 crèdits	

Es desprèn de la informació presentada en les taules anteriors que la formació en l'àrea de la docència té un pes molt important en el primer cicle de la formació dels mestres, representant tres terços dels crèdits. En canvi, en el nivell de màster, les pràctiques adquireixen un paper prioritari, al voltant de la meitat dels crèdits de la formació. Es pot notar també que les didàctiques sempre estan presents, en els dos nivells de la formació, corresponent a un 20% dels crèdits.

Per l'etapa de secundària, el recorregut de la formació és la mateixa. Primer, s'ha de cursar un grau de 180 crèdits, 3 anys, en una disciplina, per exemple, química, física, filosofia i després un màster, de dos anys, 120 crèdits de la especialitat disciplinar, incloent una especialitat d'informàtica. I finalment, han de realitzar el curs d'inducció.

En tots els màsters de secundària trobem els mateixos components de formació, però els percentatges mínims canvien per això no s'esmenten però si el curs on s'imparteixen. En la taula 2.8 es pot veure la seqüenciació de la formació.

Taula 2.8. Seqüenciació de la formació dels màsters de secundària (Elaboració pròpia)

Components de la formació	Curs
Didàctica específica	A primer i segon curs
Escola i societat	Primer curs
Processos educatius	Indiferent
Currículum i avaluació	Indiferent
Pràctiques	A primer i segon curs
TOTAL: 120 crèdits	

Respecte a la via d'inserció professional diversos autors (Roldão y Reis, 2012; Nunes y Nunes, 2013) descriuen el que a Portugal es denomina "període probatori d'inducció professional". En el transcurs d'un any, cada mestre acabat de graduar que ingressa com a docent en el sistema educatiu formal (públic o privat), és acompanyat per un mentor de dita institució que té com a funció recolzar al mestre novell en les dimensions didàctiques, pedagògiques i científiques, a més d'avaluar la integració del mestre novell a la comunitat educativa i en les seves funcions. Aquest període probatori està remunerat per la institució, a diferència de les pràctiques.

3. CONTEXT DE L'ESTUDI: DESCRIPCIÓ DELS CENTRES PARTICIPANTS I DELS EGRESSATS DE LA FORMACIÓ DE MESTRE I DE PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

L'AQU té una dilatada trajectòria en la realització d'estudis d'inserció sobre els graduats i graduades de les universitats catalanes. Aquesta informació ha estat cabdal en els processos de millora de les universitats i, concretament, del pla formatiu dels ensenyaments de grau i màster. Conèixer fins a quin punt són percebudes com a útils i importants les competències assolides al llarg de la formació universitària, permet reflexionar sobre les competències professionals i transversals definides en els plans d'estudi. Des d'aquesta perspectiva, l'AQU va realitzar, a finals del 2014, un estudi complementari amb la finalitat de conèixer també, l'opinió dels ocupadors en quant a les competències i la formació dels recents graduats⁶. En el cas de la formació dels mestres d'infantil, primària i secundària, l'AQU va dissenyar una enquesta específica d'*Ocupadors a l'àmbit d'Ensenyament* amb un bloc específic i propi de competències transversals i de la pràctica docent i, també, va realitzar un apropament qualitatiu a les valoracions dels responsables dels centres mitjançant grups de discussió⁷.

L'objectiu d'aquest treball és presentar una anàlisi complementària a la que ja ha realitzat l'AQU en els seus informes amb la finalitat d'aprofundir sobre percepcions competencials diferencials en funció del nivell educatiu. A més, s'intenta trobar, en la mesura del possible, coincidències entre les perspectives pròpies dels graduats (egopercepció) i dels centres educatius (sociopercepció).

En quant a l'opinió dels graduats/des, s'ha considerat, per una part, el darrer estudi laboral del 2014 realitzat per l'AQU, *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*⁸, corresponent a graduats/des de les darreres promocions de les extingides diplomatures de mestre, sent conscients que existeix una limitació associada a les diferències en quant a la formació dels actuals graus d'educació d'infantil i primària. Per l'altre part, s'ha considerat també l'estudi d'AQU 2015, *La inserció laboral dels titulats de Màster. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de màster oficial de les universitats catalanes*⁹, que ha permès recollir l'opinió de les persones titulades en el Màster universitari en formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes (MUF).

L'anàlisi dels resultats de les esmentades enquestes ha permès:

- 1.- Descriure quins són els mapes competencials en cadascun dels nivells educatius (primària i secundària).
- 2.- Identificar diferències d'opinió en quant a les competències en la formació del mestre en funció de: a) *les característiques del centre* (titularitat, nivell de complexitat del centre, antiguitat i grandària del centre en relació al nombre de treballadors) i b) *d'algunes pràctiques docents* (si s'ha introduït alguna innovació en els darrers anys i si tenen o no un pla d'acollida al nou professorat i la col·laboració amb la universitat).
- 3.- Aprofundir en les diferències entre les percepcions ego i sòcio en funció de la utilitat i importància del conjunt de competències docents.

En aquest capítol, es fa una síntesi de les característiques de les mostres participants en les diferents enquestes. En el cas dels centres educatius participants es presenta, a més, el perfil

⁶ La pàgina web de l'estudi d'AQU (<http://www.aqu.cat/estudis/ocupadors/#.WBONT52LSUK>) explica quin ha estat el procés i dona accés a l'informe general.

⁷ L'AQU té un espai a la seva web on es pot consultar els informes quantitatius i qualitatius de l'estudi d'Ocupadors en l'àmbit d'Ensenyament:

(http://www.aqu.cat/estudis/ocupadors/ocupadors_ensenyament.html#.WBOOGS2LSUK).

⁸ L'informe es pot consultar a la web http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf.

⁹ A la pàgina web d'AQU (<http://www.aqu.cat/estudis/masters/#.WBORFS2LSUK>) es presenta l'estudi de la inserció dels estudiants de màster.

dels centres que han incorporat recentment professorat novell i que, per tant, han respost el bloc de l'enquesta corresponent a la importància i satisfacció de les competències docents.

3.1. Característiques dels centres educatius

En aquest apartat, s'aborden primer les característiques generals de tota la mostra de centres de l'enquesta d'AQU, *Ocupabilitat i competències dels nous docents*. Després, s'analitzen les mostres dels centres d'educació infantil i primària i dels d'educació secundària que han respost a les preguntes sobre la importància i la satisfacció de les competències que mostra el professorat novell¹⁰.

3.1.1. Característiques generals

La taxa de participació dels centres educatius a l'enquesta d'AQU ha estat de 9.96%, és a dir 281 dels 2.822 centres, el que ha suposat un error mostral del 0,0566 (5%). L'anàlisi de les característiques dels centres participants mostren una alta representativitat respecte a la població en quant als nivells educatius, titularitat del centre (pública, privada o concertada), complexitat del centre (baixa, mitjana i alta), àrea territorial i per últim grandària del centre educatiu en relació al nombre de persones que hi treballen (entre 1 i 15, entre 16 i 30, entre 31 i 45, entre 46 i 60 i, més de 60).

Els centres són majoritàriament escoles que només tenen educació d'infantil i primària o secundària i únicament un 16,7% de centres que ofereixen, de manera integrada, els diferents nivells educatius. El 80,8% dels casos són de titularitat pública. En quant al nivell de complexitat que manifesten els 258 centres (hi ha un 8.2% que no respon), la majoria són de complexitat mitjana (76,7%) i la resta es distribueix entre complexitat alta (13.6%) i baixa (9,7%). Així mateix, els centres participants en l'estudi es distribueixen en proporcions similars a la població per les diferents àrees de territorialitat.

En relació a la grandària del centre educatiu en funció del nombre de treballadors, hi ha una certa heterogeneïtat en el conjunt de centres participants, tot i que més del 50% són centres mitjans (entre 16 i 45 treballadors), tal i com es mostra a la taula 3.1.

Taula 3.1. Distribució de la variable "Grandària del centre educatiu"

Mida del centre	n	%
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
Total	281	100,0

Tal i com mostra la taula 3.2, els centres de la mostra mantenen una relació entre els nivells educatius i la titularitat: els centres d'educació primària i de secundària són públics front als centres privats que solen tenir de manera integrada ambdós nivells educatius. Tradicionalment, els centres privats han ofert aquestes dues etapes de l'escolaritat obligatòria, mentre que l'administració pública ha diferenciat els dos tipus de centres: les escoles que acullen les etapes d'infantil i primària i els instituts que ofereixen els estudis secundaris. Actualment, en algun dels barris on la complexitat dels centres és alta, el Departament d'Ensenyament està fent centres

¹⁰ Es presenta una síntesis de les característiques dels centres. A l'informe d'AQU (2015) es fa una comparativa amb les proporcions de la població de referència i es constata la representativitat de la mostra de centres.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

integrats. És una forma de poder fer un seguiment més acurat, per exemple del absentisme, i en la que es fa palès la importància de la concepció estructural dels centres educatius.

Taula 3.2. Distribució entre les variables “Nivells educatius del centre” i “Titularitat del centre”

Nivells del centre	Titularitat del centre		Total
	Pública	Privada o concertada	
Primària	154 (93,9%)	10 (6,1%)	164
Primària i Secundària	3 (6,4%)	44 (93,6%)	47
Secundària	69 (100%)	0 (0%)	69
Total	226 (80,7%)	54 (19,3%)	280

Respecte a la relació entre nivells educatius del centre i la seva grandària, els centres de primària són escoles amb menys de 30 treballadors mentre que els centres de secundària tenen una plantilla docent major (taula 3.3). Sens dubte, el nombre de treballadors té una relació directa amb el nombre de línies que oferta el centre.

Taula 3.3. Distribució entre les variables “Nivells educatius del centre” i “Grandària del centre”

Nivells del centre	Grandària del centre educatiu					Total
	Entre 1 i 15	Entre 16 i 30	Entre 31 i 45	Entre 46 i 60	Més de 60	
Primària	53 (32,3%)	66 (40,2%)	43 (26,2%)	2 (1,2%)	0 (0%)	164
Primària i Secundària	0 (0%)	10 (21,3%)	5 (10,6%)	21 (44,7%)	11 (23,4%)	47
Secundària	3 (4,3%)	5 (7,2%)	20 (29%)	22 (31,9%)	19 (27,5%)	69
Total	56 (20%)	81 (28,9%)	68 (24,3%)	45 (16,1%)	30 (10,7%)	280

Els centres de la mostra que ofereixen conjuntament les dues etapes d'escolaritat obligatòria, són els centres amb una major complexitat baixa. Si bé els centres, independentment del seu nivell educatiu, es situen en una complexitat mitjana (taula 3.4).

Taula 3.4. Distribució entre les variables “Nivells educatius del centre” i “Complexitat”

Nivells del centre	Complexitat			Total
	Baixa	Mitjana	Alta	
Primària	12 (8%)	122 (81,3%)	16 (10,7%)	150
Primària i Secundària	11 (23,4%)	34 (72,3%)	2 (4,3%)	47
Secundària	2 (3,3%)	41 (68,3%)	17 (28,3%)	60
Total	25 (9,7%)	197 (76,7%)	35 (13,6%)	257

A la taula 3.5, es presenta com s'han distribuït els centres de la mostra en funció del nivell de complexitat dels centres educatius i del nombre de treballadors. En general, s'observa com els centres de complexitat mitjana solen ser centres de grandària també mitjana.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Taula 3.5. Distribució entre les variables "Complexitat" i "Grandària del centre"

Complexitat	Grandària del centre					Total
	Entre 1 i 15	Entre 16 i 30	Entre 31 i 45	Entre 46 i 60	Més de 60	
Baixa	3 (12%)	9 (36%)	2 (8 %)	3 (12%)	8 (32%)	25
Mitjana	42 (21,2%)	55 (27,8%)	51 (25,8%)	33 (16,7%)	1 (8,6%)	198
Alta	2 (5,7%)	9 (25,7%)	12 (34,3%)	8 (22,9%)	4 (11,4%)	35
Total	47 (18,2%)	73 (28,3%)	65 (25,2%)	44 (17,1%)	29 (11,2%)	258

3.1.2 Característiques dels centres d'educació infantil i primària i dels centres d'educació secundària que han incorporat professorat novell

Les persones que han contestat l'enquesta on-line ocupen diferents càrrecs en els seus centres educatius: el 81,9% ocupen algun càrrec de direcció mentre que l'11,7% restant tenen altres càrrecs. Independentment de la titularitat i del nivell educatiu, és el director del centre qui respon (taula 3.6).

Taula 3.6. Distribució entre les variables "Nivells educatius del centre", "Titularitat" i "Càrrec de l'informant"

Nivells del centre	Titularitat	Càrrec de l'informant		Total
		Director	Titular del centre / director acadèmic / gerent	
Primària	Pública	126 (98,4%)	2 (1,6%)	128
	Privada o concertada	6 (75%)	2 (25%)	8
	Total	132 (97,1%)	4 (2,9%)	136
Primària i secundària	Pública	3 (100%)	0	3
	Privada o concertada	26 (70,3%)	11 (29,7%)	37
	Total	29 (72,5%)	11 (27,5%)	40
Secundària	Pública	52 (96,3%)	2 (3,7%)	54
	Total	52 (96,3%)	2 (3,7%)	54
Total	Pública	181 (97,8%)	4 (2,2%)	185
	Privada o concertada	32 (71,1%)	13 (28,9%)	45
	Total	213 (92,6%)	17 (7,4%)	230

Els informants han respost a les preguntes sobre la importància i satisfacció de les competències centrant-se en els docents de nova incorporació. Aquest col·lectiu està format pels docents graduats recentment i pels docents novells. Els primers són els docents que s'han graduat en els últims dos anys i sense experiència laboral docent. Els segons corresponen als docents que tenen menys de dos anys d'experiència laboral docent. Tal com mostra la taula 3.7, la gran majoria dels nous contractats, tant pel sector públic com pel privat, són les persones docents que s'han graduat recentment.

Taula 3.7. Distribució dels docents graduats recentment i dels docents novells

Titularitat	Docents graduats recentment	Docents novells	Total
Públic	104 (75,9%)	33 (24,1%)	137 (100%)
Privat	49 (98%)	1 (2%)	50 (100%)
Total	153	34	187

Això, significa que dels 281 centres que han respost l'enquesta 187 (el 66,5%) tenen a les seves plantilles docents graduats recentment i docents novells: 108 a primària, 44 a primària i secundària i 34 a secundària.

A grans trets, els **centres d'educació infantil i primària** presenten unes característiques similars a la mostra de procedència, com s'indica a la taula 3.8. En primer lloc, quasi la totalitat dels centres d'educació primària són de titularitat pública, per ser exactes un 91,7%. Segonament, la gran majoria (78,6%) presenten un grau de complexitat mig; només una de cada deu escoles objecte d'estudi té un nivell alt de complexitat. Respecte a la grandària del centre, més de les tres quartes parts són petits (77,6%).

Són pocs els centres que han realitzat alguna acció innovadora, aquestes han estat principalment innovacions didàctiques i pedagògiques i canvis importants en la tecnologia. Quasi el 70% dels centres tenen algun tipus de pla d'acollida. La majoria, el 53,7%, consta de l'assignació d'un tutor i en menor mesura de sessions programades (27,8%). Finalment, cal fer esment que dels 108 centres de primària que tenen professorat novell, només 6 (5,6%) ofereixen pràctiques als estudiants universitaris de mestre i, en la mateixa proporció, han participat en els plans d'estudis de les universitats. Aquest percentatge tant baix no ha permès fer cap comparació de mitjanes.

Taula 3.8. Característiques i algunes practiques docents dels centres d'educació infantil i primària (n=108)

Característiques		n	%
Titularitat del centre	Pública	99	91,7%
	Privada	9	8,3%
	Total	108	
Complexitat	Baixa	11	10,7%
	Mitjana	81	78,6%
	Alta	11	10,7%
	Total	103	
Grandària del centre	Petit Entre 1 i 30	73	77,6%
	Mitjà Entre 31 i 60	35	32,4%
	Gran Més de 60	0	0%
	Total	108	
Antiguitat del centre	Escoles amb tradició (anterior al 1971)	41	43,2%
	Escoles (1971-1998)	36	37,9%
	Escoles noves (creació posterior al 1999)	18	18,9%
	Total	95	
Innovació	Si	6	5,6%
	No	102	94,4%
	Total	108	
Plans d'acollida	Si	75	69,4%
	No	27	25%
	Ns/Nc	6	5,6%
	Total	108	

Els **centres integrats** que ofereixen ambdós nivells educatius tenen un perfil lleugerament diferent. Gairebé la totalitat dels centres que han respost l'enquesta són de titularitat privada o concertada amb una llarga tradició. Al igual que la resta de centres, aquests tampoc es caracteritzen per haver introduït alguna innovació en els darrers anys. Els dos centres que si ho han fet han estat relacionats amb innovacions didàctiques, actualització de coneixements per l'adquisició de nou equipament tecnològic, col·laboració amb escoles estrangeres i potenciar noves formes de relacionar-se amb altres centres educatius. Més de tres quartes parts dels centres tenen algun tipus de pla d'acollida (taula 3.9).

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Donades les característiques internes d'aquests centres en la integració de dos nivells educatius, fan difícil amb la informació de que disposem, comparar-los amb els centres de primària i secundària. Per aquest motiu aquests 44 centres no es consideraran en els anàlisis posteriors.

Taula 3.9. Característiques i algunes practiques docents dels centres d'educació integrats (n=44)

Característiques		n	%
Titularitat del centre	Pública	3	6,8%
	Privada	41	93,2%
	Total	44	
Complexitat	Baixa	10	22,7%
	Mitjana	32	72,7%
	Alta	2	4,5%
	Total	44	
Grandària del centre	Petit Entre 1 i 30	9	20,5%
	Mitjà Entre 31 i 60	25	56,8%
	Gran Més de 60	10	22,7%
	Total	44	
Antiguitat del centre	Escoles amb tradició (anterior al 1971)	32	76,2%
	Escoles (1971-1998)	4	9,5%
	Escoles noves (creació posterior al 1999)	6	14,3%
	Total	42	
Innovació	Si	2	4,5%
	No	42	95,5%
	Total	44	
Plans d'acollida	Si	35	79,5%
	No	7	15,9%
	Ns/Nc	2	4,5%
	Total	44	

Pel que fa a les característiques de la mostra dels **centres d'educació secundària**, tots són de titularitat pública i amb una complexitat predominantment mitjana (68,3%). Majoritàriament, els centres tenen una mida mitjana, en el 70,6% dels casos hi treballen entre 31 i 60 persones, tot el contrari que els centres de primària.

Quasi la totalitat dels centres de secundària (94,1%) no han realitzat cap acció innovadora en el centre. Els pocs centres que sí ho han fet han estat majoritàriament innovacions didàctiques i pedagògiques i canvis importants en la tecnologia, com a educació infantil i primària. Les tres quartes parts tenen alguns tipus de pla d'acollida com l'assignació d'un tutor (47,1%) i en menor mesura sessions programades (26,5%). Finalment, dels 34 centres d'educació secundària de la mostra del estudi, només 2 (5,9%) ofereixen pràctiques als estudiants i en la mateixa proporció han participat en els plans d'estudis de les universitats. Aquest percentatge tant baix no ha permès fer cap comparació de mitjanes. El comportament dels centres de secundària respecte a aquestes dues últimes característiques té molta semblança amb els centres d'educació infantil i secundària (taula 3.10).

Taula 3.10. Característiques i algunes pràctiques docents dels centres educatius de secundària (n=34)

Característiques		n	%
Titularitat del centre	Pública	34	100%
	Privada	0	0%
	Total	34	
Complexitat	Baixa	1	3,0%
	Mitjana	23	67,6%
	Alta	10	29,4%
	Total	34	
Grandària del centre educatiu	Petit: Entre 1 i 30	0	0%
	Mitja Entre 31 i 60	24	70,6%
	Gran Més de 60	10	29,4%
	Total	34	
Antiguitat del centre	Escoles amb tradició (anterior al 1971)	5	15,2%
	Escoles (1971-1998)	24	72,7%
	Escoles noves (creació posterior al 1999)	4	12,1%
	Total	33	
Innovació	Si	2	5,9%
	No	32	94,1%
	Total	34	
Plans d'acollida	Si	25	73,5%
	No	6	17,6%
	Ns/Nc	3	8,8%
	Total	34	

3.2. Característiques dels egressats de la formació de mestre i de professorat de secundària

Com que l'estudi que es presenta també analitza la opinió del professorat novell, tant de l'etapa d'infantil i primària com la de secundària, sobre la utilitat i el nivell obtingut en les competències durant la seva formació, a continuació, es descriu la mostra de les enquestes d'inserció del mestre i del professorat de secundària.

3.2.1. Perfil dels egressats de la promoció 2009-2010 de la formació de mestre¹¹

A l'enquesta d'inserció laboral de la població titulada, van participar un total de 1929 diplomats de formació del professorat que van finalitzar els seus estudis durant la promoció 2009-10 en alguna de les universitats del sistema català, tant públiques (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Rovira i Virgili; Universitat de Lleida i Universitat de Girona) com privades (Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic i Universitat Internacional de Catalunya).

Aquest estudi correspon a la promoció prèvia a la implantació del Pla Bolonya, de manera que la titulació específica esdevé un factor important a considerar. La taula 3.11 presenta la distribució del conjunt de la mostra en funció de la diplomatura cursada i la universitat.

¹¹ Es presenta una síntesi de les característiques dels graduats/de que han emplenat l'enquesta d'inserció d'AQU.

Taula 3.11. Distribució de les variables "Universitat on s'ha estudiat" i "Diplomatura cursada" (n=1929)

Universitat	Diplomatura						Total n %
	Mestre Educació Especial	Mestre Educació Física	Mestre Educació Infantil	Mestre Educació Musical	Mestre Educació Primària	Mestre Llengua Estrangera	
UAB	34	29	83	27	57	43	273 14,15%
UB	77	74	72	58	77	64	422 21,88%
UdG	0	33	47	17	57	19	173 8,97%
UdL	12	32	39	11	30	20	144 7,47%
UIC	0	0	95	0	73	0	168 8,7%
URL	57	39	125	12	31	20	284 14,72%
URV	32	41	67	13	39	35	227 11,77%
UVic	23	60	103	0	35	17	238 12,34%
Total	n	235	308	631	138	399	218
	%	12,2%	16%	32,7%	7,2%	20,7%	11,3%
							100%

A la Universitat de Barcelona (UB), li correspon el percentatge més elevat d'estudiants (21,88%); essent la universitat catalana amb més demanda i matriculacions. Seguidament, es situa la Universitat Ramon Llull (URL), de titularitat privada, i la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), totes elles situades a la ciutat de Barcelona, on es concentra gran part de la població catalana. Respecte a l'especialitat, Educació Infantil i Educació Primària concentren la població estudiantil i per tant, també, la mostra.

El 83,8% (1.617) són dones mentre que només el 16,2% (312) són homes, percentatge similar al de la població estudiantil d'aquestes diplomatures. El 50% van néixer entre els anys 1987 i 90 iniciant els seus estudis entre els 18 i 20 anys. L'edat de la resta de les persones egressades es distribueix a partir de l'any 1958.

3.2.2. Perfil del professorat de secundària¹²

En concret, a l'enquesta del 2014 es varen entrevistar un total de 823 egressats de les diferents universitats (taula 3.12). La mostra presenta major representació a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i menor a la Universitat de Vic; universitat de titularitat privada.

¹² Vid. Nota anterior.

Taula 3.12. Distribució de la mostra segons la universitat on s'ha cursat el màster (n=818)

Universitat	n	%
UAB	163	19,9%
UB	115	14,1%
UdG	103	12,6%
UdL	51	6,2%
UPC	116	14,2%
UPF	87	10,6%
URL	75	9,2%
URV	100	12,2%
UVic	8	1,0%
Total	818	100%

El 60% (494) de la mostra són dones i el 40% (329) homes. Els anys de naixement es reparteixen en diferents intervals, des de l'any 1954 fins al 1989 (taula 3.12). Les persones més joves, en el moment de la entrevista, tenien 25 anys, doncs per accedir al màster, abans s'ha d'haver cursat un grau, generalment de 4 anys. Si aquest estudiant ha cursat un grau sense retràs, acabant doncs al 22 anys, no s'incorpora directament al màster sinó que espera dos o tres anys. Per tant, tota la mostra ha esperat un temps abans de cursar el MUF. Podem extreure la hipòtesi que aquests egressats del màster no s'havien plantejat un futur professional immediat cap a la docència. Probablement, la dificultat d'una inserció professional en una feina de la seva disciplina ha estat la causa d'iniciar i finalitzar aquests estudis per reorientar la seva carrera professional.

Taula 3.12. Distribució dels intervals dels anys de naixement (n=823)

Interval d'anys	n	%
54-63	31	3,8%
64-67	43	5,2%
68-71	45	5,5%
72-75	79	9,6%
76-78	83	10%
79-81	132	16%
82-84	175	21,3%
85-89	235	28,6%

4. PERFILS COMPETENCIALS A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

Aquest capítol elabora el mapa competencial a l'etapa d'educació infantil i primària i els seus punts cardinals d'ubicació. La resposta dels centres educatius sobre la importància de les competències ha estat l'eix per elaborar un model factorial, el mapa general, amb els seus factors, els punts cardinals que permeten una orientació i guia en el mapa competencial. Aquesta construcció del mapa amb els seus punts cardinals pot correspondre o no amb la que està elaborant el professorat novell amb la seva pràctica docent o en el primer exercici de la seva professió. La diferència entre el mapa elaborat pels directors i l'actuació del professorat novell provoca, conseqüentment, major o menor satisfacció dels primers sobre l'acompliment professional dels segons. Tanmateix, aquest professorat novell que ha acabat la seva formació inicial té una percepció: per una part, sobre la utilitat de les competències implementades en la universitat i per l'altre, del nivell obtingut en aquestes.

En aquest sentit, el primer apartat fa referència al model factorial que permet una definició del mapa competencial en tres factors que són analitzats segons les característiques dels centres d'educació infantil i primària. Els tres apartats següents aprofundeixen en aquests tres factors sorgits en l'anàlisi amb la mirada posada en la importància i en la satisfacció de les competències, per part dels centres, i en la utilitat i el nivell obtingut en les competències, durant la formació inicial dels mestres.

4.1. El mapa competencial a educació infantil i primària

Els centres educatius d'infantil i primària han valorat, del conjunt de competències docents recollides a l'enquesta, quines són les que el professorat novell ha de tenir assolides en el moment d'incorporació a les escoles. Des d'aquesta perspectiva, l'anàlisi de les respostes obtingudes permet identificar quin és el mapa competencial del mestre, en aquesta etapa educativa, des de la visió dels centres participants en l'estudi.

4.1.1. Definició del mapa competencial

La definició del mapa competencial dels nous docents de l'etapa d'infantil i primària ha partit de les respostes de les enquestes i s'ha desestimat la utilització de cap classificació competencial apriorísticament. La utilització de la tècnica estadística multivariant de l'Anàlisi Factorial Exploratori (AFE)¹³ ha permès, en primer lloc, identificar quines són les competències amb més pes en el model factorial i, en segon lloc, agrupar les competències amb "factores o dimensions" independents entre ells.

Des de la perspectiva general del model factorial, les competències que tenen més importància en funció del valor de la *comunalitat d'extracció* (ce)¹⁴ són les relacionades amb el "Domini d'algunes matèries disciplinàries" (Ciències Socials ce=0,855-, Ciències i Tecnologia ce=0,853 i Matemàtiques ce=0,790), la "Responsabilitat en el treball" (ce= 0,758) i la "Capacitat de gestionar l'aula" (ce= 0,754). En l'altre extrem, les competències menys importants en el model factorial són les "Habilitats de treballar eines digitals" (ce=0.468), el "Lideratge" (ce=0.483) i el "Treball autònom" (ce= 0,502).

¹³ Concretament, s'ha utilitzat el mètode de Components Principals (AC) amb rotació Varimax. L'estudi dels criteris d'aplicabilitat de la prova confirmen la seva viabilitat: el valor del Determinant (Determinant = 1,94E-009), *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO = 0,89, sig = 0,000 i el test de Bartlett (sig.=0,000).

¹⁴ Les comunalitats d'extracció (ce) de l'AFE ens aporta la proporció de la variància que pot ser explicada pel model factorial per cadascuna de les variables.

Tal i com es pot observar en la taula 4.1, el llistat de competències s'agrupen en tres factors que expliquen el 65,11% de la variància total. A excepció de la competència de "Detecció i actuació en situacions de dificultats", totes es posicionen en alguns dels tres factors.

- El primer factor explica el 23,87% de la variància total. Les competències que agrupen aquest factor són de caràcter disciplinar i coincideixen amb les establertes per la Unió Europea (Piesanen i Välijärvi, 2010). Aquest punt cardinal serà anomenat **Competències disciplinàries**.
- El segon factor explica el 22,77% de la variància i agrupa les competències relacionades amb diverses **Habilitats instrumentals i tècniques** d'aplicació més metodològica a l'aula. Del conjunt de les competències, destaquen especialment les "Habilitats comunicatives", la "Capacitat de generar confiança" i la "Habilitat d'argumentar i negociar". A diferència de l'anterior factor, aquesta agrupació de competències no té una clara correspondència amb la classificació europea. No obstant això, aquesta agrupació representa l'opinió dels responsables dels centres i constitueix el segon punt cardinal amb significat propi.
- El tercer factor explica el 18,47% de la variància i fa referència a les **Competències sistèmiques**, en la línia del Projecte Tunning (González i Wagenaar, 2006), que engloben, per una part, un nivell personal com l'actitud del docent i, per l'altre, un nivell de relació amb l'alumnat i les seves famílies. Entenen el centre educatiu com un sistema, cada un d'aquests elements està interrelacionat pel seu bon funcionament. Per tant, el professorat és una de les parts centrals que intervé en els diferents subsistemes com l'aula, l'alumnat i les famílies. D'entre totes les competències sistèmiques, destaquen per la seva importància en aquest factor la "Capacitat per gestionar l'aula" i la "Responsabilitat en el treball".

En el cas de "Detecció i actuació en situacions de dificultats" sembla lògic les saturacions semblant en els tres factors, doncs es detecten situacions de dificultats d'aprenentatge en les matèries disciplinàries; per exemple, una discalculia en matemàtiques; s'han de tenir recursos i tècniques per afrontar diferents tipus de situacions a l'aula des de problemes d'aprenentatges com de conducta i es detecten dificultats socio-familiars a les entrevistes que cal donar una resposta. L'anàlisi factorial, considerant només les escoles públiques, presenta resultats similars a la totalitat de les escoles; a excepció de la esmentada competència que té una saturació major en el factor tercer. Per aquest motiu, en anàlisis posteriors aquesta competència s'associarà al grup definit com a Competències sistèmiques.

Taula 4.1. Matriu de Components rotats de la importància de les competències a Educació Infantil i Primària

Matriu de component rotat ^a			
	Component		
	1	2	3
Ciències Socials i de la Natura	,869	,222	,220
Ciències i tecnologia	,854	,247	,255
Matemàtiques	,844		
Música, Plàstica i Educació Física	,780	,321	
Llengua catalana	,756		,341
Llengua castellana	,729	,286	
Llengua estrangera	,692		,299
Habilitats comunicatives: expressió oral i escrita, habilitat de presentar i escriure informes i memòries, etc.		,788	
Capacitat de generar confiança		,770	,233
Habilitats d'argumentar i de negociació	,294	,763	
Lideratge		,684	
Habilitat de treballar col·laborativament		,670	,280
Innovació pedagògica i recerca educativa	,208	,644	,316
Disseny i avaluació de processos d'ensenyament-aprenentatge	,309	,596	,248
Habilitats per treballar amb eines digitals	,352	,538	,233
Treball autònom (determinar les pròpies tasques, mètodes i distribució de temps)	,258	,522	,403
Capacitat per gestionar l'aula	,263		,816
Responsabilitat en el treball	,336		,781
Capacitat per a la gestió de conflictes	,364	,243	,716
Compromís en promoure valors i respecte entre els alumnes	,267	,368	,709
Conducció d'entrevistes amb famílies		,434	,695
Capacitat d'aprendre i actuar en noves situacions	,208	,457	,565
Detecció i actuació en situacions de dificultats (d'aprenentatge, socio-familiars...)	,410	,432	,433

Mètode d'extracció: anàlisi de components principals.

Mètode de rotació: Varimax amb normalització Kaiser.

a. La rotació ha convergit en 6 iteracions.

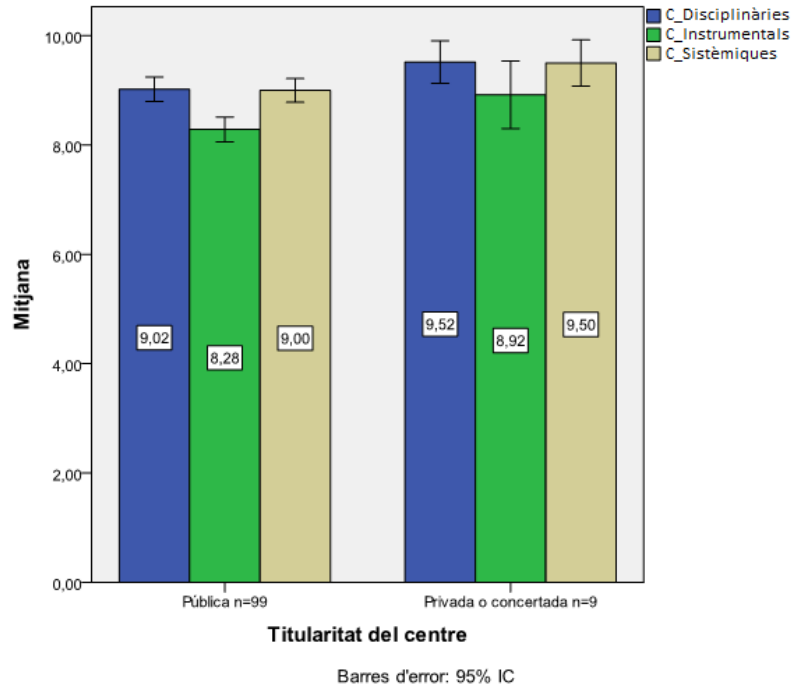
4.1.2. Els punts cardinals del mapa competencial situats segons les característiques dels centres educatius

Les agrupacions competencials, identificades a partir de l'AFE, constitueixen l'eix central en l'anàlisi segmentat de les característiques dels centres educatius de la mostra i, alhora, d'algunes de les seves pràctiques educatives. En quant a les característiques dels centres, s'ha considerat la titularitat, la complexitat dels centres de primària, la grandària del centre en relació al volum de treballadors i l'antiguitat del centre. Respecte a les seves pràctiques educatives, s'ha tingut en compte si el centre ha introduït alguna estratègia innovadora i si té un pla d'acollida pel professorat de recent incorporació.

a) *Característiques dels centres educatius*

En el cas de la titularitat del centre, les valoracions són més altes en els centres privats o concertats, en tots els casos, amb diferències de mig punt respecte a les escoles públiques. Tot i que les valoracions en ambdós tipus de centres són altes i no hi ha diferències significatives

entre elles, les escoles privades tendeixen a considerar més importants el domini de les



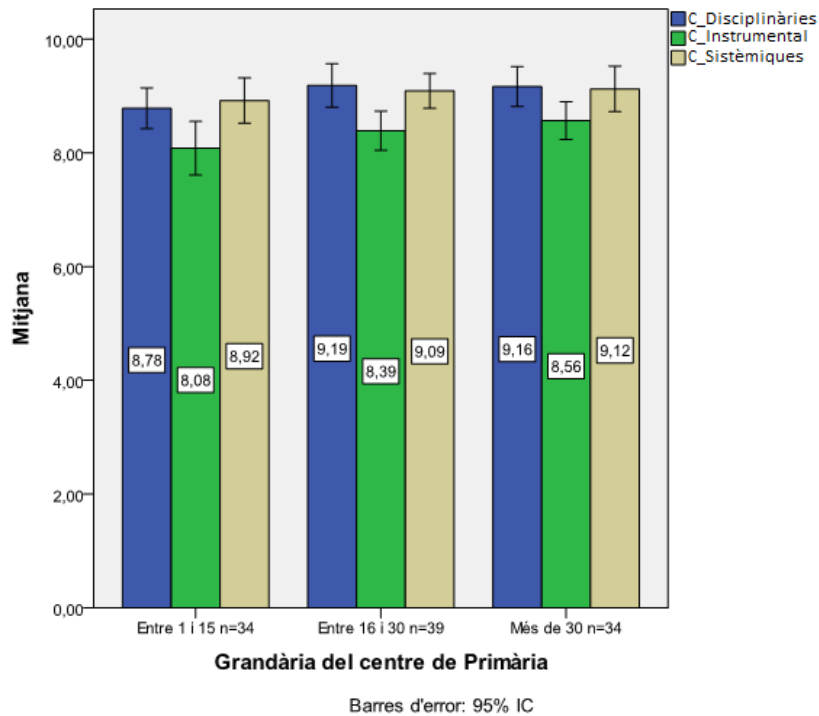
competències disciplinàries i les anomenades sistèmiques (gràfic 4.1).

Gràfic 4.1. Importància de les competències en funció de la "Titularitat" dels centres d'Infantil i Primària

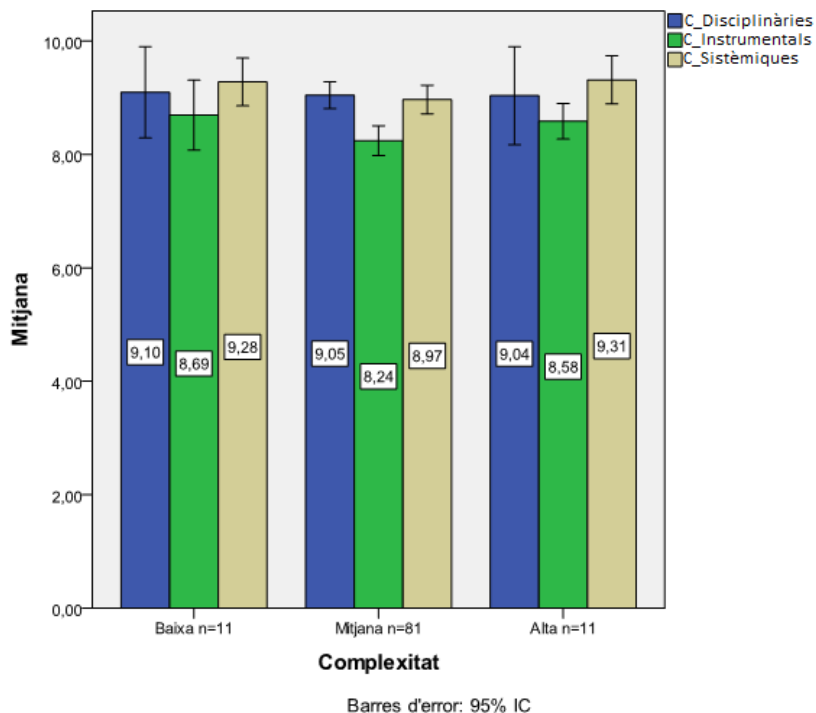
El nivell de complexitat, definit pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, explica algunes tendències diferencials encara que no significatives entre elles. En el gràfic 4.2 s'observa com els centres de complexitat baixa i alta segueixen un mateix patró de valoració, amb mitjanes lleugerament superiors respecte a les valoracions obtingudes als centres amb complexitat mitjana. Les competències sistèmiques i disciplinàries són considerades més importants front a les competències instrumentals i tècniques. Independentment de la complexitat del centre, el coneixement de la disciplina es considera molt important.

Gràfic 4.2. Importància de les competències en funció de la "Complexitat" dels centres d'Infantil i Primària

Les valoracions en funció del volum de treballadors al centre educatiu presenta lleugeres diferències entre elles. Els centres més familiars i petits tendeixen a presentar valors mitjans per sota de la resta d'escoles. Tot i així, en tots els casos consideren com a més importants les competències sistèmiques, seguides de les disciplinàries i, en darrer lloc, les competències instrumentals i tècniques (gràfic 4.3).

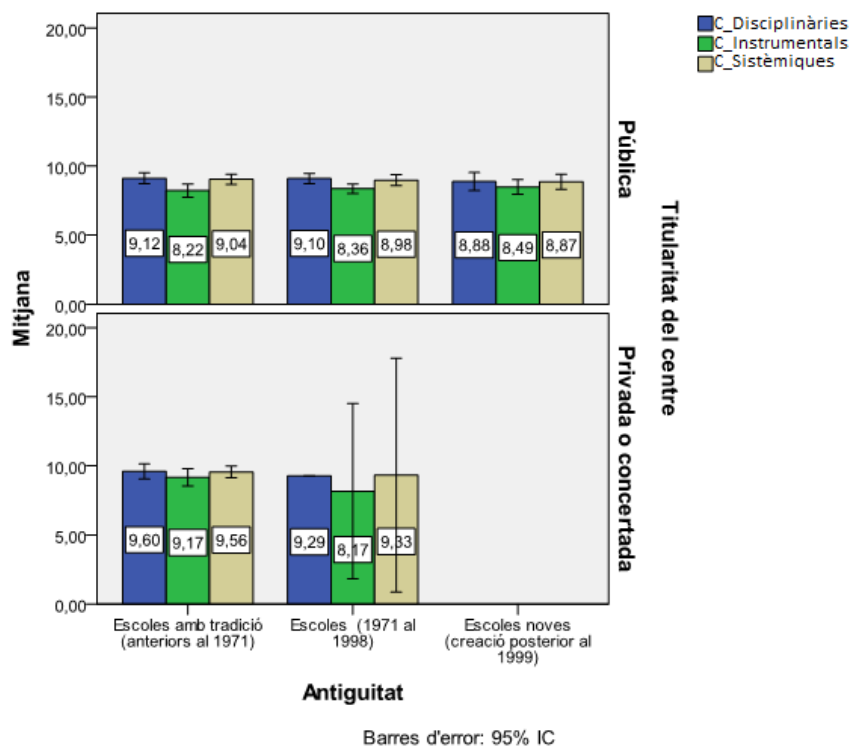


Gràfic 4.3. Importància de les competències en funció de la "Grandària del centre" d'Infantil i Primària



Respecte a l'antiguitat del centre, s'observen dues tendències. Per una banda, les competències que més es valoren són les corresponents al nivell de coneixement de les disciplines i les relacions amb l'actitud, les famílies, etc. (sistèmiques). Per l'altra, sembla que les escoles de creació més recent (amb posterioritat a l'any 2000) tenen unes valoracions lleugerament inferiors (de mig punt) respecte a les valoracions de la resta de centres. En el gràfic 4.4, es pot observar les diferències en funció de la titularitat del centre.

Gràfic 4.4. Importància de les competències en funció de la "Titularitat" i "Antiguitat" dels centres d'Infantil i Primària



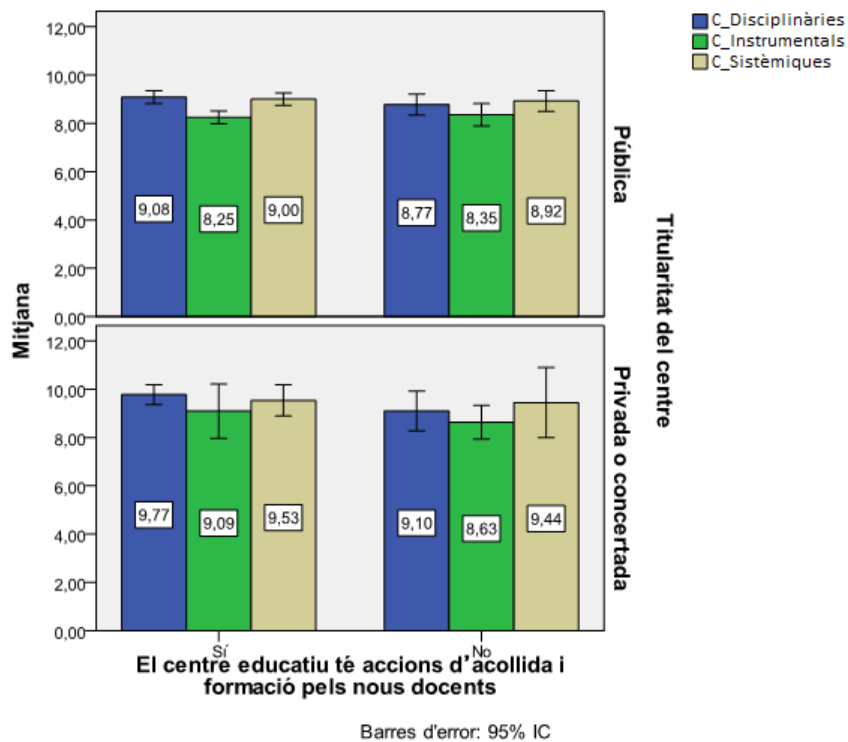
b) Pràctiques educatives dels centres

L'anàlisi de les valoracions d'importància de les competències, en funció de si s'ha introduït alguna o cap estratègia d'innovació en els darrers anys, només és factible en el cas de les escoles públiques. Les mitjanes resultants, tal i com es presenta en el gràfic 4.5, tendeixen a ser més elevades en el cas de les escoles més innovadores, fonamentalment en el cas de les competències sistèmiques.

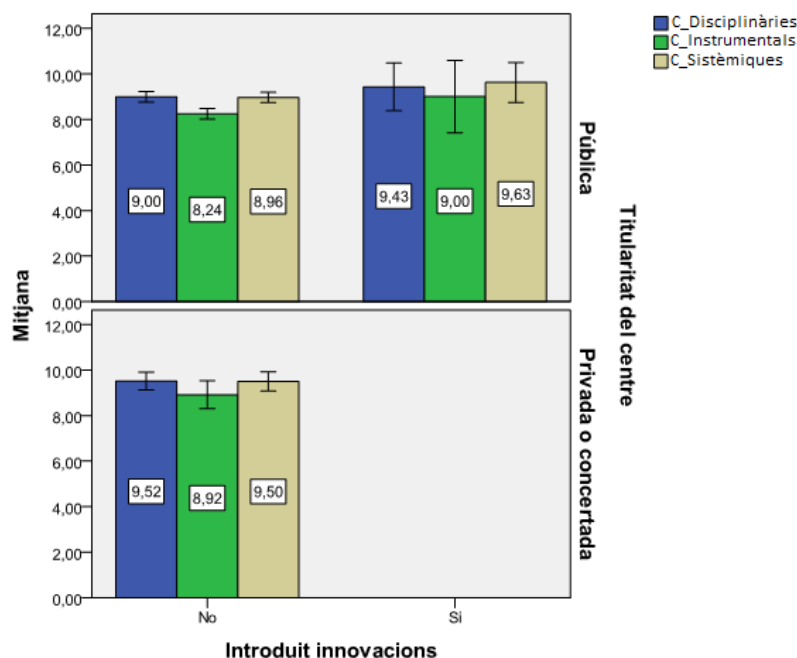
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Gràfic 4.5. Importància de les competències en funció de la "Titularitat" dels centres d'Infantil i Primària i de si han introduït alguna "Innovació" recentment

Prop de tres quarts parts dels centres, independentment de la seva titularitat, tenen un pla d'acollida pel professorat de recent incorporació (gràfic 4.6). En aquest cas, les majors diferències, en quant al grau d'importància del conjunt de les competències docents es concentren en les valoracions de les competències disciplinàries.



Gràfic 4.6. Importància de les competències en funció de la "Titularitat" dels centres d'Infantil i Primària i de si tenen un "Pla d'Acollida" al professorat novell



4.2. Les competències disciplinàries

En aquest apartat, es presenta un estudi detallat de la visió dels centres i dels recents graduats respecte a les competències disciplinàries (Factor 1 del model). És clar que el model formatiu ha d'integrar el conjunt de competències professionals clau: saber, saber fer i saber estar. Però, més enllà d'aquest consens, interessa conèixer com es percep i valora en el si dels seus protagonistes.

La primera part analitza els aspectes més d'ideari formatiu: Quin pes ha de tenir el “saber” en la formació del mestre? Quins elements integren aquest bagatge formatiu? Hem de formar un mestre generalista o especialista? La segona part aprofundeix en la satisfacció lligada a la formació, amb l'objectiu d'aportar elements de reflexió a la institució universitària sobre la percepció i necessitats de millora des dels agents receptors.

4.2.1. La importància de les competències disciplinàries

El domini del contingut de les matèries sempre ha tingut, i segueix tenint, una presència rellevant en el debat sobre les competències del futur mestre. Autors com Piesanen i Välijärvi (2010) situen el coneixement de la matèria en el segon lloc de la classificació de competències. En aquest estudi, les competències disciplinàries obtenen, sistemàticament, puntuacions per sobre de la mitjana global de l'escala. Per tant, i a la llum de les dades, podem considerar que els responsables dels centres educatius d'infantil i primària es posicionen per destacar la rellevància del domini del coneixement. Ho demostra el fet que la importància d'aquestes competències es situa, en tots els casos, per sobre de 8,7; una opinió que no implica necessàriament menystenir el conjunt de competències que han de facilitar l'aplicació del “saber” del professor “al saber” i “saber fer” de l'alumne.

Emergeix una primera conclusió: el docent, el mestre, ha de tenir un bagatge important de coneixement (“saber”) que, com podem comprovar amb una anàlisi més desagregada de les competències, serà transversal a diverses àrees (taula 4.2).

Quina és l'opinió dels recents graduats? L'enquesta inclou informació sobre el nivell d'utilitat que aquests consideren que té, en el exercici de la seva professió, el fet de disposar d'un bagatge teòric. Si bé no suspenen (la puntuació és d'un 6,31 sobre 10), sí que afirmen, de manera contundent, que en comparació a les altres competències avaluades aquesta és la menys útil. Més enllà de les diferències atribuïbles a la pròpia formulació de la competència, cal considerar que la resposta pot estar condicionada pel fet que molts dels egressats són a l'inici de la seva vida professional. Caldria pensar que poden imputar la seva inexperiència a una sobreformació en continguts. De fet, aquesta és la tendència que s'enregistra sempre en les enquestes d'inserció dels egressats de qualsevol formació inicial universitària.

Les valoracions dels centres ens apropen a una visió generalista del mestre, que es manté constant i independent de les característiques dels centres educatius o d'algunes de les seves pràctiques docents.

En el conjunt, destaca la importància atorgada al domini de la “Llengua catalana” i les “Matemàtiques”, amb puntuacions de 9,38 i 9,14 respectivament. Un coneixement ampli i contextualitzat d'aquestes dues matèries instrumentals garantiria inicialment el fet de poder assolir adequadament els reptes de la formació.

La font de la importància atorgada al domini de les “Matemàtiques” s'ubica en els resultats sobre el rendiment de l'alumnat en aquesta matèria, que no sol ser d'excel·lència, en els diferents estudis nacionals i internacionals. L'estudi *TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros* (2012) mostra com els països que formen mestres especialistes en matemàtiques per primària obtenen millors puntuacions sobre el coneixement matemàtic que aquells països, com Catalunya, que formen mestres generalistes. Així, en els últims anys, hi ha hagut un interès creixent per la formació en aquesta àrea de coneixement.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Taula 4.2. Estadístics descriptius de les competències disciplinàries segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	83	6,31	10	8,82	10	8,91	0,823
	COMPETÈNCIES DISCIPLINÀRIES	95	5,14	10	8,99	10	9,14	1,073
	Ciències Socials i de la Natura	99	5	10	8,80	10	9	1,286
	Ciències i Tecnologia	95	4	10	8,89	10	9	1,250
	Matemàtiques	99	5	10	9,14	10	10	1,107
	Música, Plàstica i Educació Física	98	4	10	8,80	10	9	1,377
	Llengua catalana	99	7	10	9,38	10	10	0,923
	Llengua castellana	99	5	10	8,97	10	9	1,224
	Llengua estrangera	98	4	10	8,97	10	9,5	1,388
⁽¹⁾ Escala de valoració de 0 a 10 punts								
⁽²⁾ Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
UTILITAT DE LES COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ EGRESSATS	PD Formació teòrica ⁽³⁾	1877	1	7	4,31	5	5	1,709
	PT Formació teòrica ⁽⁴⁾				6,31			
	PD Idiomes ⁽³⁾	1875	1	7	4,53	7	5	2,230
	PT Idiomes ⁽⁴⁾				6,53			
⁽³⁾ Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta								
⁽⁴⁾ Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

En el domini de la “Llengua catalana” s’ha trobat l’única diferència significativa en el conjunt de les variables analitzades ($\text{sig}=0,017$; $\bar{X}_{\text{Pub}} = 9,32$ $\bar{X}_{\text{Priv.}} = 10$). Tots els centres privats o concertats l’han valorat amb la puntuació màxima de 10, mostrant d’aquesta manera la importància donada a dita competència. I és que la “Llengua catalana” o, més concretament, el model lingüístic d’immersió a Catalunya és un dels temes sensibles, que és atacat i qüestionat des de diferents vessants polítiques. Davant d’aquesta situació, les escoles responen amb unanimitat sobre la importància de la llengua catalana doncs la dispersió de les respostes (0,923) és la més baixa de totes les competències que integren els tres factors i el 10, la puntuació més repetida i, a la vegada, la que ocupa el lloc central. Probablement, responen amb aquesta contundència doncs “en resum, no podem identificar el model d’immersió lingüística com el factor que explica les diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants en termes d’èxit acadèmic. Al contrari, aquest model és suficientment inclusiu com perquè les desigualtats educatives associades a la llengua no s’expliquin per les dificultats evidents d’aprendre les matèries escolars en una llengua no parlada en l’àmbit familiar, sinó per les diferències d’estatus socioeconòmic associades a la llengua.” (Albaigés Blasi i Ferrer-Esteban, 2013; 109-110).

Les altes valoracions donades al coneixement de la “Llengua estrangera” i la “Llengua castellana” (8,97 ambdues) demostren la importància que els centres donen al model lingüístic del propi professorat per assolir la competència lingüística dels infants i joves: un repte clar en el nostre país. Es fa palesa, doncs, la necessitat de donar una bona resposta a la situació de viure en una societat multilingüe i en un món globalitzat on l'anglès és, per excel·lència, la llengua de comunicació científica però també, cada cop més, de la quotidianitat. Albaigés Blasi i Ferrer-Esteban (2013) indiquen que el 75% de la població catalana parla dues o tres llengües i que probablement l'alt bilingüisme de Catalunya, comparat amb les altres comunitats autònomes, provingui del model d'immersió lingüística.

Si l'escola veu important la “Llengua estrangera”, els egressats no consideren de tanta utilitat els “Idiomes”. La mitjana es situa al 6,53 sobre 10, cosa que indica una valoració moderada. Valoració que pot respondre a una tendència encara minoritària quant a la realitat trilingüe en les nostres escoles. Cal indicar que la dispersió és molt alta, per sobre del 2,2; les diferències culturals i la pròpia especialització del mestre poden estar a sota d'aquesta dada.

Finalment, destaca un tercer bloc de competències disciplinàries, les matèries de “Ciències socials i de la natura”, “Ciències i Tecnologia”, i “Música, Plàstica i Educació física” obtenen una mitjana, també alta, al voltant del 8,80. De nou e independentment de les característiques del centre, aquestes es mostren contundents amb un mestre amb un bagatge cultural ampli.

4.2.2. La satisfacció de les competències disciplinàries i el marge de millora

Els centres valoren de forma més elevada la importància de les competències que la seva satisfacció en aquestes. La satisfacció mitjana que han expressat sobre la formació disciplinària dels recents graduats és de 6,95 sobre 10. Si bé, des d'una perspectiva global, el grau de satisfacció és moderadament alt, la referència a la valoració d'importància mostrada ens fa pensar en el marge de millora amb que es repta a les institucions formadores. Si els recents graduats discrepaven amb els seus ocupadors en la importància del saber disciplinar, es mostren quelcom més propers quan valoren el nivell assolit en la “Formació teòrica”, amb un 6,96 sobre 10, considerant que han assolit amb mesura el nivell competencial teòric.

De totes les competències que formen aquest factor, la “Llengua castellana” i la “Llengua catalana” són les competències amb una puntuació mitjana més alta (7,34 ambdues). En l'altre extrem, les “Ciències i Tecnologia” (6,60) i la “Llengua estrangera” (6,61) són les competències que obtenen una puntuació més baixa. La satisfacció amb la formació en “Ciències socials i de la natura”, “Música, Plàstica i Educació Física” i “Matemàtiques” obtenen una mitjana al voltant del 7.

L'enquesta dels recents graduats pregunta el nivell assolit en la formació en “Idiomes”. Els graduats són encara més contundents i crítics, amb una mitjana de 5,29 sobre 10, suspenen clarament a les institucions. De nou, l'alta dispersió de les valoracions pot respondre a la presència de titulats en llengües estrangeres, procedents de les antigues diplomatures. Caldrà esperar els nous informes per tal de valorar la percepció dels graduats en el marc del nou pla formatiu dels graus.

Una altra vegada, l'anàlisi de les puntuacions, en funció del perfil del centre, no mostra diferències significatives i presenta tendències similars en les valoracions, amb una única excepció, la innovació. Les dades indiquen que el nivell de satisfacció dels responsables dels centres educatius amb les competències professionals és inversament proporcional al grau en que el centre ha implementat estratègies d'innovació en els tres últims anys. És a dir, quant major és la implicació en algun tipus d'innovació, més baixa és la satisfacció de “l'avaluador”; en aquests cas el responsable del centre. La relació inversa es confirma estadísticament amb les competències de “Ciències i Tecnologia” ($\text{sig}=0,004$; $\bar{X}_{\text{Si}} = 4,5$ $\bar{X}_{\text{No}} = 6,74$) “Matemàtiques” ($\text{sig}=0,045$; $\bar{X}_{\text{Si}} = 5,67$ $\bar{X}_{\text{No}} = 7,14$), “Llengua Catalana” ($\text{sig}=0,036$; $\bar{X}_{\text{Si}} = 6$ $\bar{X}_{\text{No}} = 7,46$) i “Llengua estrangera” ($\text{sig}=0,020$; $\bar{X}_{\text{Si}} = 4,83$ $\bar{X}_{\text{No}} = 6,73$). Varies són les matisacions que cal afegir a aquesta conclusió. La primera és la baixa taxa de resposta que hi ha en la pregunta d'innovació; podem suposar

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

que les respostes serien més afinades amb una major taxa de resposta. La segona és l'impacte que la crisi econòmica ha tingut en les accions de millora en els últims anys i que, clarament, han afectat la capacitat de resposta dels centres educatius a l'emergència de problemes i necessitats. Tot i això, cal pensar que una major implicació en la recerca de solucions demanda un capital humà més format i, explica una major sensibilitat per part d'aquests centres (taula 4.3).

Taula 4.3. Estadístics descriptius de les competències disciplinàries segons la satisfacció atorgada pels centres i el nivell obtingut pels egressats

SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	76	1,83	9,73	6,75	a	6,92	1,317
	COMPETÈNCIES DISCIPLINÀRIES	95	1,71	10	6,95	8	7,14	1,458
	Ciències Socials i de la Natura	96	1	10	7,01	8	7	1,462
	Ciències i Tecnologia	92	0	10	6,60	6	7	1,864
	Matemàtiques	97	0	10	7,05	8	7	1,752
	Música, Plàstica i Educació Física	95	2	10	7,09	8	7	1,638
	Llengua catalana	98	1	10	7,34	8	8	1,618
	Llengua castellana	94	1	10	7,34	8	8	1,603
	Llengua estrangera	95	1	10	6,61	8	7	1,948
	(a) existeixen varies moda en la distribució							
(1)Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2)Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
NIVELL OBTINGUT		N	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ EGRESSATS	PD Formació teòrica ⁽³⁾	1926	1	7	4,96	5	5	1,331
	PT Formació teòrica ⁽⁴⁾				6,96			
	PD Idiomes ⁽³⁾	1924	1	7	3,29	1	3	1,945
	PT Idiomes ⁽⁴⁾				5,29			
	(3)Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta							
	(4)Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts							

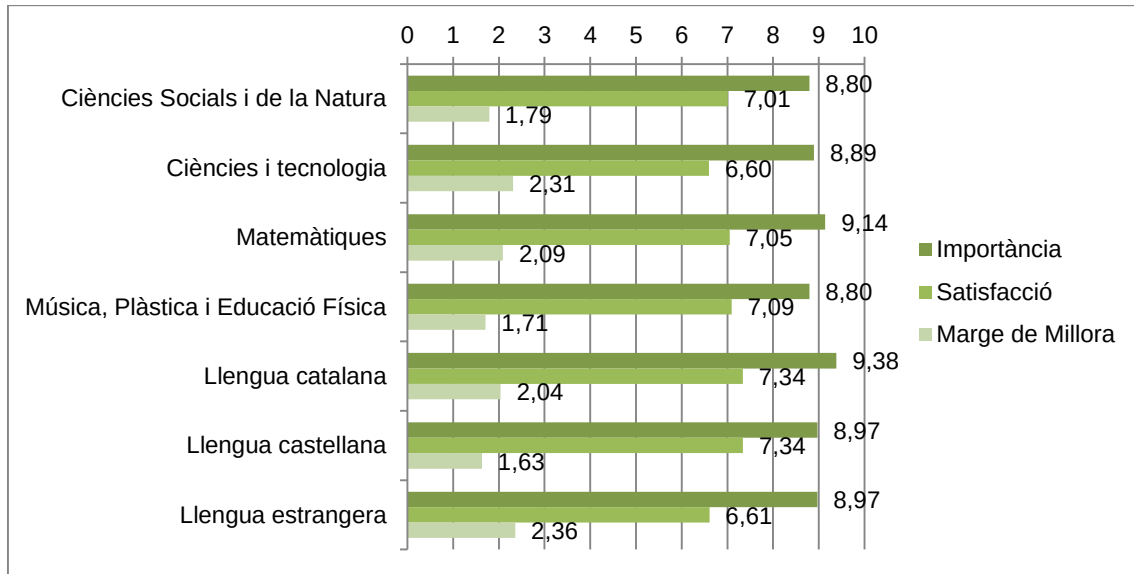
La diferència entre la importància i la satisfacció que atorguen els professionals docents permet veure quin marge de millora existeix i, d'aquesta forma, poder repensar on s'ha de posar més l'accent si en la formació inicial o en el procés de professionalització o d'inducció del professorat novell. Aquesta diferència, que en totes les competències supera el punt i mig, reafirma la rellevància de la formació disciplinar com un dels eixos centrals del mapa competencial.

Millorar la formació en "Llengua estrangera", sorgeix com la necessitat més primordial tant pels professionals docents (2,36) -gràfic 4.7- com pels egressats (1,24) -gràfic 4.8-. Des de la mirada

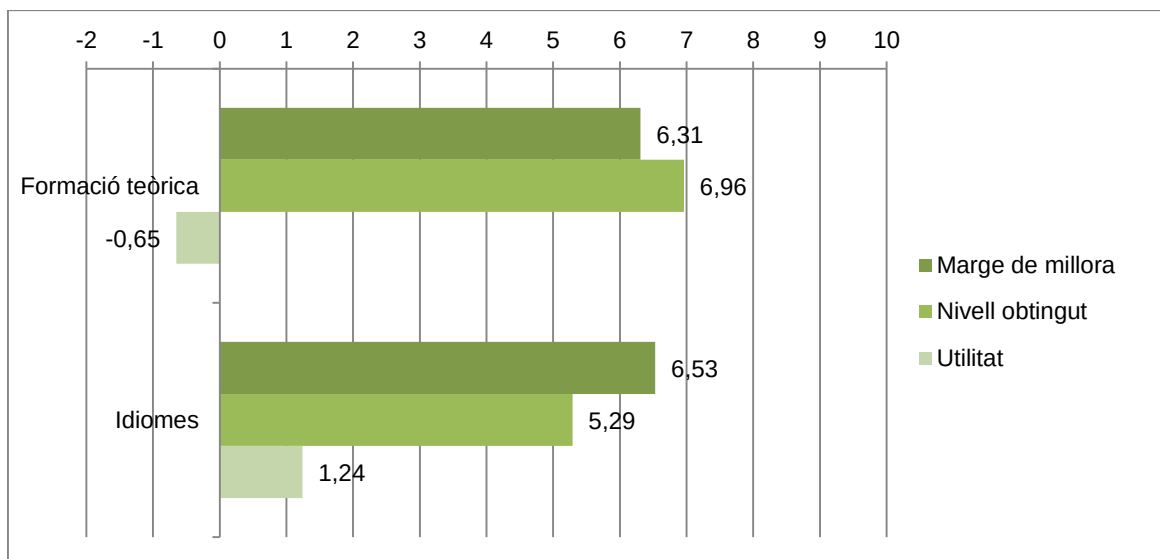
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

dels professionals docents, “Ciències i Tecnologia” també presenta una diferència per sobre del 2,3. Sembla lògic, ja que el coneixement i l'aplicació de la tecnologia en la nostra societat va tan ràpid que no permet la seva transferència a l'escola a la mateixa velocitat. En un sentit similar, hi trobem les “Matemàtiques” (2,09). Finalment, cal destacar que la “Llengua catalana” també supera el marge del 2. Encara que aquesta competència sigui la més valorada tant a importància com a satisfacció, els ocupadors encara perceben una necessitat de millor formació.

Gràfic 4.7. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències disciplinàries en els centres d'infantil i primària i el marge de millora



Gràfic 4.8. Comparació de mitjanes entre la utilitat i el nivell obtingut en les competències disciplinàries durant la formació en les diplomatures de Mestre



4.3. Les competències instrumentals i tècniques

En aquest apartat, es presenta l'anàlisi de les competències que s'inclouen en el segon factor, les instrumentals i tècniques relacionant la visió dels centres i dels recents graduats de les diplomatures de mestre. Independentment de la literatura, els professionals enquestats visualitzen aquest conjunt de competències com un dels punts cardinals de la formació docent que permet als recents graduats respondre al perfil professional que el centre demanda.

La primera part analitza la importància d'aquestes competències indicant, així, el pes d'aquestes en el desenvolupament diari dins de les aules segons la percepció dels centres, comparant amb el que opinen els egressats. La segona part possibilita obtenir els elements per repensar la formació a la llum de les necessitats de millora que es planteja a partir de les mirades dels centres i dels egressats.

4.3.1. La importància de les competències instrumentals i tècniques

En comparació amb els altres dos blocs competencials, s'ha constatat que: primer, la mitjana global és lleugerament més baixa; segon hi ha més dispersió quant a la importància dels diferents components formatius i, finalment, és manté la mateixa tendència que en el factor disciplinar, en el sentit que no existeix cap diferència significativa entre la importància i el perfil dels centres educatius.

Amb una mitjana de 9,02, els centres consideren que els recents graduats han d'estar molt capacitats pel "Treball col·laboratiu". Per què és tan rellevant aquesta competència? Varies són les raons. La primera és que una part important del treball en el si dels centres va més enllà del dia a dia de les aules; així la coordinació intra e inter cicles esdevé un dels factors claus de la qualitat del projecte educatiu i de la construcció de la identitat com a centre, a la vegada que és considerat cada cop més un espai clau per la innovació. La segona raó va més enllà de les institucions educatives i és refereix a un canvi en la societat actual: les organitzacions laborals, en general, i les educatives, en particular, cada vegada més opten per models de gestió horitzontals que requereixen, com bé assenyalen els entrevistats, d'altres capacitats per treballar col·laborativament.

En el mateix sentit, els egressats puntuen el "Treball en equip" (8,02 sobre 10) com la competència més útil de totes les avaluades. Sense entrar en les diferències entre ambdós conceptes (treball col·laboratiu i treball en equip) la realitat actual del mestre l'ubica en un treball interconnectat, no només en el si del centre sinó amb altres professionals, confirmant així l'opinió d'autors com Schleider (2016). Per aquest, una de les expectatives que s'espera dels mestres en el nostre temps és que sàpiguen col·laborar i treballar en equip.

El "Lideratge" (7,5) i "l'Argumentació i negociació" (7,67) són considerades les menys importants, tant en aquest factor com en el conjunt de totes les competències avaluades. En la mateixa línia, s'expressen els egressats, tal com mostra la taula 4.4. Una primera interpretació que es pot fer d'aquesta puntuació és que la competència de lideratge es vinculi, unilateralment, a la "direcció" d'un equip o grup humà. Des d'aquesta perspectiva, la puntuació atorgada pels professionals i graduats seria coherent ja que aquest rol requereix d'una certa experiència professional. Tanmateix, cal pensar amb altres dimensions de lideratge molt importants, com indiquen Piesanen i Välijärvi (2010), fent referència també a l'aula o a gestió de projectes de centre; visió més coherent d'un lideratge sistèmic clau per un model docent més demandat socialment; matisacions que caldrien aprofundir en estudis posteriors.

Les "Habilitats informàtiques" (de treball amb eines digitals) es situen en segon lloc d'importància amb una puntuació mitjana de 8,8 sobre 10. Sens dubte, garantir un docent competent digitalment és un dels reptes de la educació del segle XXI i, un dels espais formatius on s'han implementat més esforços i recursos per part de l'Administració. Pels centres, aquesta competència ha estat una de les fissures formatives més significatives a nivell generacional; ja

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

no es pot negar la vivència quotidiana en quasi totes les franges d'edat amb les tecnologies de la comunicació.

Taula 4.4. Estadístics descriptius de les competències instrumentals i tècniques segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	83	6,31	10	8,82	10	8,91	0,823
	COMPETÈNCIES INSTRUMENTALS	90	5	10	8,37	8	8,44	1,011
	Habilitats comunicatives	98	5	10	8,52	10	9	1,302
	Generar confiança	103	1	10	8,55	9	9	1,570
	Argumentació i negociació	102	0	10	7,67	8	8	1,655
	Lideratge	101	2	10	7,50	8	8	1,566
	Treball col·laboratiu	104	3	10	9,02	10	9	1,238
	Innovació i recerca	106	3	10	8,22	8	8	1,574
	Disseny i avaluació de processos	108	4	10	8,42	8	8	1,388
	Habilitats informàtiques	98	6	10	8,78	9	9	,990
	Treball autònom	99	3	10	8,44	8	8	1,327
⁽¹⁾ Escala de valoració de 0 a 10 punts								
⁽²⁾ Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
VALORACIÓ EGRESSATS	UTILITAT DE LES COMPETÈNCIES	n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
	PD Expressió oral ⁽³⁾	1877	1	7	5,87	7	6	1,379
	PT Expressió oral ⁽⁴⁾				7,87			
	PD Expressió escrita ⁽³⁾	1876	1	7	5,48	7	6	1,545
	PT Expressió escrita ⁽⁴⁾				7,48			
	PD Lideratge ⁽³⁾	1877	1	7	4,93	5	5	1,580
	PT Lideratge ⁽⁴⁾				6,93			
	PD Treball en equip ⁽³⁾	1877	1	7	6,06	7	7	1,327
	PT Treball en equip ⁽⁴⁾				8,02			
	PD Informàtica ⁽³⁾	1876	1	7	5,02	6	5	1,765
	PT Informàtica ⁽⁴⁾				6,92			
⁽³⁾ Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta								

(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts

Per tant, els centres veuen la importància del domini de la competència digital i hi estan d'acord, vista la dispersió per sota d'1, encara que els egressats no li vegin comparativament tant la utilitat (7,02 sobre 10).

Les competències "Habilitats comunicatives" i "Generar confiança" obtenen una mitjana al voltant del 8,5 sobre 10. Què en pensem els egressats de les "Habilitats comunicatives"? En la seva enquesta d'inserció es diferencia entre "Expressió oral" i "Expressió escrita"; ambdues tenen una alta valoració pel que fa a la seva utilitat docent (7,87 i 7,48 respectivament).

El "Treball autònom" (8,44) definit per l'enquesta com la capacitat per determinar les pròpies tasques, mètodes i distribució de temps, i el "Disseny i avaluació de processos" (8,42) constitueixen el cor del treball personal del professional (l'agència personal). Les seves valoracions mostren, així, la importància atorgada pels centres educatius. Sens dubte, la imatge d'un professional autònom que és capaç de organitzar el seu temps, els seus recursos, prendre decisions sobre les seves prioritats, i orientar les seves accions per aconseguir les seves fites, és considerada avui una competència clau per la formació universitària. Juntament amb la autogestió personal, el mestre ha de dissenyar i avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge. El desenvolupament autònom d'aquesta funció complexa es fonamenta en altres competències, com el coneixement del currículum, una comprensió profunda dels processos d'aprenentatge i com millorar-los des de la pràctica (l'ensenyament), la presa de decisions sobre les estratègies didàctiques (metodologia docent), que han de ser coherents amb el projecte del centre, l'etapa educativa i la complexitat de situacions del grup; i, per últim la presa de decisions sobre l'avaluació del propi procés d'aprenentatge.

Finalment, i en un context que prima la innovació, la moderada importància atorgada a la competència de "Innovació i recerca" -8,22 sobre 10- ens porta a plantejar-nos algunes preguntes: Quina és la presència real de la innovació a les escoles?, Assumeixen aquest rol les escoles?.

4.3.2. La satisfacció de les competències instrumentals i tècniques i el marge de millora

En relació a la satisfacció, es pot constatar la mateixa tendència d'opinió respecte al bloc disciplinar: els centres consideren, independentment de la competència, que els graduats tenen una formació inferior a la necessitada per desenvolupar la tasca en el centre; d'aquí la menor satisfacció. De manera similar a la valoració de la importància, el interval de puntuacions és, en comparació als altres dos blocs competencials, més ample: des d'un 5,96, la més baixa que correspon a "Innovació i recerca" fins a 7,30, la més alta, "Habilitats informàtiques" (taula 4.5).

De les dues competències que els centres declaren com a més importants, aquests expressen sentir-se força satisfets de la preparació que presenten els egressats tant en les "Habilitats informàtiques" (7,30 sobre 10) com en el "Treball col·laboratiu" (7,27 sobre 10), malgrat la dispersió de les dades. La titularitat del centre marca diferències estadísticament significatives en el mateix sentit per les dues competències. Els centres privats estan més satisfets que els centres públics en ambdues competències ($\text{sig}=0,012$; $\bar{X}_{\text{Púb}} = 8,7$ $\bar{X}_{\text{Priv}} = 9,5$ i $\text{sig}=0,007$; $\bar{X}_{\text{Púb}} = 7,5$ $\bar{X}_{\text{Priv}} = 8,7$, respectivament). El fet de que els centres privats tinguin més autonomia a l'hora de seleccionar als seus docents, i disposin d'equips docents més estables en comparació els centres públics podria ser una possible interpretació.

L'alta satisfacció sobre les "Habilitats informàtiques" no coincideix amb la percepció que tenen els egressats amb el nivell obtingut en aquesta competència, que resulta ser la més baixa

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

d'aquest factor; 6,15 sobre 10. Per contra, els egressats perceben que el nivell en la competència de "Treball en equip" està ben assolida, concretament 7,53 sobre 10.

Les dades sobre les competències "Treball autònom" (6,96), "Generar confiança" (6,77) i "Dissenyar i avaluar processos" (6,63) no mostren una valoració homogènia quant a la satisfacció en la preparació dels egressats. Al respecte, els centres que duen a terme projectes d'innovació mostren una menor satisfacció quant a la preparació dels egressats en aquestes competències en comparació als centres que no duen a terme accions innovadores (sig=0,008 $\bar{X}_{Si} = 5,33$ $\bar{X}_{No} = 7,07$; sig=0,001 $\bar{X}_{Si} = 4,2$ $\bar{X}_{No} = 6,9$; sig=0,029 $\bar{X}_{Si} = 5,17$ $\bar{X}_{No} = 6,71$). La competència "Treball autònom" també mostra diferències significatives segons la titularitat del centre. En aquest sentit, els centres privats o concertats estan més satisfets (sig=0,002; $\bar{X}_{Púb} = 6,84$ $\bar{X}_{Priv} = 8,11$).

Taula 4.5. Estadístics descriptius de les competències instrumentals i tècniques segons la satisfacció dels centres i el nivell obtingut pels egressats.

SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES (2)	76	1,83	9,73	6,75	a	6,92	1,317
	COMPETÈNCIES INSTRUMENTALS	87	2,44	9,33	6,62	6	6,78	1,281
	Habilitats comunicatives	94	0	10	6,66	8	7	1,714
	Generar confiança	102	0	10	6,77	7	7	1,845
	Argumentació i negociació	101	1	10	6,26	6	6	1,610
	Lideratge	100	0	10	6,08	7	6	1,824
	Treball col·laboratiu	103	1	10	7,27	7	7	1,634
	Innovació i recerca	105	0	10	5,96	6	6	2,144
	Disseny i avaluació de processos	107	1	10	6,63	6	7	1,696
	Habilitats informàtiques	97	0	10	7,30	7	8	2,027
	Treball autònom	98	0	10	6,96	7	7	1,566
(a) existeixen varies mode en la distribució								
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
VALORACIÓ EGRESSATS	NIVELL OBTINGUT	n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
	PD Expressió oral (3)	1927	1	7	5,07	5	5	1,434
	PT Expressió oral (4)				7,07			
	PD Expressió escrita (3)	1926	1	7	5,15	6	5	1,370
	PT Expressió escrita (4)				7,15			
	PD Lideratge (3)	1926	1	7	4,23	5	4	1,571
	PT Lideratge (4)				6,23			
	PD Treball en equip (3)	1927	1	7	5,80	7	6	1,242
	PT Treball en equip (4)				7,53			
	PD Informàtica (3)	1926	1	7	4,19	5	4	1,708
	PT Informàtica (4)				6,15			

(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta

(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts

Quant a les competències comunicatives i expressives, tant les "Habilitats comunicatives" - valorades pels directors- com la "Expressió oral" i la "Expressió escrita" -valorada pels egressats- presenten una satisfacció equiparable, encara que aquests últims valoren més alt el nivell assolit.

Per últim, les competències que provoquen més insatisfacció amb la preparació dels egressats són: "Argumentació i negociació" (6,26), "Lideratge" (6,08) i "Innovació i recerca" (5,96). Aquesta última competència mostra diferències significatives segons la titularitat del centre ($\text{sig}=0,007$; $\bar{X}_{\text{Púb}} = 7,5$ $\bar{X}_{\text{Priv}} = 8,75$). Malgrat que pels centres aquestes competències tenen un menor grau d'importància, sí detecten mancances formatives en els egressats.

Quant en els egressats, en relació aquest bloc de competències, reconeixen una mancança de formació en la competència de "Lideratge".

La mancança formativa més evident es detecta en la competència "Innovació i recerca" amb 2,26 punts. Aquesta és una competència que en la fitxa del MEC dels graus de mestre d'Educació Infantil i mestre de Primària queda plasmada com a matèria a impartir. La corrent del mestre investigador a Catalunya ja es va fer palesa a finals dels anys 90 (González i Latorre, 1987) però amb poc ressò i poques oportunitats per introduir-la en la formació. Amb els graus, aquest "ser del mestre" ja és una realitat. Ara bé, el marge de millora d'aquesta competència hipotetitza que la formació inicial del mestre no està responnent a aquesta identitat del professional com a investigador i innovador.

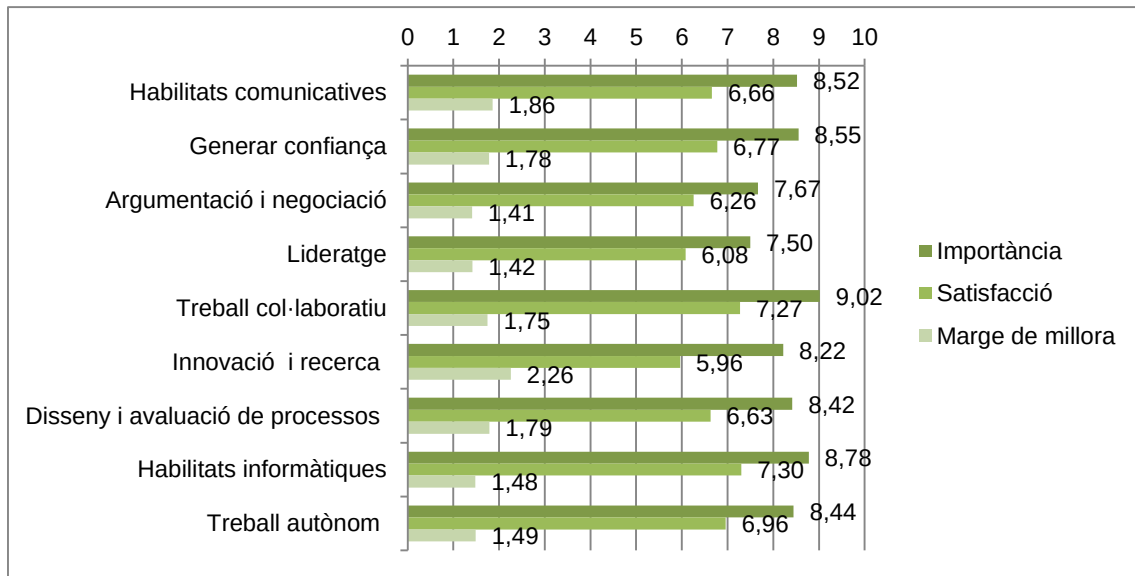
Segons els resultats de l'enquesta, el responsables dels centres educatius assenyalen les "Habilitats comunicatives" com la següent competència amb més necessitats formatives (marge de millora de 1,86). Els egressats senten també aquesta llacuna formativa en aquesta competència però, especialment, en "Expressió oral" (0,8) i no tant, en "Expressió escrita" (0,33). És, per tant, una competència que es podria millorar probablement en la formació inicial.

Presentant un marge de millora al voltant del 1,75 ens trobem les competències "Dissenyar i avaluar processos", "Generar confiança" i el "Treball col·laboratiu". El marge és suficientment elevat per plantejar quines accions cal dur a terme. La primera competència es treballa a la formació inicial i forma part de les competències descrites en la fitxa ministerial. La pregunta és: què succeeix al professorat novell quan ha de posar en joc aquesta competència a la seva pràctica? Per què els centres presenten aquestes diferències entre la importància i la satisfacció? La segona competència "Generar confiança" pot ser definida com una aptitud; una habilitat personal que probablement s'adquireixi més en la pràctica. Els professionals docents veuen una necessitat de formació en el "Treball col·laboratiu" mentre que els egressats tenen una percepció menys accentuada, doncs la diferència és de 0,53. Probablement, el que significa el treball amb altres persones, per uns i els altres no sigui el mateix.

Finalment, les competències "Argumentació i negociació" (1,41), "Treball autònom" (1,49), "Habilitats informàtiques" (1,48) i "Lideratge" (1,42) presenten un marge de millora molt similar. Aquestes dues últimes també mostren un marge de millora similar respecte als egressats (0,83 i 0,7 respectivament) (gràfic 4.9 i 4.10).

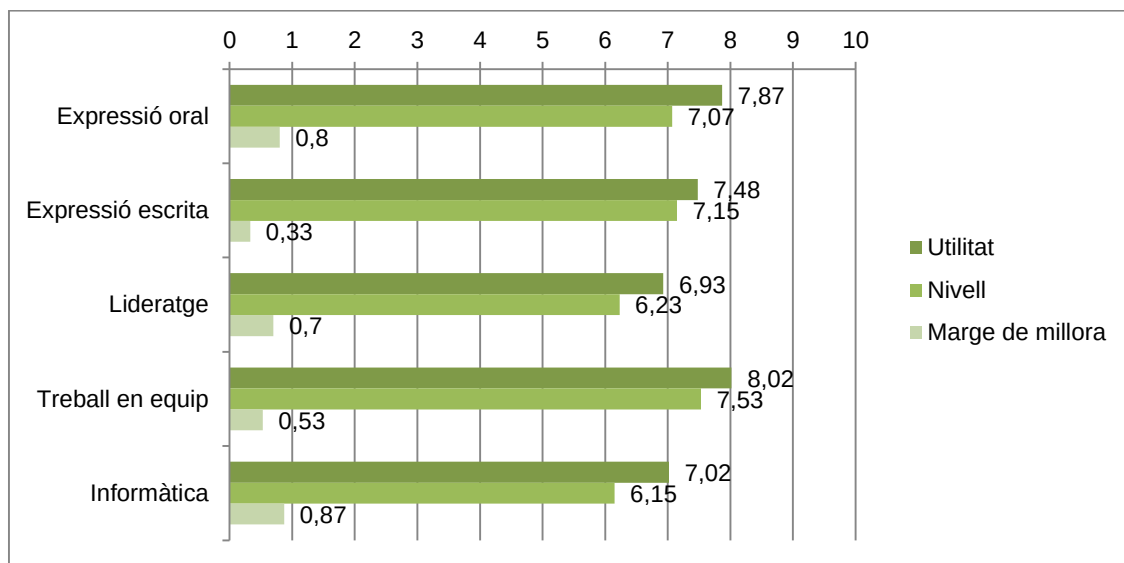
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Gràfic 4.9. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències instrumentals



i tècniques en els centres d'infantil i primària i el marge de millora

Gràfic 4.10. Comparació de mitjanes entre la utilitat i el nivell obtingut en les competències instrumentals i tècniques durant la formació de les diplomatures de Mestre



4.4. Les competències sistèmiques

El tercer factor fa referència a les competències sistèmiques. Com en els dos anteriors, s'analitza primer la seva importància a partir de la mirada dels centres i dels egressats (dues competències de l'enquesta d'inserció). Aquesta mateixa mirada es realitza en la satisfacció i el marge de millora que indica les necessitats formatives que haurien de permetre una reflexió sobre la formació, no només la inicial sinó la formació al llarg de la vida. Són, probablement, les competències amb un grau de complexitat més elevat que necessiten de la pràctica diària en el propi context de l'aula i del centre.

4.4.1. La importància de les competències sistèmiques

L'anàlisi de les competències sistèmiques esdevé l'últim factor a analitzar; ara bé, des de la perspectiva de la importància, els centres valoren aquesta dimensió com la més rellevant i clau en l'exercici de la professió, com ho demostra el fet que la mitjana d'aquest factor és de 8,85, per sobre de la mitjana global de l'escala amb un interval de puntuacions entre 8,43 i 9,43. Per últim, a tall de presentació global, és confirma la hipòtesi nul·la de independència entre la valoració de la importància de les competències sistèmiques i el perfil del centre avaluador. És a dir, existeix una consciència comuna al sistema educatiu que aquestes competències han de permetre assolir els objectius de la educació dels futurs infants i adolescents.

Pels centres, la "Responsabilitat en el treball" és, sense excepció, la competència més important (9,43). La unanimitat de les respostes traspasa l'àmbit de la professió de mestre, ja que ha estat la competència més important en la totalitat de sectors professionals (8,9) de l'estudi de l'AQU 2015, *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió d'empreses i institucions*. Per valorar aquesta dada, hem d'anar més enllà d'una visió tradicional i cal pensar en un model organitzatiu en el que preval o hauria de prevaler el treball col·laboratiu, l'exercici responsable de l'autonomia de què gaudeix cadascun dels membres del grup, un alt grau d'autogestió i una responsabilitat en el treball. És, doncs, un requisit pel canvi de sistema; responsabilitat que s'ha de traduir en una altra competència clau en un món en continua transformació. Ens referim a la "Capacitat d'aprendre i actuar" (8,87).

Les competències sistèmiques remetent al àmbit relacional de l'aula, entès des d'una perspectiva de sistema, no física. L'aula és l'espai principal en que es produeix el procés d'ensenyament-aprenentatge. Sembla lògic que les competències relacionades amb la "Gestió de l'aula" (9,14) i les "Situacions de conflicte" (8,63) que es generin, esdevinguin claus no només per que l'estudiant assoleixi els coneixements sinó per a la fita d'una formació integral.

Sens dubte, la "Gestió de l'aula" fa referència a la capacitat de lideratge del professor i, vist des d'aquesta perspectiva, emergeix com una competència clau. Les estratègies de gestió del aula incideixen en el clima d'aprenentatge de l'alumne i implica la capacitat de treballar les actituds positives del alumnat i, per tant, ser capaç de "Promoure valors i respecte" (9,20) vers el grup, tal com destaquen les valoracions dels centres en aquesta competència.

En un context d'escola diversa que ha fet una aposta pedagògica per la inclusió i la promoció de tot l'alumnat, la capacitat de "Detectar les dificultats i actuar preventivament" (8,49) és avui un fet clau de l'èxit. L'assoliment d'aquest èxit, des d'una concepció sistèmica de l'escola, ha d'anar també de la mà de les famílies. Les escoles necessiten de la família i aquesta de l'escola per aconseguir aquesta formació integral dels infants. La necessària comunicació entre aquests dos sistemes fa de les "Entrevistes a la família" (8,38) unes de les competències més preuades per treballar conjuntament, especialment quan algun dels dos subsistemes o ambdós a la vegada detecten alguna dificultat. I és que com diu un repetit proverbi africà "*Per educar a un nen, es necessita tota la tribu*".

La "Presa de decisions" i la "Solució de problemes" són les competències de l'enquesta d'inserció dels egressats que es poden incloure en el marc de les competències sistèmiques. El lligam entre elles és clar: la solució d'un problema passa per prendre decisions o, dit d'una altra manera, la presa de decisions és la fase final de la resolució de problemes. Diferents competències analitzades, des de la mirada dels centres, com per exemple la "Gestió de l'aula", la "Gestió de conflictes", les "Entrevistes amb les famílies", la "Detecció i actuació en situacions de dificultat" i la "Capacitat d'actuar en noves situacions" demanen del procés de resolució de problemes. En aquest sentit, la mostra dels egressats en les diplomatures de mestre valoren positivament la utilitat de la "Presa de decisions" (7,77) i la "Solució de problemes" (7,74) (taula 4.6).

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Taula 4.6. Estadístics descriptius de les competències sistèmiques segons la importància dels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	83	6,31	10	8,82	10	8,91	0,823
	COMPETÈNCIES SISTÈMIQUES	93	5,6	10	9,06	10	9,17	0,927
	Gestió de l'aula	106	3	10	9,14	10	10	1,348
	Responsabilitat en el treball	100	5	10	9,43	10	10	1,018
	Gestió de conflictes	105	5	10	8,83	10	9	1,333
	Promoure valors i respecte	99	6	10	9,20	10	10	1,059
	Entrevistes amb famílies	103	5	10	8,38	10	8	1,442
	Capacitat d'aprendre i actuar	101	4	10	8,87	10	9	1,172
	Detecció de dificultats i actuació	100	5	10	8,49	10	9	1,403
	<i>(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts</i>							
	<i>(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta</i>							
VALORACIÓ EGRESSATS	UTILITAT DE LES COMPETÈNCIES	n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
	Presa de decisions ⁽³⁾	1874	1	7	5,73	7	6	1,413
	<i>PT Presa de decisions ⁽⁴⁾</i>				7,77			
	Solució de problemes ⁽³⁾	1875	1	7	5,74	7	6	1,442
	<i>PT Solució de problemes ⁽⁴⁾</i>				7,74			
	<i>(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta</i>							
	<i>(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts</i>							

4.4.2. La satisfacció de les competències sistèmiques i el marge de millora

La satisfacció respecte a la formació dels professionals novells no presenta diferències significatives en quant a la quasi totalitat de les variables del perfil dels centres analitzats. De nou, l'únic punt de discrepància està en l'opinió dels centres que, durant els darrers tres anys, han introduït novetats en la forma de desenvolupar la seva activitat. Les dades posen de manifest que el grau de satisfacció amb la formació i les competències del personal novell és inversament proporcional al grau d'implementació de canvis o novetats en el centre en dos de les competències del bloc: la "Capacitat d'aprendre i actuar en noves situacions" ($\text{sig}=0,038$; $\bar{X}_{Si} = 5,67$ $\bar{X}_{No} = 7,04$) i la "Conducció d'entrevistes amb les famílies" ($\text{sig}=0,043$; $\bar{X}_{Si} = 5$ $\bar{X}_{No} = 6,65$).

Els centres estan menys satisfets amb el següent grup de competències: "Gestió de l'aula" (6,53), "Gestió de conflictes" (6,21), "Entrevistes amb famílies" (6,55), "Detecció i actuació davant de les dificultats" (6,34) i "Capacitat d'aprendre i actuar en noves situacions" (6,96) però cal remarcar que són les competències que presenten una major dispersió en les seves respostes. No obstant

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

això, no hi ha diferències significatives ni en la complexitat del centre ni en la seva titularitat. El domini d'aquestes àrees, el ser competent en elles, demana poder exercitar-les a la pràctica, en una pràctica continua i que, a la vegada, sigui diversa. Així ho fan palès els egressats quan valoren el nivell obtingut en la "Presa de decisions" (6,66) i en la "Solució de problemes" (6,59). La resolució de problemes, com hem comentat anteriorment, es pot situar en la base d'aquestes competències docents.

La satisfacció dels centres augmenta fins al voltant del 7,5 en la "Responsabilitat en el treball" (7,44) i en "Promoure valors i respecte" (7,56), les dues competències més valorades segons la importància (taula 4.7).

Taula 4.7. Estadístics descriptius de les competències instrumentals i tècniques segons la satisfacció dels centres i el nivell obtingut pels egressats

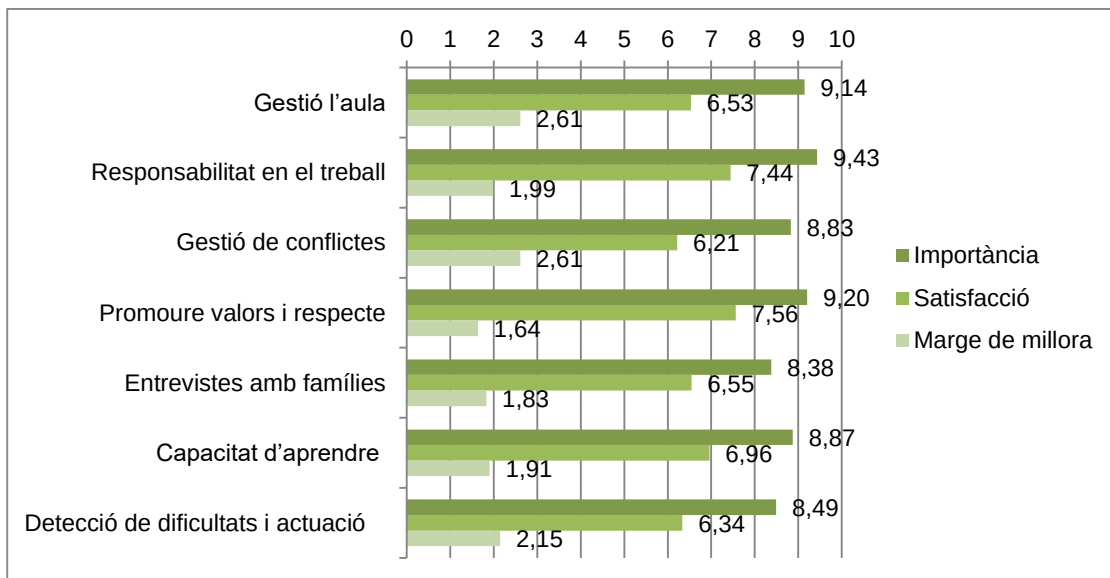
SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	76	1,83	9,73	6,75	a	6,92	1,317
	COMPETÈNCIES SISTÈMIQUES	90	1,3	10	6,82	7	7,17	1,479
	Gestió de l'aula	105	1	10	6,53	7	7	1,824
	Responsabilitat en el treball	99	3	10	7,44	8	8	1,540
	Gestió de conflictes	103	0	10	6,21	7	7	1,918
	Promoure valors i respecte	98	2	10	7,56	8	8	1,650
	Entrevistes amb famílies	97	0	10	6,55	7	7	1,942
	Capacitat d'aprendre i actuar	99	1	10	6,96	7	7	1,584
	Detecció de dificultats i actuació	98	0	10	6,34	6	7	1,782
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
NIVELL OBTINGUT		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ EGRESSATS	Presa de decisions ⁽³⁾	1925	1	7	4,66	5	6	1,537
	PT Presa de decisions ⁽⁴⁾				6,16			
	Solució de problemes ⁽³⁾	1926	1	7	4,59	5	6	1,607
	PT Solució de problemes ⁽⁴⁾				6,09			
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta							
	(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts							

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

En el gràfic 4.11 es pot apreciar com sempre la importància obté una mitjana més alta que la satisfacció, tal i com ha succeït en els altres dos factors. Cal ressaltar que les dues competències considerades les més importants -“Responsabilitat en el treball” i “Promoure valors i respecte”- són també les més ben valorades en la dimensió de satisfacció. No obstant això, en la primera competència, la diferència de quasi 2 punts entre importància i satisfacció fa pensar que és millorable. Suposadament, millorable en el temps, doncs, el professorat novell és generalment jove amb una mirada sobre la responsabilitat diferent del professorat expert, precisament per l'edat.

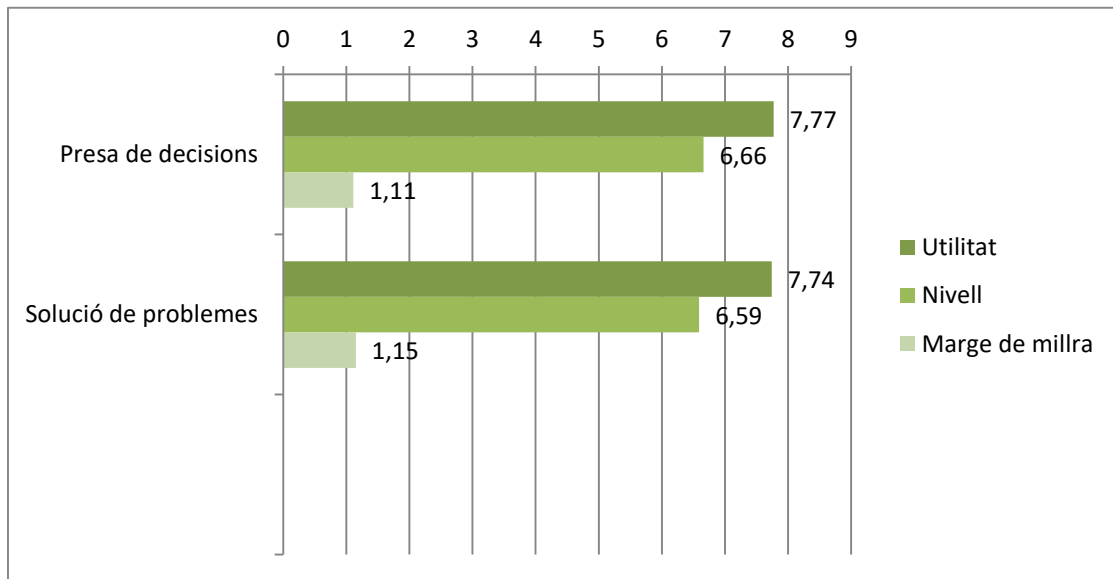
Cóm gestionar l'aula i cóm gestionar els conflictes són les dues àrees manifestament més deficitàries ja que la distància entre importància i grau d'assoliment és més gran. Per tant hi ha un marge més elevat de millora. I és que aquesta gestió només s'aprèn en la pràctica, no al costat o al davant del professional quan s'és un estudiant en pràctiques sinó quan el docent es troba sol davant de l'aula i dels conflictes. Probablement, la inducció pot esdevenir un element clau per donar resposta a aquesta necessitat. El mateix sentit pot tenir el marge de millora de la competència “Detecció de dificultats i actuació” (2,15) que encara que el professorat novell pugui tenir el coneixement necessari sobre diversitat i les necessitats especials dels infants o estratègies d'inclusió, la experiència en aquest camp serà un factor clau per fer una adequada transferència d'aquest coneixement. Això és el que s'espera dels nous docents per poder construir realment una escola inclusiva (Schleicher, 2016). Finalment, la “Capacitat d'aprendre” (1,91) i les “Entrevistes amb les famílies” (1,83) també suposen experiència.

Gràfic 4.11. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències sistèmiques en els centres d'infantil i primària i el marge de millora



Per últim, el marge de millora de les competències “Presca de decisions” i “Solució de problemes” presenta valors similars. Això, ens indica que els joves egressats durant la qüotidianitat de la seva pràctica docent anirant assolint els recursos necessaris per ser competents (gràfic 4.12).

Gràfic 4.12. Comparació de mitjanes entre la utilitat i el nivell obtingut en les competències sistèmiques durant la formació de les diplomatures de Mestre



4.5. Reflexions entorn a la formació

La comparació de l'anàlisi de les competències segons els factors amb l'anàlisi qualitativa -a partir de l'opinió dels directors de centre sobre la formació dels mestres d'infantil i primària- fa emergir diferents conclusions sobre la formació inicial i la via d'inducció.

La formació més generalista del mestre, en el sentit d'uns coneixements transversals i polivalents, preval sobre l'especialització en el grup de discussió. Aquesta transversalitat i polivalència passa per reforçar durant la formació inicial els coneixements en "Matemàtiques" i "Llengua" (aprenentatges instrumentals), les dues competències disciplinàries més valorades en l'enquesta però, a la vegada, les que presenten més marge de millora. No obstant això, el grup de discussió dels directors considera que el nivell de les competències disciplinàries és bo. Respecte a les competències instrumentals, el grup de discussió anomena, entre altres, les "Habilitats comunicatives" (capacitat de transmetre la informació i saber comunicar) com una competència a millorar en la formació inicial. L'enquesta també ho confirma, doncs és la segona competència amb més marge de millora. La primera és "Innovació i recerca" que no s'esmenta en cap moment en el grup de discussió. Existeix, doncs, un dilema en el perfil professional. Sembla no existir una concepció del mestre com a investigador (al no fer-hi referència en el grup de discussió) però quan aquesta es fa explícita (escrita com a competència en el qüestionari) sorgeix la seva necessitat. Efectivament, tradicionalment, la formació inicial del mestre es concreta en el seu treball dins l'aula i, directament relacionada, als processos d'ensenyament i aprenentatge en les diferents àrees curriculars. Per contra, altres funcions relacionades amb la innovació i la recerca no es consideraven prioritàries per la formació del mestre. Actualment, les característiques tan canviants del context social i educatiu demanda un perfil de mestre habituat al pensament reflexiu i crític; capaç de proposar millores i innovacions a la pràctica a partir de les evidències i de la recerca.

Certes competències s'aprenen amb l'experiència com la "Gestió de l'aula", tal com ho expressen els directors del grup de discussió. El factor de les competències sistèmiques mostra com tres d'elles, en concret la "Gestió de l'aula", la "Gestió de conflictes" i la "Detecció i actuació davant de dificultats", presenten un dèficit de formació, precisament perquè són competències que es posen en joc a la pràctica i en el dia a dia del mestre. Per tant, aquí es podria obrir el camí per iniciar la via de la inducció.

Les escoles ofereixen al professorat novell un Pla d'Acollida. No obstant això, els resultats de l'estudi, tal com s'ha indicat en el capítol anterior, mostren que no tots els centres que han respost a la valoració de les competències en disposen d'un. En concret, el 69,4% duen a terme accions d'acollida que no incideixen en la mancança de la formació sinó que és una orientació vinculada al dia a dia de l'escola. La conclusió és que ben poc es deuen treballar aquestes competències sistèmiques acabades d'anomenar. Conclusió que es reafirma quan el grup de discussió explica que la persona de referència (mentor, padrí, equip assessor...) pel mestre novell no sempre té el temps necessari per realitzar aquesta tasca. Per tant, aquestes competències sistèmiques que necessiten de l'acompanyament reflexiu d'un mestre expert queden al marge. La persona de referència dedica el seu poc temps a la orientació sobre la vida de l'escola que resulta ser més accessible i de més fàcil domini. Probablement, per aquestes dificultats, el grup de discussió demana una formació inicial que tingui encara més en compte l'escola i el seu alumnat perquè l'adaptació del mestre novell es pugui produir de forma més ràpida. Aquesta demanda dibuixa un desig dels directors perquè ells mateixos són conscients i la seva experiència també els hi demostra que la realitat és una altra, tal com indiquen les recerques sobre les necessitats del professorat novell (Arends i Rigazio-DiGilio, 2000; Britton i altres, 2002; Bransford, Derry, Berliner i Hammersness, 2005; Marcelo, 2006; Negrillo i Iranzo; 2009).

5. PERFILS COMPETENCIALS A L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

En el capítol anterior, s'han analitzat els perfils competencials de l'etapa d'educació infantil i primària. Aquest, seguint el mateix esquema que l'anterior, s'endinsa en l'anàlisi de l'etapa de secundària considerant les respostes dels centres docents i les respostes de l'estudiantat egressat del màster MUF.

5.1. El mapa competencial a educació secundària

Els responsables dels centres educatius de secundària, com els d'infantil i primària, al valorar la importància de les competències del professorat novell responen a partir del mapa competencial que han construït. Aquest mapa respon a la pregunta: quines competències ha de tenir el professorat dels centres de secundària a l'inici de la vida professional?

5.1.1. Definició dels punts cardinals del mapa competencial

La definició del mapa competencial del professorat novell a l'etapa de secundària parteix de les respostes dels responsables de l'enquesta d'ocupadors d'AQU (2014), desestimant la utilització de cap classificació competencial apriorísticament. L'aplicació de la tècnica estadística multivariant de l'Anàlisi Factorial Exploratori (AFE)¹⁵ ha permès identificar quines són les competències amb més pes en el model factorial i, alhora, agrupar les competències amb "factors o dimensions" independents entre ells.

Des de la perspectiva general del model factorial les competències que tenen més importància en funció del valor de la *comunalitat d'extracció* (ce)¹⁶ són les relacionades amb la "Capacitat de gestionar l'aula" (ce=0,888), el "Treball autònom en quant a determinar les pròpies tasques, mètodes i distribució del temps" (ce= 0,869) i la "Conducció amb les famílies" (ce= 0,862). En l'altre extrem, les competències menys importants en el model factorial són el "Disseny i avaluació de processos d'ensenyament-aprenentatge" (ce=0,596), la "Innovació pedagògica i recerca educativa" (ce= 0,616) i la "Capacitat de generar confiança" (ce=0,631).

Tal i com es pot observar a la taula 5.1, les competències s'agrupen en quatre factors que expliquen el 76,97% de la variància total.

¹⁵ Concretament, s'ha utilitzat el mètode de Components Principals (AC) amb rotació Varimax. L'estudi dels criteris d'aplicabilitat de la prova confirmen la seva viabilitat: el valor del Determinant (Determinant = 2,897E-8), *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO = 0,80, sig = 0,000 i el test de Bartlett (sig.=0,000).

¹⁶ Les comunalitats d'extracció de l'AFE ens aporta la proporció de la variància que pot ser explicada pel model factorial per cadascuna de les variables.

Taula 5.1. Matriu de Components rotats de la importància de les competències a Educació Secundària

Matriu de component rotat ^a				
	Component			
	1	2	3	4
Habilitats per treballar amb eines digitals	,783	,205		,211
Treball autònom (determinar les pròpies tasques, mètodes i distribució de temps)	,761		,471	,258
Innovació pedagògica i recerca educativa	,716	,254		
Habilitats comunicatives: expressió oral i escrita, habilitat de presentar i escriure informes i memòries, etc.	,640	,540	,240	
Lideratge	,617	,315	,419	,306
Habilitats d'argumentar i de negociació	,540	,305	,487	
Responsabilitat en el treball	,231	,800	,232	,244
Capacitat per gestionar l'aula		,793	,249	,427
Capacitat de generar confiança	,360	,700		
Compromís en promoure valors i respecte entre els alumnes		,625		,602
Disseny i avaluació de processos d'ensenyament-aprenentatge	,210	,527	,515	
Capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit de coneixement (titulació, disciplina)			,858	,272
Habilitat de treballar col·laborativament	,318	,481	,680	,202
Capacitat d'aprendre i actuar en noves situacions	,428	,398	,614	
Detecció i actuació en situacions de dificultats (d'aprenentatge, socio-familiars...)		,207	,399	,806
Conducció d'entrevistes amb famílies	,497			,784
Capacitat per a la gestió de conflictes		,443	,243	,755

Mètode d'extracció: anàlisis de components principals.

Mètode de rotació: Varimax amb normalització Kaiser.

a. La rotació ha convergit en 7 iteracions.

- El primer factor explica el 21,52% de la variància total. Representa les **Competències instrumentals i tècniques** que ha de tenir el professorat per situar-se i d'aplicació metodològica a l'aula. D'entre totes les competències que engloben aquest factor, destaquen de manera especial aquelles que fan referència al fet de treballar amb eines digitals, la importància que té pel docent treballar de manera autònoma i la recerca i innovació educativa com a eina de millora docent.
- El segon factor explica el 21,50% de la variància. Aquest factor compren les competències d'acció docent que ajuden al professorat a gestionar els processos d'ensenyament-aprenentatge en el si de les aules fomentant el respecte, la confiança a partir de ser un professional responsable i implementant diferents estratègies d'ensenyament-aprenentatge. Seguint el model construït per la Unió Europea (Piesanen i Välijärvi, 2010) aquest factor representa les **Competències pedagògiques** i inclou, en la seva agrupació, les relacionades amb el "Compromís en promoure valors" i el "Disseny i avaluació de processos d'ensenyament-aprenentatge"; tot i estar relacionades amb les competències sistèmiques i interdisciplinàries respectivament.
- El tercer factor explica el 17,27% de la variància i engloba les **Competències per la interdisciplinarietat**. És a dir, unes habilitats que permeten al professorat sortir de la seva disciplina, de la seva especialitat i poder realitzar la tasca d'ensenyament-aprenentatge més enllà de la seva matèria en particular. En aquesta agrupació destaca especialment la "Capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit de coneixement (titulació, disciplina)". A la vegada, la interdisciplinarietat està lligada al tipus de metodologies didàctiques més integradores o globalitzades, com és treball per projectes. Per tant, també, implicaria un professorat amb una mentalitat més integradora, amb habilitats per treballar col·laborativament i d'aprendre i actuar en les situacions noves.

- Finalment, la resta de competències s'agrupen en el quart factor que explica el 16,68% i coincideixen en ser aquelles que tenen una relació amb les **Competències sistèmiques**. Entre elles trobem la "Detecció i actuació en situacions de dificultat i conflicte", així com la "Capacitat de relacionar-se amb les famílies".

5.1.2. Els punts cardinals del mapa competencial situats segons les característiques dels centres educatius

En aquest punt, s'analitza si existeixen o no diferències d'opinió en quant a la importància de les competències associades al mapa competencial dels centres de secundària participants en l'enquesta en relació al professorat novell. L'estudi s'ha fet considerant per una banda, les característiques dels centres en quant al nivell de complexitat, la grandària del centre i l'antiguitat¹⁷. Per l'altra, es presenten les mitjanes de valoració en funció d'algunes de les pràctiques educatives que els centres manifesten considerar, com ara la introducció o no d'estratègies docents innovadores i accions d'acollida pel professorat novell.

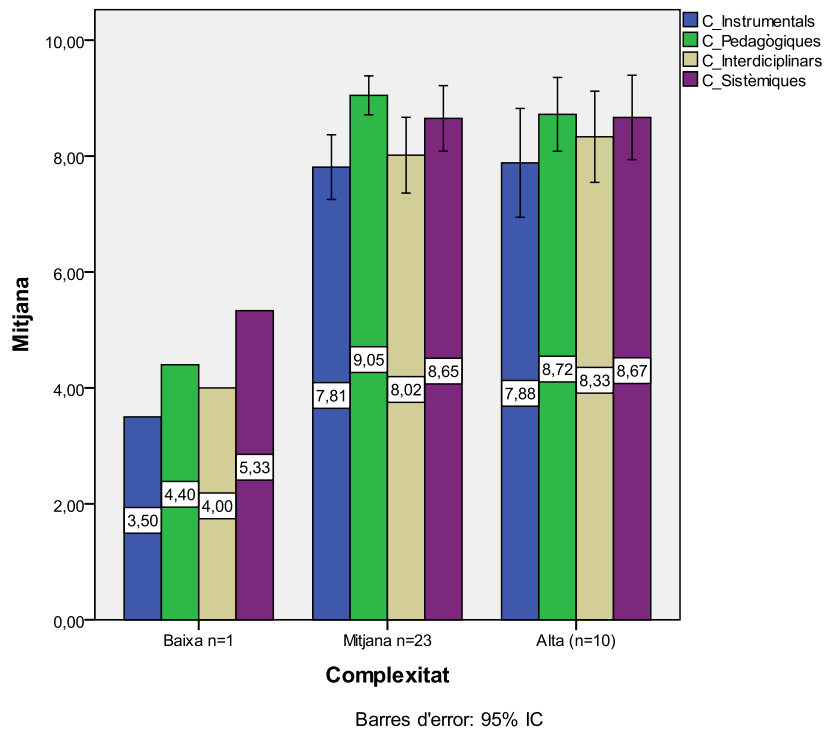
a) Característiques dels centres de secundària

Tal i com s'observa en el gràfic 5.1, els centres de secundària són principalment de complexitat mitjana i alta. De manera anecdòtica, apareix un centre amb complexitat baixa, que en termes generals, fa valoracions substancialment diferents respecte a la resta. Els 33 centres no presenten diferències significatives en cap de les valoracions de les competències. Tot i així, s'observa que les competències pedagògiques que permeten gestionar adientment l'aula, seguides de les competències associades a la detecció i actuació de conflictes (competències sistèmiques) són percebudes com les més importants. Les mitjanes inferiors, independentment de la complexitat (mitjana o alta) corresponen a les competències instrumentals i tècniques.

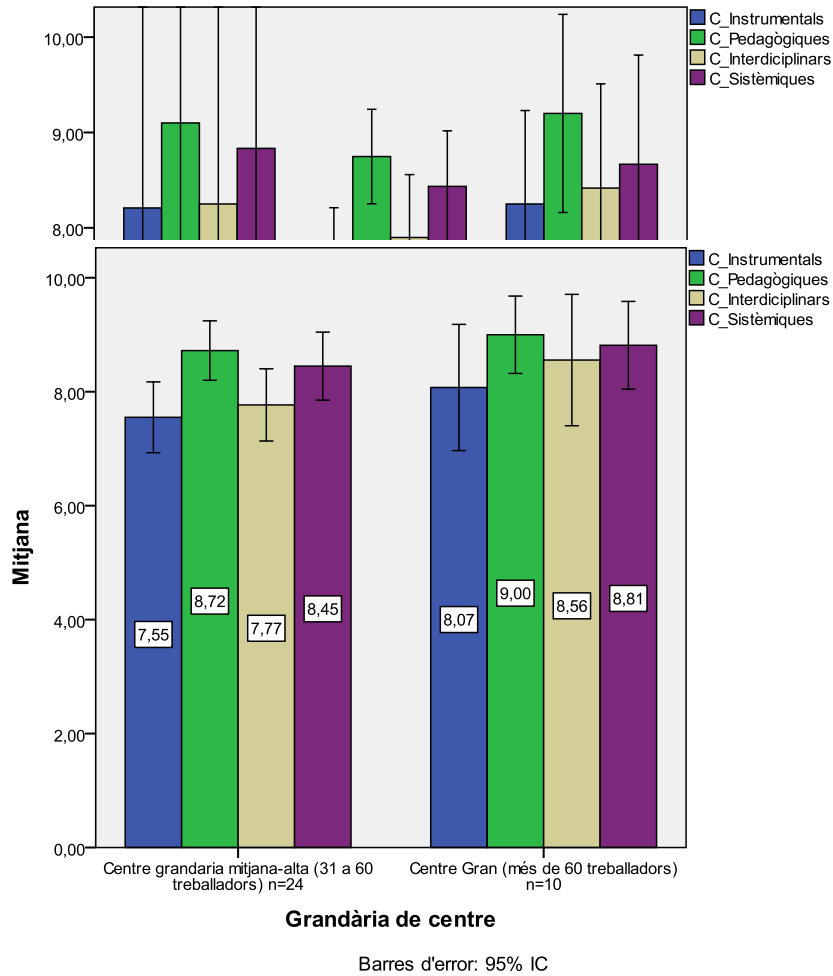
¹⁷ Tots els centres de secundària participants a l'enquesta són de titularitat pública.

Gràfic 5.1. Grau d'importància competencial en funció del nivell de "Complexitat" dels centres de Secundària

L'anàlisi del grau d'importància de les competències, en funció del nombre de treballadors del centre, segueix la tendència d'opinió general en atorgar com a més importants les competències pedagògiques i sistèmiques. Així mateix, els centres que tenen més de 60 treballadors requereixen més versatilitat, en quant a impartir altres matèries i habilitat per treballar col·laborativament (competències interdisciplinars) (gràfic 5.2).



Gràfic 5.2. Grau d'importància competencial en funció de la "Grandària del centre" de Secundària



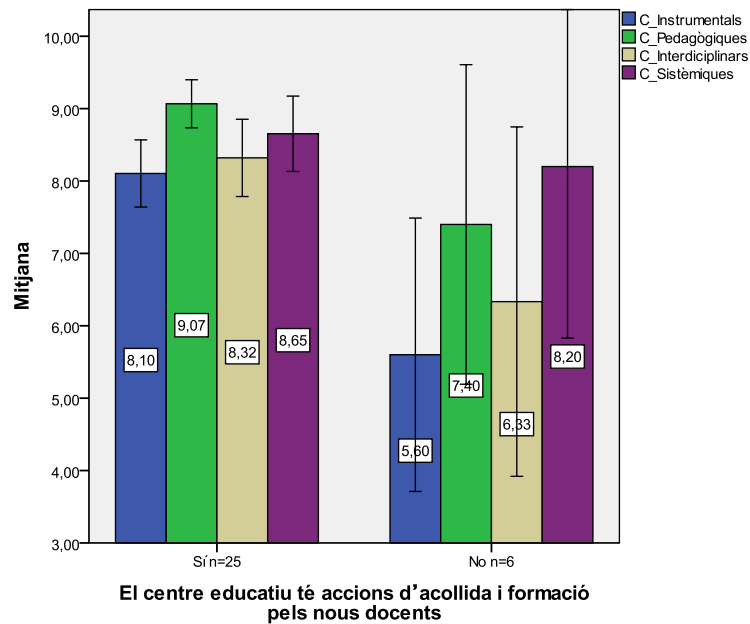
L'antiguitat del centre educatiu no és un factor que suposi una diferència en quant a la valoració de les competències més importants dels nous docents. Existeix una coincidència en considerar les competències pedagògiques com les més importants, amb diferències de gairebé un punt respecte a les competències instrumentals (gràfic 5.3).

Gràfic 5.3. Grau d'importància competencial en funció de "l'Antiguitat" dels centres de Secundària

b) Pràctiques educatives dels centres de secundària

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

El 94% del centres de secundària manifesten no haver introduït cap estratègia innovadora. Tot i

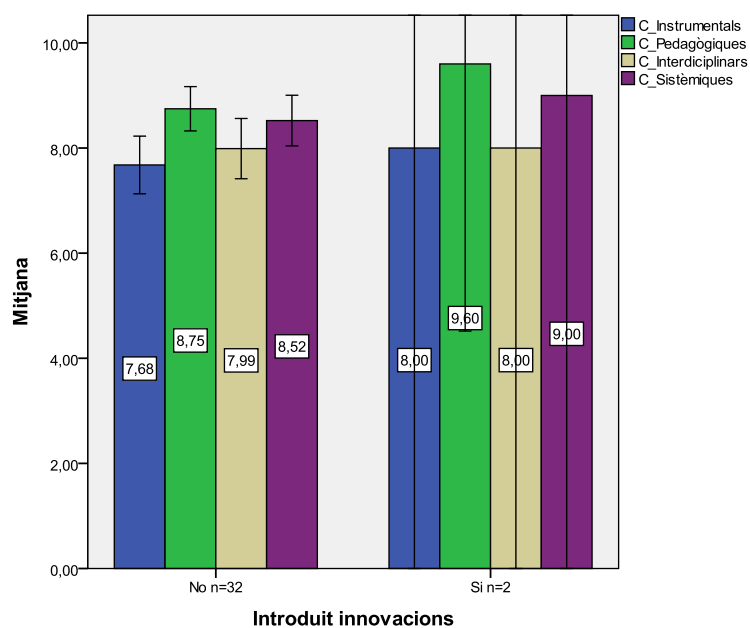


Barres d'error: 95% IC

així, els dos centres que sí que ho han fet tendeixen a valorar lleugerament més el alt el grau d'importància de totes les competències docents (gràfic 5.4).

Gràfic 5.4. Grau d'importància competencial en funció d'haver introduït "Innovacions" en els centres de Secundària

El fet que el centre tingui un pla d'acollida pel professorat novell pot explicar les diferències en quant a incidir i valorar com a més importants les competències pedagògiques, les competències instrumentals i les interdisciplinàries. En canvi, la competència sistèmica (la capacitat de detectar



Barres d'error: 95% IC

i actuar en vers situacions de dificultat i la conducció d'entrevistes amb la família) és percebuda igual d'important amb mitjanes molt similars (gràfic 5.5).

Gràfic 5.5. Grau d'importància competencial en funció de tenir un "Pla d'Acollida" en els centres de Secundària

5.2. Les competències instrumentals i tècniques

Les competències instrumentals i tècniques formen el primer factor del mapa conceptual del professorat de secundària. En aquest apartat, es presenta l'anàlisi de dites competències relacionant la visió dels centres i dels recents graduats del MUF en quant a la importància i la satisfacció i marge de millora.

5.2.1. La importància de les competències instrumentals i tècniques

En el si del model, les competències d'aquest factor obtenen la valoració més baixa (7,70). No obstant això, aquesta puntuació propera als 8 punts mostra la seva rellevància a educació secundària encara que sense una gran unanimitat per part dels centres, tal i com indica la dispersió de les valoracions (taula 5.2).

Les habilitats per treballar en eines digitals es situen en primer lloc d'importància segons els centres educatius de secundària, amb un 8,65 sobre 10. Aquesta és una competència, els continguts de la qual estan en constant renovació, de tal forma que Schleider (2016) la descriu com un repte pel professorat: repte per integrar les tecnologies de la informació i la comunicació en la pràctica professional i per estar al dia. En moltes ocasions, els adolescents tenen més habilitats en els usos quotidians de les eines digitals que el professorat de secundària. Aquesta generació és plenament nativa digital. La formació en la competència digital esdevé primordial.

Taula 5.2. Estadístics descriptius de les competències instrumentals i tècniques segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats.

IMPORTÀNCIA		N	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	32	4,41	9,71	8,25	8,47	8,47	1,127
	COMPETÈNCIES INSTRUMENTALS I TÈCNIQUES	33	3,5	9,50	7,70	8	a	1,413
	Habilitats informàtiques	34	5	10	8,65	9	9	1,178
	Treball autònom	34	5	10	8,03	8	8	1,586
	Innovació i recerca	33	2	10	8,03	8	8	1,912
	Habilitats comunicatives	34	4	10	7,82	9	8	1,623
	Lideratge	34	2	10	7,06	7	7	1,757
	Argumentació i negociació	34	4	10	7,38	8	8	1,557
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
⁽¹⁾ Escala de valoració de 0 a 10 punts								
⁽²⁾ Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
UTILITAT COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Comunicació oral i escrita ⁽³⁾	768	1	7	4,76	7	5	1,959
	PT Comunicació oral i escrita ⁽⁴⁾				6,72			
	PD Treball amb iniciativa i lideratge ⁽³⁾	768	1	7	4,76	7	5	1,959

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

	<i>PT Treball amb iniciativa i</i>	6,79	
	<i>lideratge</i> (4)		
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta		
	(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts		

En aquest factor, s'ubiquen també les competències considerades com menys importants del conjunt de l'escala: "Lideratge" (7,06) i "Argumentació i negociació" (7,38) com succeeix també a primària. No obstant això, en aquest nivell educatiu, l'opinió dels centres i dels recent graduats presenta algunes divergències que cal considerar.

El raonament del perquè la competència del "Lideratge" és valorada en última posició, s'ancoraria en les mateixes premisses que a l'etapa infantil i primària (veure punt 4.3.1 del capítol anterior). És a dir, en una concepció de lideratge institucional (per exemple, direcció de centre) i per posar-la en pràctica requereix d'una certa expertesa i d'un coneixement profund de l'entorn. Tanmateix, aquesta és una visió reduccionista d'aplicació de la competència, ja que el professorat ha d'exercir el lideratge del grup classe des del primer dia d'entrada a les aules. Aquest fet, ens porta a una visió més complexa i sistèmica de com s'ha de preparar als docents per fer front a aquest repte.

Amb una mitjana de 6,99 sobre 10, els recents graduats consideren el "Treball amb iniciativa i lideratge" com la segona competència respecte al seu grau d'utilitat. Són més conscients d'aquesta visió els recents graduats?, Han construït una visió de lideratge més sistèmica? Aquesta podria considerar-se una primera explicació. No obstant això, cal considerar les diferències quant a la formulació de l'ítem, ja que en el cas de l'enquesta als recents titulats, la competència de "Lideratge" es vincula amb iniciativa. Així, la necessària atribució de iniciativa al recent graduat pot haver incrementat la importància de l'ítem des de la seva visió. Com a infantil i primària, el "Lideratge" com a competència del professorat necessita d'estudis més contextualitzats i comprensius.

La competència de "Argumentació i negociació" semblaria que a l'etapa de secundària hagués de tenir més protagonisme. Precisament, per que el professorat es relaciona amb un alumnat en plena adolescència que necessita d'una confrontació amb l'autoritat per anar construint la seva identitat. Confrontació que demana una capacitat de negociació d'aquesta autoritat, és a dir, del professorat de secundària.

Les "Habilitats comunicatives" han estat sempre una eina fonamental del treball del docent, independentment del model pedagògic en que ens ubiquem. Més enllà de la transmissió de coneixement, el seu domini contribueix a la efectivitat d'altres competències com el "Lideratge", la "Argumentació i negociació" i la "Gestió de l'aula o dels conflictes". Les "Habilitats comunicatives" (expressió oral i escrita, habilitat de presentar informes, etc.) obtenen, malgrat això, una puntuació moderada (7,82), per sobre de la dels egressats (6,72).

El "Treball autònom" (8,03) definit per l'enquesta com la capacitat per determinar les pròpies tasques, mètodes i distribució de temps, i la "Innovació i recerca" (8,03) obtenen la mateixa puntuació, lleugerament per sobre de 8. Les seves valoracions indiquen que els centres de secundària aposten per un perfil de professorat que sigui autònom en les seves activitats i responsabilitats i que, a la vegada, es mostri crític i reflexiu per poder dissenyar i implementar tant innovacions com recerques que puguin millorar el procés educatiu dels centres. No obstant això, el fet de "Innovar i investigar" presenta una gran dispersió (1,912) mostrant així, un cert desacord en l'opinió dels centres.

5.2.2. La satisfacció de les competències instrumentals i tècniques i el marge de millora

Des d'una visió global, es pot constatar que la mitjana de satisfacció d'aquest factor es situa quelcom per sobre de la mitjana de l'escala (6,25 sobre 6,18), tal i com es mostra a la taula 5.3.

Els centres estan satisfets amb la competència digital (7,30) del professorat novell. És la competència més important, i a la vegada, la més satisfactòria d'aquest factor. El repte citat anteriorment d'integrar les tecnologies de la informació i la comunicació en la pràctica professional, en la docència, sembla, si més no, assolit.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Després, trobem un grup de competències la satisfacció de la qual s'ubica entre el 6 i el 6,50, concretament: "Argumentació i negociació" (6,12), "Habilitats comunicatives" (6,24) i "Treball autònom" (6,56). Per tant, els centres consideren que el professorat de secundària novell és poc competent en aquestes àrees. Havent assolit amb èxit primer una llicenciatura o grau i després un màster, es podria pensar que aquest professorat novell seria més capaç en aquestes competències. De fet, els egressats consideren que el nivell obtingut en la "Comunicació oral i escrita" és d'un 6,50 donant, per tant, una validesa a aquesta argumentació.

Per últim, els centres valoren per sota del 6 la seva satisfacció en dues competències: "Lideratge" (5,45) i "Innovació i recerca" (5,66). Realment, la satisfacció és baixa, molt justa. Són competències que no es posen en joc durant els primers anys. Per això, l'acompliment d'aquestes és poc satisfactori per la inexpertesa del professorat novell? Cal pensar de nou en el model que sustenta aquestes valoracions.

Taula 5.3. Estadístics descriptius de les competències instrumentals i tècniques segons la satisfacció atorgada pels centres i el nivell obtingut pels egressats

	SATISFACCIÓ	N	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	28	3,88	8,27	6,19	a	6,25	1,144
	COMPETÈNCIES INSTRUMENTALS I TÈCNiques	31	4,17	8,33	6,25	a	6,33	1,114
	Habilitats informàtiques	33	5	10	7,30	8	7	1,334
	Treball autònom	32	4	9	6,56	7	7	1,501
	Innovació i recerca	32	0	8	5,66	5	6	2,010
	Habilitats comunicatives	33	4	10	6,24	7	6	1,275
	Lideratge	33	2	8	5,45	5	5	1,622
	Argumentació i negociació	33	0	10	6,12	6	6	1,763
	<i>(a) existeixen varies mode en la distribució</i>							
⁽¹⁾ Escala de valoració de 0 a 10 punts								
⁽²⁾ Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
	NIVELL OBTINGUT COMPETÈNCIES	n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ EGRESSATS	PD Comunicació oral i escrita ⁽³⁾	768	1	7	4,50	7	5	1,959
	<i>PT Comunicació oral i escrita</i> ⁽⁴⁾				6,50			
	PD Treball amb iniciativa i lideratge ⁽³⁾	768	1	7	4,74	7	5	1,959
	<i>PT Treball amb iniciativa i lideratge</i> ⁽⁴⁾				6,74			
	⁽³⁾ Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta ⁽⁴⁾ Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts							

Ara bé, els egressats valoren quelcom més positiva la seva competència de "Treball amb iniciativa i lideratge" (6,74) que els centres. Probablement i com ja s'ha plantejat en l'apartat anterior, s'estan considerant marcs conceptuals diferents del que significa el lideratge pels centres i pel professorat novell.

Quina visió ens aporta la comparació entre "Importància" i "Satisfacció", més enllà d'establir el marge de millora demanat pels centres i graduats?

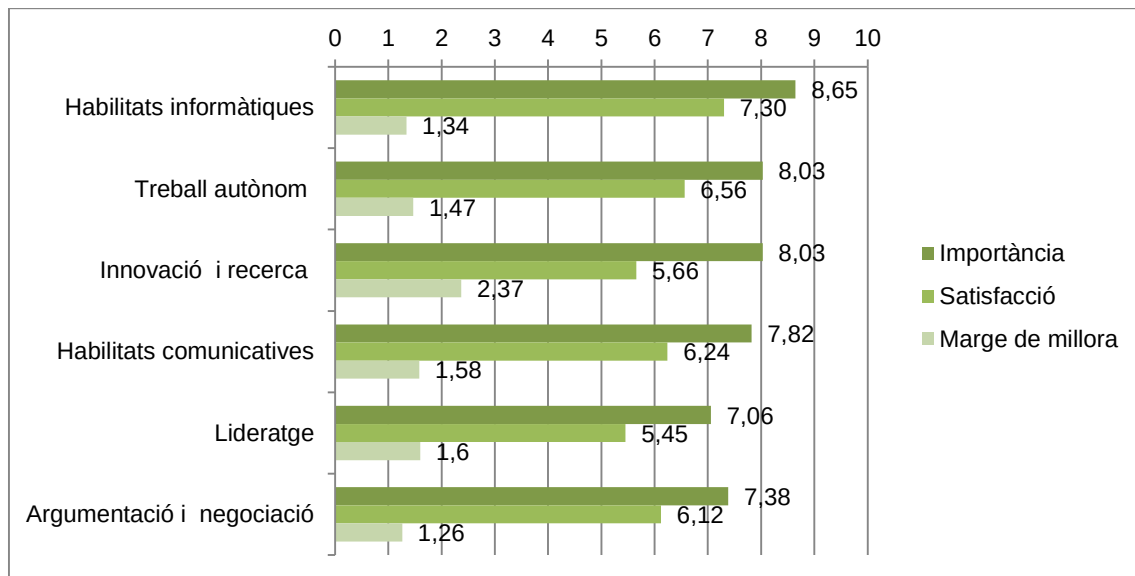
Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

La “Capacitat de treballar amb eines digitals” ha estat la valorada com més important i, a la vegada, com més satisfactòria mostrant així, el marge de millora menys accentuat (1,34) (gràfic 5.6). Ara bé, ser competent en les eines digitals requereix d'una formació constant, doncs és una de les àrees amb una progressió més ràpida i de futur. Tanmateix, la dificultat del professorat no es situa tant en la competència digital instrumental sinó en transformar el seu ús en metodologia i innovació docent, és a dir en la competència digital metodològica. Efectivament, un dels continguts de la formació permanent del professorat recau en les tecnologies, no només per reciclar-se sinó també per introduir innovacions i canvis metodològics.

De fet, algunes investigacions assenyalen la relació tecnologia-innovació. Pozuelo (2014) explica que els professionals més competents tecnològicament utilitzen les TICs amb major freqüència a l'aula i introdueixen més canvis en la seva pràctica docent. Això, obre una via important en una de les competències que presenta un marge de millora més significativa en secundària -la “Innovació i recerca”- si es vol avançar cap a un model d'escola innovadora.

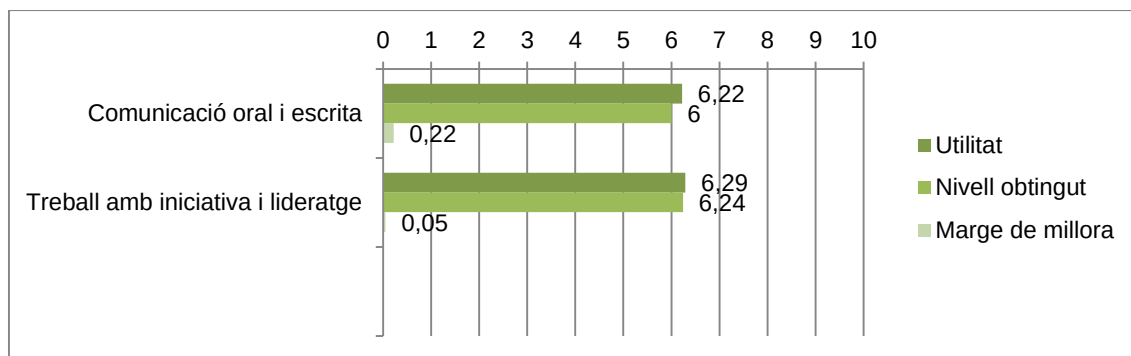
“Argumentació i negociació” (1,26) presenta el marge de millora més petit doncs, és una de les competències menys valorades tant en importància com en satisfacció. Per tant, la satisfacció mostrada correspon a la importància atorgada.

Gràfic 5.6. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències instrumentals i tècniques en els centres de secundària i el marge de millora



Finalment, amb un marge de millora al voltant del punt i mig, s'agrupen les competències de “Treball autònom” (1,47), “Habilitats comunicatives” (1,58) i “Lideratge” (1,6). La diferència entre la importància i la satisfacció d'aquestes quatre últimes reafirma la interpretació de que aquestes àrees a l'inici de la professió docent, en aquesta etapa educativa, es situen en una posició secundària. Potser, és perquè no es percep la seva relació directa amb la pràctica educativa en la resolució de les situacions d'aula. Un sentit diferent al que tindria el baix marge de millora pels egressats, tal com podem constatar en el gràfic 5.7.

Gràfic 5.7. Comparació de mitjanes entre la utilitat i el nivell obtingut en les competències tècniques i instrumentals durant la formació del Màster MUF



5.3. Competències pedagògiques

En aquest apartat, es presenta l'anàlisi de la visió dels centres i dels recents graduats respecte a les competències pedagògiques. Aquest factor indica unes competències del saber fer dins de l'aula i en el centre.

La primera part analitza la importància atribuïda a les diferents competències que formen aquest factor, mentre que la segona aprofundeix en la satisfacció lligada a la formació que permet reflexionar sobre la percepció i les necessitats.

5.3.1. Importància de les competències pedagògiques

El factor de les competències pedagògiques és el més alt dels quatre factors (8,8). Per tant, es situa per sobre de la mitjana de les competències en la seva totalitat (8,25). Aquest resultat mostra la importància que els centres concedeixen a aquests components formatius. Tanmateix, la dispersió en el si del factor ens obliga a fer matisacions al respecte (taula 5.4).

La qüestió és en relació al que ha de ser el "cor" competencial del docent. Encara que no s'ha preguntat a l'enquesta la importància dels continguts disciplinaris a secundària, podríem suposar, en base a les valoracions d'aquest factor, un canvi, o si més no, un inici de canvi. La creença, i al mateix temps la realitat, que en el professorat de secundària havia de prevaler la formació de la disciplina per sobre de la formació pedagògica, comença a ser qüestionada; si més no, pels directors dels centres que han contestat l'enquesta. Probablement, la implementació del màster de secundària estigui contribuint a l'obertura d'aquest debat en el si dels centres. No obstant això, la competència valorada més baixa en aquest factor és precisament la que està més relacionada amb la formació pedagògica, en concret "Disseny i avaluació de processos" (8,15).

Les dues competències més valorades, tant en aquest factor com en la escala en la seva totalitat, són la "Responsabilitat en el treball" (9,29) i la "Gestió de l'aula" (9,30). Els egressats també han valorat la competència de "Responsabilitat ètica i social" com la més alta de tota l'escala (6,62). El perfil d'un professorat responsable en les seves tasques i que sàpiga gestionar l'aula esdevé realment el que més preocupa als centres d'educació secundària; un aula difícil de gestionar. Tal i com posa de manifest l'informe Talis (2013), el 82,9% dels directors de centres de secundària espanyols han d'intervenir per resoldre problemes a l'aula en el dia a dia dels centres, percentatge molt per sobre de la tendència a nivell de la OCDE. La mirada dels resultats de l'enquesta de l'AQU és també la dels directors.

Diferents fets expliquen la rellevància d'aquesta competència. Un d'ells, és l'increment de grups amb més diversitat d'alumnat (quant a preparació, context sociocultural, procedència, interessos, valors, ...), que es troben en un moment de desenvolupament psicològic, si més no, fràgil i que, a més, pot qüestionar i posar en dubte entre d'altres la utilitat dels aprenentatges a l'aula i la

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

metodologia. A més, la pròpia organització de la docència en secundària, implica donar classes, en una mateixa dia lectiu, en grups de diferents cursos, amb tota la complexitat que comporta per un professorat novell.

Les competències “Generar confiança” (8,24) i “Promoure valors i respecte” (8,97) amb una puntuació de quasi un 9 ajuden a crear un clima a l'aula i a crear un context de seguretat i respecte que afavoreixen el desenvolupament personal dels adolescents. Per això, el professorat novell ha de sentir-se autoeficaç, que com veurem a la satisfacció no sempre té aquest sentiment al iniciar la seva professió.

Taula 5.4. Estadístics descriptius de les competències pedagògiques segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	32	4,41	9,71	8,25	8,47	8,47	1,127
	COMPETÈNCIES PEDAGÒGIQUES	32	4,40	10	8,8	9,60	9,2	1,117
	Responsabilitat en el treball	34	5	10	9,29	10	10	1,268
	Gestió de l'aula	33	4	10	9,30	10	10	1,357
	Generar confiança	33	5	10	8,24	8	8	1,275
	Promoure valors i respecte	34	5	10	8,97	10	9,5	1,291
	Disseny i avaluació de processos	34	3	10	8,15	8	8	1,480
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
UTILITAT COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Responsabilitat ètica i social ⁽³⁾	765	1	7	5,12	7	6	1,845
	PT Responsabilitat ètica i social ⁽⁴⁾				7,12			
(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta								
(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

En resum, si bé inicialment les respostes podrien indicar una evolució pel que fa a l'imaginari del rol del docent en l'ensenyament secundari, la importància relativament més baixa de la competència “Disseny i avaluació de processos” en comparació a la rellevància de la “Gestió de l'aula”, requereix plantejar altres hipòtesis. Cal pensar en que l'evolució en el si de les aules de secundària és més lenta perquè respon a: un model formatiu més tradicional que en l'ensenyament primari, el manteniment d'una estructura organitzativa més vertical que té el “departament” com a nucli del disseny del currículum i una major especialització curricular. En aquest model, la incorporació dels recents graduats, sovint, mitjançant l'encadenament de contractes a diferents centres, condiona que es doni més rellevància al control de l'aula, per sobre del disseny que ve marcat a nivell departamental. No obstant això, el professorat novell està en el moment de la seva “supervivència” (Marcelo, 2006) i precisament, ser competent en la gestió de l'aula requereix d'una pràctica continuada i, a poder ser, supervisada i compartida amb altre professorat.

5.3.2. Satisfacció de les competències pedagògiques i marge de millora

Si el factor de les competències pedagògiques és el més valorat des de la perspectiva de la seva importància, no succeeix el mateix en quant a la satisfacció que és situa en el tercer lloc (6,09) dels quatre factors, i per sota de la mitjana global de satisfacció de totes les competències (6,18). Per tant, s'adverteix una discrepància entre la importància i la satisfacció.

Dins del conjunt de competències avaluades en el factor, els centres han manifestat estar, en proporció, més satisfets amb els recent graduats específicament en: la seva "Responsabilitat en el treball" (6,82) i la seva capacitat de "Promoure valors i respecte" (6,42). A més de moderada, la dispersió de les puntuacions posa en evidència un menor consens entre els centres que en anteriors valoracions. Els egressats valoren amb un 6,19 la seva "Responsabilitat ètica i social".

Tanmateix, les opinions dels centres són més coincidents quan es pregunta pel nivell de satisfacció de la capacitat de "Gestionar el aula", dimensió formativa considerada clau. Amb una puntuació de 5,47 –per sota de totes les competències excepte la de lideratge- es constata una insatisfacció amb com el professorat novell "està i fa" a l'aula. Si bé es podria fer una lectura simple de la comparació entre els resultats de primària i secundària, cal prendre en consideració la relació professor-aula en ambdós nivells. Mentre en infantil-primària el nucli de la gestió de l'aula és el professorat, i el seu lideratge és clau, en secundària, el professorat té una menor vinculació –quant a temps i responsabilitat- amb l'aula concreta; i està més vinculat a la disciplina –és el professor de català-.

Probablement, aquesta competència requereix, com a infantil i primària, d'un procés d'aprenentatge en la pràctica que permeti assolir les eines, aplicar els coneixements i procediments apresos incrementant el sentiment i la percepció d'autoeficàcia del professorat, situació que pot garantir un adequat desenvolupament posterior de la identitat professional. Conclusions similars a les aportades en l'informe Talis (2013), que assenyala que el sentiment d'autoeficàcia del professorat es desenvolupa, entre altres factors, pel nivell de confiança en la gestió de l'aula.

En aquest sentit, quan la persona se sent segura de sí mateixa transmet confiança. Així, es constata com la capacitat de "Generar confiança" (6,00) es situa per sota de la mitjana global de totes les competències. El professorat no només ha de creure en els seus estudiants sinó que ho té que demostrar. Com explica Schleider (2016) la majoria del professorat creu en l'èxit acadèmic dels seus estudiants. Però, la seva confiança en aquests disminueix quan mostren poc interès per l'aprenentatge. Llavors, és quan confia menys en la possibilitat d'utilitzar estratègies alternatives que fomentin aquest interès. Aquesta situació, entre altres, podria explicar la satisfacció mitjana que expressen els centres en la competència "Disseny i avaluació de processos" (6,12) (taula 5.5).

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

Taula 5.5. Estadístics descriptius de les competències pedagògiques segons la satisfacció atorgada pels centres i el nivell obtingut pels egressats

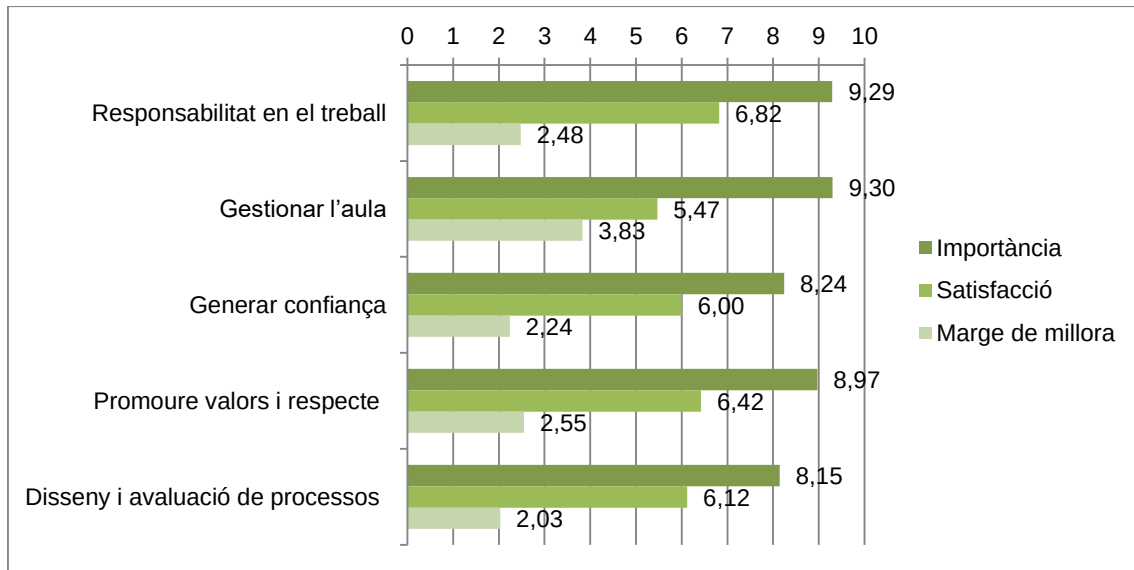
SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	28	3,88	8,27	6,19	A	6,25	1,144
	COMPETÈNCIES PEDAGÒGIQUES	31	0,4	8,40	6,09	6,40	6,4	1,587
	Responsabilitat en el treball	33	0	10	6,82	8	7	1,960
	Gestió de l'aula	32	2	10	5,47	5	5,5	1,883
	Generar confiança	32	0	8	6,00	6	6	1,723
	Promoure valors i respecte	33	0	10	6,42	7	7	1,921
	Disseny i avaluació de processos	33	0	9	6,12	7	7	1,728
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
VALORACIÓ	NIVELL OBTINGUT COMPETÈNCIES	n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
	PD Responsabilitat ètica i social ⁽³⁾	813	1	7	4,84	5	5	1,711
	<i>PT Responsabilitat ètica i social⁽⁴⁾</i>				6,69			
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta (4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts							

Si el factor Competències pedagògiques en la seva globalitat és considerat el més important i la seva satisfacció és la tercera més baixa, es pot suposar doncs, que la distància entre una i l'altre presentarà unes necessitats de formació (gràfic 5.8). Efectivament, totes les competències sobrepassen la puntuació de 2 sent 3,83 la més alta que correspon a la "Gestió de l'aula". Per tant, la "Gestió de l'aula" és tot un repte pel professorat de secundària que s'endinsa en una aula amb estudiants molt diversos i en plena adolescència, buscant la seva identitat i el seu lloc en els diferents entorns que freqüenta, com l'Institut. Es reafirma doncs, la necessitat de millorar aquesta competència: a la formació inicial? a la fase d'iniciació a la professió? en ambdues? Preguntes que calen una resposta.

"Promoure valors i respecte" (2,55), "Responsabilitat en el treball" (2,48) i "Generar confiança" (2,24) són les següents competències amb més marge de millora. Són les relacionades amb la "Gestió de l'aula", amb aquest saber fer del professorat perquè l'aula funcioni. Per tant, és lògica aquesta necessitat d'assolir més competència. Cal ressaltar que la "Responsabilitat ètica i social" dels egressats presenta un petit marge de millora del 0,43.

Presentant la diferència més baixa del factor però no per això, amb necessitat de formació, es troba la competència "Dissenyar i avaluar processos" (2,03). Aquesta és treballada al Màster. La pregunta és: què succeeix quan el professorat novell ha de posar en joc aquesta competència a la seva pràctica docent?

Gràfic 5.8. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències pedagògiques en els centres de secundària i el marge de millora



5.4. Competències per la interdisciplinarietat

Les competències per la interdisciplinarietat formen el tercer factor. No es tracta de les competències disciplinàries com a primària sinó de la polivalència del professorat novell de secundària per poder impartir altres assignatures afins a la seva matèria i no, exclusivament, la de la seva disciplina. És un punt de vista compartit? És aquesta formació polivalent la que busquen els centres de secundària? Per poder respondre a aquestes preguntes, s'analitza primer la importància de les competències que formen aquest factor i després la satisfacció dels centres i el marge de millora que poden presentar aquestes àrees. No s'inclou cap competència dels egressats, de l'enquesta d'inserció dels titulats de Màster, per no haver-hi correspondència.

5.4.1. Importància de les competències per la interdisciplinarietat

Aquest tercer factor està format per les competències que permeten anar més enllà de la disciplina. Per això, és necessari saber treballar de forma col·laborativa i aprendre a aprendre entre altres competències. El factor en global obté una puntuació de 8 sobre 10 en la importància, per sota de la mitjana global de totes les competències i el tercer en ordre d'importància.

La capacitat d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit del coneixement és la valorada menys important (7,56) i, en el conjunt de l'escala, es situa en l'interval inferior. Si bé la puntuació està per sobre de set, la seva posició en l'escala, ens porta a afirmar, amb cautela, que no hi ha encara una demanda contundent en secundària d'un professorat amb una visió més global i integradora. Malgrat tot, els centres valoren el "Treball col·laboratiu" (8,00), doncs, entenen tal com indica l'informe Talis (2013), que la cooperació entre el professorat millora la seva pràctica docent.

I finalment amb la valoració més alta, destaca la "Capacitat d'aprendre" (8,44); una capacitat d'aprendre i actuar davant de noves situacions que els egressats valoren la seva utilitat en una puntuació de 6,82.

Per tant, sembla que els centres de secundària valorin un perfil del professorat obert, en el sentit de que sigui capaç de col·laborar, de passar d'un individualisme a un equip, i per tant, tingui una capacitat per aprendre, però això no vol dir que pensin en un perfil més polivalent. La concepció que preval és la disciplinar en la que el coneixement està fragmentat i així ho demostra la

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

organització d'aquests centres tal com hem comentat; una organització per departaments disciplinaris (taula 5.6).

Taula 5.6. Estadístics descriptius de les competències per la interdisciplinarietat segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	32	4,41	9,71	8,25	8,47	8,47	1,127
	COMPETÈNCIES PER LA INTERDISCIPLINARIETAT	34	4	10	8	8,67	8,33	1,449
	Impartir altres matèries	34	4	10	7,56	7	8	1,599
	Treball col·laboratiu	34	2	10	8,00	8	8	1,842
	Capacitat d'aprendre	34	5	10	8,44	9	9	1,501
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
UTILITAT COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Autoavaluació professional i aprenentatge continu ⁽³⁾	765	1	7	4,87	6	5	1,865
	PT Autoavaluació professional i aprenentatge continu ⁽⁴⁾				6,82			
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta							
(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

5.4.2. Satisfacció de les competències per la interdisciplinarietat i el marge de millora

Respecte a la satisfacció, és manté el mateix ordre, de menys a més, que en la importància. I com succeeix en tots els altres factors, la satisfacció puntua per sota de la importància.

Els centres no estan gaire satisfets en la capacitat dels professors novells d'impartir altres matèries relacionades amb l'àmbit del coneixement (5,88). Probablement, els directors dels centres per suplir la falta de professorat han tingut que assignar docència afina a la matèria al professorat que continua ancorat en la perspectiva de la disciplina.

La satisfacció sobre el "Treball col·laboratiu" valorat amb un 6,39 es pot entendre des dels paràmetres que explicita l'informe Talis (2013). Espanya és un dels països amb els percentatges més elevats de la OCDE de no participació en diferents activitats de col·laboració. Així, el 69,3% del professorat mai ha fet una docència conjunta amb un altre o altres professors (mitjana de la OCDE 41,8%); el 87,1% mai ha observat la classe d'un altre professor (mitjana de la OCDE 48,5%) o el 48% no han participat mai en activitats conjuntes amb altres classe (mitjana de la OCDE 23%)

En la "Capacitat d'aprendre" (6,66), els centres mostren una mica més de satisfacció. La seva puntuació s'aproxima molt a la valoració que fan els egressats del nivell obtingut en la competència de "Autoavaluació professional i aprenentatge continu" (taula 5.7).

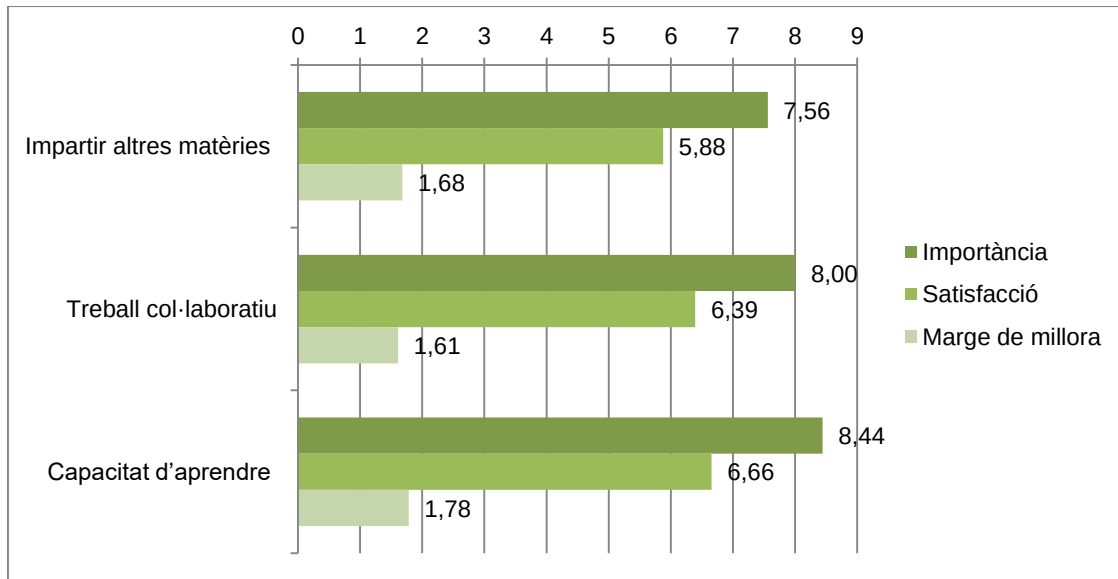
Taula 5.7. Estadístics descriptius de les competències per la interdisciplinarietat segons la satisfacció atorgada pels centres i el nivell obtingut pels egressats

SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	28	3,88	8,27	6,19	a	6,25	1,144
	COMPETÈNCIES PER LA INTERDISCIPLINARIETAT	31	3,33	8,33	6,28	a	6,33	1,350
	Impartir altres matèries	32	2	9	5,88	7	6	1,641
	Treball col·laboratiu	33	2	9	6,39	7	7	1,676
	Capacitat d'aprendre	32	3	9	6,66	7	7	1,619
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
NIVELL OBTINGUT COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Autoavaluació professional i aprenentatge continu ⁽³⁾	813	1	7	4,69	6	5	1,672
	PT Autoavaluació professional i aprenentatge continu ⁽⁴⁾				6,69			
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta							
(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

El marge de millora de les tres competències és molt similar: “Capacitat d'aprendre” (1,78) “Impartir altres matèries” (1,68) i “Treball col·laboratiu” (1,61) i per tant, son espais de formació amb relativa poca importància pels centres, en comparació a altres àmbits. L'únic ítem de l'escala de egressats relacionat amb el factor analitzat -“Autoavaluació professional i aprenentatge”- mostra un marge de millora mínim, de només 0,17 (gràfic 5.9).

Si es vol avançar cap a un ensenyament basat en competències, que sigui garant del progrés i del l'èxit de tot l'alumnat, cal fer algunes consideracions. La primera és la necessitat de posar en valor una formació més integral del professorat de secundària que inclogui el treball col·laboratiu com eix central de l'activitat del aula. La segona és la necessitat d'articular aquesta formació, de manera progressiva, al llarg de la formació universitària. Així, el treball col·laboratiu es desenvolupa posant-lo en pràctica en diferents contextos. Caldria pensar o repensar les metodologies que utilitzen els docents del màster per la introducció o reforçament per fer treballar de forma col·laborativa als estudiants. Fins i tot, es podria plantejar la possibilitat de que entre les diferents especialitats es col·laborés per donar més una imatge d'interdisciplinarietat.

Gràfic 5.9. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències per la interdisciplinarietat en els centres de secundària i el marge de millora



5.5. Competències sistèmiques

El quart factor fa referència a les competències sistèmiques. Com en els factors anteriors, s'analitza primer la seva importància i després la satisfacció i marge de millora a partir de la mirada dels centres i dels egressats. El marge de millora indica les necessitats formatives que haurien de permetre una reflexió sobre la formació, no només la inicial sinó també els programes d'inducció i la formació al llarg de la vida.

5.5.1. Importància de les competències sistèmiques

Les competències sistèmiques conformen l'últim punt cardinal d'ubicació en el mapa competencial i es situa en el segon lloc (8,58) per sobre de la mitjana total de les competències globalment (8,27). Aquest resultat ens mostra doncs, la importància atorgada a aquestes competències sistèmiques.

Amb un 8,92 els centres opinen que la "Capacitat de gestionar conflictes" és una competència fonamental i que ha de tenir assolida el professorat novell. Tot i que els nivells de conflictivitat en els centres estan en la mitjana internacional, si ens atenem a les dades de l'OCDE, la gestió a les aules de secundària té sempre un cert grau de risc. A més, cal destacar la pervivència de centres i entorns amb major conflictivitat. Probablement, aquesta és una de les raons de la importància atorgada pels centres; de fet, si un centre és etiquetat per la comunitat del seu entorn com a conflictiu, triga molt a desfer-se'n, encara que ja hagi canviat. La "Resolució de problemes i presa de decisions" és una de les competències de la enquesta dels egressats, amb una valoració de 6,22. És pot considerar lleugerament baixa al comparar-la amb la percepció dels centres i més tenint en compte, que com qualsevol altre professorat, el novell també es trobarà en situacions en les que haurà de gestionar conflictes.

Ja ningú qüestiona que la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i el seu suport en el procés d'ensenyament-aprenentatge ajuda a millorar el rendiment dels estudiants. La relació centre-família depèn de la comunicació establerta entre ambdues parts i de la fiabilitat de la informació que reben les famílies des dels centres. És lògic que els directors dels centres, que majoritàriament són els que han contestat l'enquesta, valorin com a important la "Capacitat de conduir entrevistes" (8,41).

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

La importància de la “Detecció i actuació davant de dificultats” (8,41) ve donada, per una part, com ja hem comentat, pels diferents perfils dels estudiants i, per l'altre, del moviment de l'escola inclusiva del qual, els centres d'educació secundària no poden estar al marge. Des de la visió de la inclusivitat, tot el professorat hauria de ser competent en aquesta àrea. Probablement, aquesta és la visió dels directors a la llum de les seves valoracions. No obstant això, l'informe Talis (2013) relata que el 61,6% del professorat treballa en centres on falta professorat per atendre les necessitats educatives especials. Aquest percentatge és 11 punts més elevat que el de la OCDE. Per tant, ens indiquen que falten especialistes seguint la lògica disciplinar (taula 5.8).

Taula 5.8. Estadístics descriptius de les competències sistèmiques segons la importància atorgada pels centres i la utilitat percebuda pels egressats

IMPORTÀNCIA		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	32	4,41	9,71	8,25	8,47	8,47	1,127
	COMPETÈNCIES SISTÈMIQUES	34	5,33	10	8,58	10	8,66	1,266
	Detecció de dificultats i actuació	34	5	10	8,41	10	8,5	1,540
	Entrevistes amb famílies	34	5	10	8,41	8	8	1,305
	Gestió de conflictes	34	5	10	8,94	10	9	1,413
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts								
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
UTILITAT COMPETÈNCIES		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Resolució de problemes i presa de decisions ⁽³⁾	767	1	7	4,72	7	5	1,893
	PT Resolució de problemes i presa de decisions ⁽⁴⁾				6,72			
	(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta							
(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

5.5.2. Satisfacció de les competències sistèmiques i marge de millora

Aquest és el factor que presenta la satisfacció més baixa (6,02) dels quatre obtinguts pels centres de secundària.. La “Detecció de dificultats i actuació” (5,78) és la competència valorada menys satisfactòriament pels centres. Probablement, el professorat novell troba dificultats per detectar situacions de dificultat i encara pot estar més perdut per donar-hi una resposta. Probablement, la satisfacció augmenta amb el professorat que ja posseeix una certa expertesa o s'ha format en el tema de la diversitat. La “Gestió de conflictes” (5,88) amb una puntuació molt similar, pot tenir la mateixa explicació. Les dades dels egressats sobre la “Resolució de problemes i presa de decisions” (6,14) confirmen que la formació de Màster només és el principi del camí.

Les “Entrevistes amb les famílies” (6,41) és la competència que aporta quelcom més de satisfacció als centres però de forma moderada. Aquestes entrevistes amb les famílies dels adolescents presenten una certa complexitat. El professorat novell, que per la pròpia definició és jove, té al davant seu, un pare, una mare o un tutor legal més gran. La família pot reaccionar desacreditant-lo precisament per la seva joventut i per la falta d'autoritat assignada, tal com ho hem comentat en el capítol 2. Potser llavors, les famílies van a parlar amb el director, doncs segons l'informe Talis (2013) el 83,1% dels directors mantenen entrevistes amb les famílies sobre el rendiment dels estudiants.

Respecte als egressats, podem afirmar que la competència “Resolució de problemes i presa de decisions” amb un nivell obtingut de 6,14 és la base de la gestió de conflictes (taula 5.9).

Taula 5.9. Estadístics descriptius de les competències sistèmiques segons la satisfacció atorgada pels centres i el nivell obtingut dels egressats

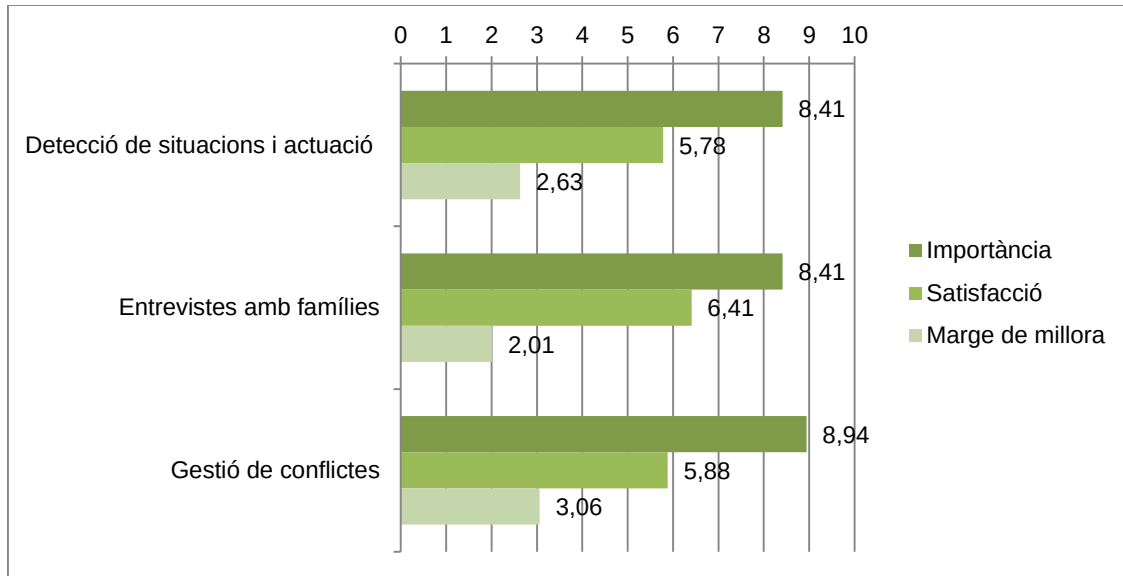
SATISFACCIÓ		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ CENTRES ⁽¹⁾	TOTAL COMPETÈNCIES ⁽²⁾	28	3,88	8,27	6,19	a	6,25	1,144
	COMPETÈNCIES SISTÈMIQUES	32	2	9,67	6,02	6	6	1,693
	Detecció de dificultats i actuació	32	0	10	5,78	6	6	2,136
	Entrevistes amb famílies	32	3	10	6,41	7	7	1,682
	Gestió de conflictes	33	3	10	5,88	6	6	1,746
	(a) existeixen varies mode en la distribució							
	(1) Escala de valoració de 0 a 10 punts							
(2) Mitjana de la valoració dels centres en totes les competències de l'enquesta								
NIVELL OBTINGUT		n	Mín	Màx	$\bar{X}$	Mo	Me	DT
VALORACIÓ	PD Resolució de problemes i presa de decisions ⁽³⁾	814	1	7	4,14	5	4	1,705
	PT Resolució de problemes i presa de decisions ⁽⁴⁾							
	6,14							
(3) Puntuació directa de l'escala de valoració de 7 punts de l'enquesta								
(4) Puntuació transformada a l'escala de valoració de 0 a 10 punts								

Aquest factor de les competències sistèmiques com el factor competències pedagògiques és el que presenta també més marge de millora. De fet, totes les competències sobrepassen la puntuació de 2 fins arribar al 3,06 que correspon a la de “Gestió de conflictes”.

Durant la formació inicial, es poden exercitar les habilitats per gestionar un conflicte però quan veritablement es pot avaluar el nivell de domini de la competència és en la pràctica. Per tant, el professorat novell, i més en secundària davant d'un alumnat adolescent, i en la docència en aules i cursos diferents es pot sentir desbordat i no tenir encara la capacitat per posar en joc els recursos apresos. La inducció o els cursos d'iniciació professional pot ser una via per ajudar a mobilitzar aquesta competència. El mateix sentit pot tenir el marge de millora de la competència “Detecció de dificultats i actuació” (2,63) que encara que el professorat novell domini el contingut de la diversitat, tant de les necessitats educatives especials com de situacions de vulnerabilitat social, la experiència en aquest camp esdevé un factor clau. Això és el que s'espera dels nous docents per poder construir realment una escola inclusiva (Schleicher, 2016) a tots els nivells de l'educació obligatòria.

Finalment, la “Entrevista amb les famílies” (2,01) presenta un marge de millora inferior però amb recorregut. És necessària també una formació (gràfic 6.0).

Gràfic 6.0. Comparació de mitjanes entre la importància i la satisfacció de les competències sistèmiques i el marge de millora



5.6. Reflexions entorn a la formació

L'estudi d'ocupadors: anàlisi qualitativa: l'opinió dels directors de centre sobre la formació dels professors de secundària reforça moltes de les interpretacions fetes durant l'anàlisi de la part qualitativa que fan emergir certes conclusions entorn a la formació.

La capacitat de gestionar l'aula esdevé una de les competències que comporta més dificultats pel professorat novell. L'experiència prèvia amb adolescents pot quelcom mitigar aquestes dificultats, tal com ho expressa el grup de discussió, i facilitaria la entrada a la professió amb un nivell més alt d'aquesta competència. Per tant, es reafirma que aquesta competència s'aprèn a la pràctica i, com a primària, els directors tenen una necessitat important que el professorat s'adapti ràpidament al centre per la rotació de personal existent en els centres públics. Però, l'adaptació demana temps, especialment si la fita és que el professorat confiï en les seves possibilitats i construeixi una percepció d'autoeficàcia. Un dels camins per aconseguir-ho és la implementació d'un bon programa d'inducció professional, tasca bastant difícil en aquests centres doncs, menys de la meitat té possibilitat d'algun mentor.

La mirada disciplinària preval també en el grup de discussió perquè es considera que el professorat té un bon nivell en la seva matèria fruit de la graduació en els estudis específics de la seva disciplina. Malgrat això, el relat dels assistents mostra un petit viratge cap a la polivalència respecte a les matèries que el professorat pot impartir. Per aquest motiu, destaquen la competència d'aprendre noves coses com a requisit per poder anar adaptant el currículum als estudiants.

Comparant amb el CAP, els directors estan satisfets de la formació del màster. Tanmateix demanen més formació pràctica als centres, més pràctiques, i més incidència en la didàctica i en el coneixement en les TIC per utilitzar-la en la docència. De fet, els egressats del màster també es situen en aquesta opinió. La utilitat de la formació teòrica i de la pràctica són les més baixes de l'escala d'inserció però a la vegada les més altes respecte al nivell obtingut. Per una part, el nivell obtingut respon a uns continguts nous però a què respon la poca percepció de la utilitat d'aquestes formacions?

6. CONCLUSIONS

En aquest capítol final, s'aborden les principals qüestions que suggereixen la lectura dels resultats i es consideren les seves implicacions per a la formació del professorat. No només s'apunten les consideracions cap a la formació inicial sinó també cap a la formació que ha de traspasar les aules universitàries, fent un plantejament cap a la inducció.

Els successius informes de la OCDE i més concretament en els últims (Piesanen i Välijärvi, 2010; Scheiler, 2016) parlen de les competències de forma global. En la literatura, poques vegades s'han diferenciat les competències entre educació infantil i primària, i educació secundària perquè les competències de ser docent no canvien; l'essència és la mateixa. Quan els països baixen a la seva concreció, els seus organismes competents les delimiten i les enfoquen cap al perfil de l'alumnat tenint en compte el context i la organització. La comparació entre una etapa i l'altre del sistema educatiu ens situa, doncs, en el model formatiu per exercir com a docent.

En el nostre país, les diferències en la formació inicial són evidents: el model simultani o concurrent en la formació del professorat d'infantil i primària i el model consecutiu en la formació del professorat de secundària. Això posa de manifest una opció pedagògica amb implicacions de partida importants en el debat competencial, ja que suposa “integrar” *versus* “diferenciar”, en el temps i l'espai formatiu, l'adquisició de les competències.

Així els resultats de les dues etapes educatives han permès identificar, com a una primera dada, un mapa competencial amb diferències que s'expliquen pel propi context, tal i com es constata en el gràfic 6.1. Sense considerar el factor disciplinar, la representació final a primària, agrupa les competències transversals en dos grans dimensions: competències *instrumentals i tècniques* i les competències *sistèmiques*, a més a més de les competències *disciplinàries* mentre que el de secundària s'amplia a quatre. Aquests dimensions són: competències *instrumentals i tècniques*, competències *pedagògiques*, competències *interdisciplinàries* i competències *sistèmiques*.

A més, l'anàlisi conjunt dels resultats presentats en els capítols 4 i 5 ha permès aprofundir en les diferències en quant a la importància i satisfacció amb les competències avaluades, que podem atribuir a una interacció complexa de factors vinculats principalment a: 1) la formació inicial i la seva concreció en el perfil dels professionals que accedeixen als dos espais; 2) les característiques de les organitzacions educatives; i 3) la tipologia d'alumnat, específicament aquelles vinculades a la etapa evolutiva. Però també, s'han posat de manifest un conjunt de preocupacions i situacions comuns al dos espais formatius pel que fa al marge de millora a considerar.

Quines valoracions podem fer? Del conjunt d'evidències sorgeixen uns temes claus sobre els quals hem volgut centrar les discussions: interdisciplinarietat, gestionar la diversitat, treball col·laboratiu, autogestió, lideratge, el rol de les competències digitals,... L'estudi ha posat de manifest un grau de sensibilitat diferent vers aquests temes claus però ha constatat, directa o indirectament, la seva presència.

Gràfic 6.1. Mapa competencial de l'etapa de primària i de secundària (Elaboració pròpia)

PRIMÀRIA

C.DISCIPLINARS

Ciències Socials i de la Natura
Ciències i tecnologia
Matemàtiques
Música, Plàstica i Educació Física
Llengua catalana
Llengua castellana
Llengua estrangera

C.INSTRUMENTALS I TÈCNIQUES

Habilitats comunicatives
Habilitats d'argumentar i de negociació
Lideratge
Innovació pedagògica i recerca educativa
Habilitats per treballar amb eines digitals
Treball autònom

Capacitat de generar confiança
Disseny i avaluació de processos

Habilitat de treballar col·laborativament

C.SISTÈMIQUES

Responsabilitat en el treball
Capacitat per gestionar l'aula
Compromís en promoure valors i respecte

Capacitat d'aprendre i d'actuar en noves situacions

Capacitat per a la gestió de conflictes
Conducció d'entrevistes amb famílies
Detecció i actuació en situacions de conflicte

SECUNDÀRIA

C.INSTRUMENTALS I TÈCNIQUES

Habilitats comunicatives
Habilitats d'argumentar i de negociació
Lideratge
Innovació pedagògica i recerca educativa
Habilitats per treballar amb eines digitals
Treball autònom

C.PEDAGÒGIQUES

Capacitat de generar confiança
Disseny i avaluació de processos
Responsabilitat en el treball
Capacitat per gestionar l'aula
Compromís en promoure valors i respecte

C.INTERDISCIPLINÀRIES

Habilitat de treballar col·laborativament
Capacitat d'aprendre i d'actuar en noves situacions
Capacitat d'impartir altres matèries

C.SISTÈMIQUES

Capacitat per a la gestió de conflictes
Conducció d'entrevistes amb famílies
Detecció i actuació en situacions de conflicte

- **Disciplinarietat versus Interdisciplinarietat**

La disciplinarietat s'imposaria a l'educació secundària. En aquest context s'explicaria la relativa poca rellevància que els equips directius donen al fet que el professorat pugui impartir diferents matèries dintre d'àmbits amplis. La tradició estaria molt arrelada com a conseqüència, entre altres, de la formació inicial, del model consecutiu i de l'organització dels centres de secundària en departaments. L'informe espanyol de Talis (2013) indica que l'especialització en una sola matèria, matèria per a la qual ha sigut format el professorat durant el grau, és més elevada a Espanya que en el conjunt dels altres països analitzats en l'informe. La conclusió d'aquest, que compartim, és que per una part, aquesta situació té clarament uns avantatges per al professorat en impartir l'assignatura de la qual és especialista però per l'altra, dificulta la transversalitat en l'ensenyament als estudiants. Aquesta transversalitat comença, si més no, per impartir assignatures afins a la disciplina. Un camí amb, encara, molt de recorregut per al professorat de secundària.

Podríem establir la hipòtesi que la mirada competencial de primària resulta més globalitzadora enfront d'una concepció més fragmentada de secundària. A més a més de la importància donada al conjunt de competències disciplinàries, dues evidències més avalen aquesta hipòtesis. La primera és l'opinió a favor d'una formació més generalista expressada en els grups de discussió dels mestres. La segona, és la valoració més positiva de la formació rebuda per part dels recents graduar de les antigues diplomatures d'infantil i primària enfront de les altres especialitats. Per tant, el pas de reconvertir les especialitats de mestre en mencions i només fer dos graus generalistes, el de Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària, sembla del tot raonat; no obstant, caldrà esperar la inserció professional dels titulats procedents dels nous graus de mestre per comprovar-la. Des de la secundària, diferents veus, com per exemple la de Musons i Nomen (2015), estan apostant per un trencament amb els models d'aprenentatge "més tradicionals" que dominen en aquesta etapa per poder donar una continuïtat a enfocaments més interdisciplinaris, més arrelats a la primària.

En l'actualitat es reconeix la interdisciplinarietat com el model pedagògic més significatiu per formar al ciutadà del segle XXI. No obstant, aquest model va més enllà del domini de diverses disciplines (plantejat en la formació del mestre), ja que està lligat a l'ús de metodologies didàctiques més integradores o globalitzades, com és el treball per projectes. Per treballar des d'aquesta perspectiva es demana un professional amb una mentalitat més integradora i transversal. A més de les implicacions per la formació, cal considerar altres fets, com ara la empremta dels models docents que l'estudiant ha viscut. Des d'aquesta perspectiva es requereix una profunda reflexió sobre la pròpia visió interdisciplinària de l'ensenyament.

- **Gestionar la complexitat: l'aula, els grups-classe, l'organització.**

Les dues competències valorades com més importants pels centres, tant de primària com de secundària, són la responsabilitat en el treball i la gestió de l'aula. El treball amb altres persones i concretament, amb persones menors d'edat com en el cas de l'educació obligatòria, implica una gran responsabilitat que es tradueix en el dia a dia i especialment a l'aula. Aquest espai presenta cada cop més diversitat en el perfil del seu alumnat (origen social, llengua, necessitats educatives, cultura i religió...); a més les dificultats es concentren en centres, sobretot de entorns més vulnerables. Els conflictes traspassen el aula cap a altres espais dels centres docents. Les dues etapes han estat sensibles a la necessitat d'un professorat amb altes competències per la gestió de l'aula i dels conflictes.

Aquesta realitat suposa per l'etapa de secundària més exigència que a primària, tal com ens ha mostrat els resultats. La reflexió que conviden a fer aquestes evidències és que indubtablement aquestes competències han de rebre més atenció en la formació inicial i continua dels docents, i considerar un major reforç en el context de la formació del professorat de secundària, doncs és on existeix la necessitat més palesa. Ara bé, ser competent per gestionar la complexitat, només s'aprèn, estan a la pràctica diària davant i dins l'aula.

- **Mateixes competències però universos paral·lels**

Ser docent, ser mestre, ser professor... són paraules sinònimes però molt allunyades. Sinònimes perquè comparteixen una mateixa fita: contribuir al creixement integral de l'alumnat. Però llunyanes perquè la seva concreció es desenvolupa en contextos molt diferents, tal com s'ha assenyalat. El pas d'un a l'altre esdevé un repte important que acabà repercutint en el dia a dia de les aules.

Des de la perspectiva de garantir uns processos de transició amb èxit que facilitin la continuïtat de l'estudiant i la seva permanència en el sistema, quines competències cal desenvolupar en el professorat? Hi ha total coincidència en la necessitat d'establir ponts de comunicació entre el que podem considerar dos universos construïts en paral·lel. Com indiquen Musons i Nomen (2015) cal enfortir aquesta relació amb un treball conjunt entre les dues etapes assegurant una gradualitat i coherència en tots els components del procés d'ensenyament-aprenentatge.

El desenvolupament del treball col·laboratiu resulta així una eina clau en la formació del professorat, no només per afavorir la connexió entre subsistemes formatius, sinó com un requisit per aconseguir una formació interdisciplinària. Aquesta competència transversal hauria de reforçar-se en la formació inicial i els formadors haurien de prendre consciència que el treball col·laboratiu no és, només, realitzar accions puntuals en grup o en equip. Com afirmen Subirats i Albaigés (2006) des d'una perspectiva de treball integrat l'educació s'entén com un assumpte col·lectiu que cal abordar conjuntament entre els diferents agents de la comunitat. Així, el treball col·laboratiu i participatiu es relaciona directament amb un concepte de responsabilitat compartida i de treball en xarxa. Tant des de una mirada interna (l'equip docent del centre i els serveis interns) com una mirada externa (la relació del centre amb altres serveis externs o agents educatius).

Es també molt important acompanyar l'estudiant en el procés, tot afavorint el desenvolupament de competències que l'ajudin a gestionar els canvis. En el marc de la tasca tutorial, però també pel desenvolupament d'un bon clima al centre competències transversals com la comunicació i la capacitat de generar confiança són un component fonamental. Tanmateix no podem oblidar que es genera confiança en els altres, en l'alumnat, quan el professorat té confiança en si mateix i se sent capaç. En un professorat novell sigui quina sigui l'etapa educativa en la que exerceix, la confiança s'adquireix amb la pràctica.

- **Camí cap al lideratge.**

La competència considerada menys important tant a primària com a secundària és el lideratge. Com ja hem comentat en l'anàlisi dels resultats, probablement, els responsables dels centres han interpretat aquesta competència des d'una vessant més institucional, és a dir, com un lideratge de direcció. Des d'aquesta mirada, probablement, els centres no creuen que el professorat novell hagi d'entrar en el món de la docència amb aquesta competència. El primer any de docència, en l'etapa de la supervivència, precisament el que fa el professorat, és sobreviure i el lideratge d'un equip humà, si és el cas, és posarà en joc més endavant, amb la experiència i amb un grau més elevat d'autonomia per part d'aquest. Prats (2015) fa la hipòtesi que aquesta competència està lligada a altres com la capacitat de gestió de l'aula, generar confiança o la gestió de conflictes. Però no hi ha lligam. L'anàlisi factorial tant de primària com de secundària situa aquesta competència amb un pes rellevant dins del model factorial i s'agrupa en les denominades *Competències instrumentals i tècniques* on no s'ubiquen les competències de gestió de l'aula ni de conflictes.

Tanmateix, el lideratge forma part del grup de competències que s'esmenten en els diferents informes internacionals i està agafant un protagonisme important a nivell de centre. Un lideratge de centre basat en el treball col·laboratiu permet generar un clima que produeix seguretat en el professorat novell i alhora als propis estudiants. Es necessita també un lideratge que connecti l'escola a la societat. En aquest sentit, cal professorat amb capacitat de liderar, per exemple, projectes de cooperació amb altres escoles estrangeres, projectes de partenariat amb la

comunitat, com per exemple projectes de servei a la comunitat. En definitiva establir xarxes de col·laboració amb l'entorn que permetin enriquir al propi centre, innovar i reflexionar sobre la pràctica docent.

- **Ser competent digitalment**

El professorat ha de ser competent digitalment igual que ho ha de ser la resta de ciutadans ja que aquesta competència ha estat reconeguda per diferents instàncies com un dels elements que impulsen un país cap el futur. Des de molts sistemes educatius s'han implementat recentment, mesures per incrementar-la. Així, França demana el certificat del nivell 2 sobre les tecnologies de la informació i de la comunicació per poder exercir com a docent o Portugal imparteix un màster pel professorat especialitzat en informàtica. Representen dos tipus de plantejament: el primer generalista, tot el professorat ha de ser competent digitalment i el segon, especialista, només algun docent ha de tenir aquesta competència.

Catalunya, en la Resolució ENS/1356/2016 del 23 de maig, defineix la Competència digital docent com la capacitat que tenen els docents d'aplicar i transferir tots els seus coneixements, estratègies, habilitats i actituds sobre les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC) en situacions reals i concretes de la seva praxi professional per tal de: (a) facilitar l'aprenentatge dels alumnes i l'adquisició de la competència digital d'aquest col·lectiu; (b) dur a terme processos de millora i innovació a l'ensenyament d'acord amb les necessitats de l'era digital; i (c) contribuir al seu desenvolupament professional d'acord amb els processos de canvi que tenen lloc a la societat i als centres educatius¹⁸.

L'aposta és molt important si tenim en conta que, com afirma Pozuelo (2014), els professionals més competent tecnològicament no només utilitzen les TICs amb major freqüència a l'aula sinó que introdueixen més innovacions en la seva pràctica docent, sobre tot entre el professorat d'infantil i primària. Efectivament, un dels continguts de la formació permanent del professorat recau en les tecnologies no només per reciclar-se sinó també per introduir innovacions i canvis metodològics.

- **Innovar i investigar al centre docent**

En una societat canviant, les organitzacions han de ser capaces d'adaptar-se i de ser flexibles per poder trobar altres maneres d'actuar davant les necessitats de l'entorn. La innovació esdevé el camí per poder afrontar aquests canvis. Els models d'ocupabilitat situen la innovació en un lloc central i impel·leixen no només als sistemes formatius a facilitar el desenvolupament d'un esperit innovador i de les eines per gestionar-lo sinó també al conjunt de la ciutadania. Així, la innovació és una de les fites de l'educació actual precisament pels grans canvis socials als que ha de donar resposta i d'aquesta manera la innovació en educació s'ha erigit com un element clau. D'aquesta situació donen fe diverses iniciatives a nivell internacional, com per exemple, *Agenda for News Skills and Jobs*. Com diu Camacho (2016), actualment es valoren els estudiants que saben resoldre problemes, col·laborar amb els altres i participar en processos creatius i innovadors. Davant d'aquesta demanda, els centres educatius no estan preparats perquè en aquest sistema, els canvis són lents. Els propis centres educatius tenen, doncs, el repte de respondre a les situacions des de plantejaments més creatius i innovadors. En aquest sentit, des de principis del segle XXI, la innovació en el sistema educatiu ha estat molt vinculat a la tecnologia. Però les innovacions tecnològiques per si soles no produeixen el canvi, la tecnologia no ha estat ni és la solució per a que els centres docents puguin respondre al panorama actual i

¹⁸ La Competència digital docent (CDD) està formada per coneixements i habilitats de dos tipus: la competència TIC referida a l'ús instrumental de les tecnologies (CDI) i les habilitats de caire didàctic i metodològic (CDM). La competència digital instrumental (CDI) té el seu marc de referencia en l'ACTIC que és l'acreditació en tecnologies de la informació i la comunicació en tres nivells (Decret 89/2009, de 9 de juny i Ordre EMO/417/2012, de 27 de novembre). La competència digital metodològica (CDM) La Competència digital metodològica s'estructura en cinc dimensions i vint-i-sis descriptors declinats en indicadors de tres nivells d'assoliment, que configuren les competències específiques dels docents.

futur. Malgrat això, la tecnologia és un mitjà cap al canvi pedagògic perquè fomenten els enfocaments centrat en l'alumnat, l'aprenentatge participatiu, el treball en equip, la creativitat....

Una innovació per si mateixa no produeix canvi, aquest ve propiciat per les persones. Tal com diu la publicació de l'OCDE *Schools for 21st-Century Learners; Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, per a que hi hagi innovació han de confluïr tres aspectes: 1) un professorat que té confiança en la seva capacitat per ensenyar, 2) la voluntat per innovar i 3) líders que estableixin les condicions idònies en els seus centres.

En els apartats anteriors ja s'ha analitzat l'opinió dels centres. La valoració tant baixa en les dues etapes de la innovació i recerca i les poques pràctiques esmentades en l'enquesta podrien mostra la resistència al canvi. Carbonell (citat a Camacho, 2016) cita diferents factors claus que poden impulsar la innovació entre els quals destaquem: equips docents sòlids, clima emocional i cultura professional de centre i lideratge de centre més democràtic. Per tant, saber treballar col·laborativament esdevé una de les competències claus juntament amb el pensament reflexiu i crític.

Finalment, respecte a la recerca indicar que és el professorat de secundària a qui li agradaria més poder tenir un contacte més proper amb la universitat per desenvolupar recerques. Aquesta és, per tant, una línia que la universitat hauria d'explorar.

La formació del docent: Una responsabilitat compartida

La formació de les competències docents exigeix un treball en espiral, des de la formació inicial a la continua. Això implica articular la formació inicial, la adaptació al context i el primer any de l'exercici professional com un espai on el futur professional adquirirà el domini competencial. Algunes de les competències tindran més espai de desenvolupament durant la formació inicial, mentre que altres, com s'ha reiterat al llarg del treball, hauran de tenir un espai de aplicació a la pràctica, fet que dona valor rellevant a la inducció.

Per aconseguir un desenvolupament competencial òptim, des de la formació inicial és important una revisió dels models de formació en competències. Com exemple, i com hem comentat anteriorment, ens podem qüestionar com s'aborden les competències del treball en equip i del treball col·laboratiu en la formació inicial del professorat. El primer sol ser una competència transversal de les pròpies universitats i poques vegades, es parla del treball col·laboratiu. La cultura d'un treball col·laboratiu facilita la implantació, entre altres, d'una metodologia per projectes. Calen accions a diferents nivells, especialment durant la formació inicial tant en el grau com en el màster. El plantejament d'assignatures transversals dins de la mateixa formació pot ser una de les opcions que es pot ampliar entre les formacions, per exemple entre una especialització del màster i una altra afina. Aquest tipus d'acció no només permet treballar la competència de la col·laboració sinó també fer palès la possibilitat del treball per projectes i la interdisciplinarietat.

La adaptació inicial a la professió és un espai especialment sensible d'intervenció. La inserció professional del docent es produeix en un context determinat. Per una part, un context d'ubicació; el centre educatiu es situa en una barri concret d'una gran ciutat, en medi rural, en una població mitjana...envoltat d'uns recursos i d'unes relacions amb la comunitat. Per l'altra, un context institucional; el centre educatiu marca unes normes, uns valors, unes conductes, unes relacions verticals, horitzontals, unes tasques... que caracteritzen la cultura escolar en la que s'integra el professorat novell. Ambdós contextos poden ser, i generalment ho són, desconeguts pel professorat. Les normes, valors.. poden o no ser acceptades pel professorat novell.

És l'acollida del nou professorat, sigui o no novell, que abans de l'inici de curs l'ha de permetre situar-se al centre docent i a la seva comunitat. El Pla d'Acollida que tenen generalment dissenyat els centres facilita aquesta adaptació i permet ajustar més la pràctica docent a les necessitats del context.

El professorat novell no hauria de mostrar gaire dificultats. Les pràctiques durant la seva formació li han permès saber fer l'anàlisi de la institució. No obstant això, el grup de discussió,

especialment el de primària, remarca que aquesta adaptació hauria de ser més ràpida. Per facilitar-la, és necessari accions des de la formació inicial. S'ha de reforçar l'anàlisi institucional a les assignatures de pràctiques i integrar els continguts d'altres assignatures per fer aquesta anàlisi. Cal, també, reforçar els vincles entre la universitat i els centres, mitjançant una comunicació més fluida i continua i l'intercanvi d'informació sobre l'anàlisi institucional. I, des de el propi centre, comentar amb l'estudiant en pràctiques el Pla d'Acollida.

Si entenem l'ensenyament com un ofici, ensenyar és provar i provar fent. Avui més que mai, com sostenen Alliaud i Antelo (2009: 93), cal provar per saber ensenyar i provar per dur a terme una tasca que requereix proves i posades a prova de forma constant. Ensenyar l'ofici és practicar-lo (i molt). Sabem que l'experimentació en situacions reals tenen un alt contingut formador. És per això que considerem necessari l'acompanyament del professorat novell durant tot un curs. Un acompanyament que s'aniria dissipant paulatinament a mesura que el professorat novell anés adquirint confiança i seguretat per caminar tot sol. Considerem que aquest tipus de espais tenen un alt potencial formador (i transformador) si es converteixen en àmbits d'experimentació i de posades a punt d'experiències pedagògiques diverses (Alliaud i Antelo, 2009: 97). Aquest acompanyament no podrà atendre totes les respostes ni aplacar les incerteses i malestars que genera el començament a l'aula, però sí permetrà al nou professorat a col·locar-se en millors condicions per fer front a la (incalculable) tasca d'ensenyar.

En el següent apartat, i com aportació final es presenten de manera breu els principals elements a considerar en aquest període, que molts assenyalen com la fase de inducció en l'exercici professional, fase que es desenvolupa en el si dels centres educatius.

La via d'inducció: una proposta

De la literatura analitzada en el capítol 2, les conclusions de la qual no troben diferències substancials entre primària i secundària, ens sorgeixen dos grans blocs de necessitats o dimensions formatives que caldria atendre durant la inducció. L'anàlisi de les dades també donen suport a la via d'inducció. S'ha reiterat que competències com la gestió de l'aula o la gestió de conflictes només es posen en joc durant la pràctica, quan el professorat novell s'enfronta tot sol a la seva aula; és la solitud del docent a les aules. Durant la formació inicial s'han de treballar els recursos per poder fer una gestió, que com ja hem comentat és cada cop més complexa. A la pràctica és quan es mobilitzen aquests recursos

Dimensió professional de coneixement i de destreses. Ser i sentir-se autoeficaç

Day i Gu (2015) recullen els resultats de diferents recerques que indiquen que un fort sentiment de l'eficàcia contribueix a les habilitats del professorat per planificar i realitzar bé la seva feina, ser flexible en l'ensenyament a l'aula i a formar unes fortes relacions interpersonals. La literatura també mostra la dificultat que té el professorat novell per transferir el coneixement adquirit. En aquest sentit, Negrillo i Iranzo (2009) reforcen la idea que més enllà del bagatge competencial que s'adquireix i es potencia a la Universitat, el recent graduat davant la mateixa pràctica docent manifesta una inseguretat que només es supera amb la mateixa pràctica. Aquesta pràctica confereix i reforça el sentiment de ser capaç professionalment. En general, els egressats mostren un descontentament de la formació rebuda a la universitat per la seva excessiva càrrega teòrica en detriment de la dimensió pràctica, reafirmant així, les tesis anteriors que mostren la necessitat d'un programa d'inducció.

A continuació es presenta la taula 6.1 amb les necessitats formatives que caldrien treballar en els programes d'inducció.

Taula 6.1. Necessitats formatives de la dimensió professional (Font: Elaboració pròpia)

Àmbits de necessitats	Concreció de les necessitats
Alumnat	Atenció a la diversitat i la interculturalitat Motivació de l'alumnat Relacions amb l'alumnat Treball de la disciplina i autoritat
Grup-aula	Gestió de l'aula Gestió del grup Gestió de conflictes Gestió de la tutoria Control de l'agressivitat entre l'estudiantat (baralles, insults...)
Docència	Organització del treball Planificació del procés ensenyament .aprenentatge Utilització de diferents metodologies Coneixement del contingut a ensenyar Materials curriculars Avaluació de l'alumnat
Família	Treball de la relació amb la família Formes comunicatives efectives amb la família

Treballar aquestes necessitats en els programes d'inducció permeten al professorat, per una part, reforçar la seva autoeficàcia i que se senti competent. Per l'altre part, l'ajuda a reflexionar sobre el seu model formatiu. També, les conductes que observa en altre professorat li serveixen de modelatge.

Dimensió personal. Construir la identitat professional de si mateix: l'autoconcepte

El primer any de la docència es desenvolupa de forma important la identitat professional, especialment, en el sentit de la construcció del autoconcepte, és a dir, Com sóc jo com a professor?. Es pot suposar, tal com indica (Marcelo, 1999, 2002) que el model inicial de formació pot diferenciar la transició d'estudiant a professor, doncs, en el model simultani el professorat, amb més formació pràctica, ha tingut més oportunitats d'identificar-se amb les competències i contextos educatius. No obstant això, passar d'una identitat d'estudiant universitari a una identitat de professional representa una crisi, entesa com a transformació. De fet, l'estudi de Negrillo i Iranzo (2009) així ho confirma. Però existeix poca recerca sobre la manera en que el professorat gestiona les diferents tensions que experimenta en l'adaptació al seu treball a través de qui és com professor, les seves creences educatives, les seves competències socials, les seves motivacions, la seva ètica en el treball (Day i Gu, 2015). Les narratives són una eina cada cop més utilitzada tant en la formació inicial com en la formació continua per treballar, entre altres aspectes, les pròpies concepcions sobre ser docent a partir de les experiències pròpies (taula 6.2).

Taula 6.2. Necessitats formatives de la dimensió personal (Font: Elaboració pròpia)

Àmbits de necessitats	Concreció de les necessitats
Desenvolupament professional	Acceptació de les responsabilitats professionals Actuació amb ètica professional Col·laboració amb les activitats i projectes del centre

Procés emocional : de la fase d'impacte a la de acomodació	Gestió dels estats emocionals de benestar i malestar Gestió o aprenentatge de la resiliència
---	---

Passar de la primera fase emocional a la segona, segons Negrillo i Iranzo (2009) depèn de les habilitats socioemocionals del professorat novell, del suport d'un tutor de referència i de la cultura cooperativa i del clima del centre. Day i Gu (2015) expliquen que el reconeixement i el suport d'un lideratge escolar fort té un paper central per facilitar el sentit d'identitat professional i sostenir la motivació, el compromís i la trajectòria de la professió del professorat novell.

Acabem aquest estudi amb una frase de Day i Gu (2015:116):

“No importa cuál haya sido la formación que hayan recibido, en lo tocante a enfrentar-se a la actual i cotidiana mirada de retos para el intelecto, para la pericia y para la estabilidad emocional que suponen las responsabilidades del cuidado, del aprendizaje y del progreso de sus alumnos, no resulta sorprendente que muchos profesores noveles se sientan superados”

7. REFERÈNCIES

- Albaigés Blasi.B. i Ferrer-Esteban, (2013). Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya. Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat. En M.Martínez Martín, M i B. Albaigés Blasi *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. (pp 35-74). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alliaud, A. i Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
- Aloguín, A. i Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la Escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 141-155.
- Anaya Nieto, D. i López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452.
- ANECA (2004). Libro blanco. Título de grado en Magisterio. Madrid: ANECA.
- ANECA (2015). *Evaluación para determinar la correspondencia de los títulos oficiales de arquitectura, ingeniería, licenciatura, arquitectura técnica, ingeniería técnica y diplomatura a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior*. Informe de investigación. Madrid: ANECA.
- Anguita Martínez, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 30, 97-109.
- AQU (2014) *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya (2015a). *La inserció laboral dels titulats de màster. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de màster oficial de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya (2015b). *L'estudi d'ocupadors: anàlisi qualitativa. L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels mestres d'infantil i primària*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya (2015c). *L'estudi d'ocupadors: anàlisi qualitativa. L'opinió dels directors de centre sobre la formació dels professors d'educació secundària*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya (2015d). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya (2015e). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió d'empreses i institucions*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Arends, R, y Rigazio-DiGilio,A. (2000) Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice. ERIC ED 450074
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P. y Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14(1), 135-156.

Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional

- Auton, S., Berry,D., Mullen,S, i Cochran,R. (2002). Induction program for beginners benefits veterans teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23 (4)
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávila i Holgado (2008). Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1984-2007).Madrid, MEC
- Bolivar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J.M.Valle i J.Manso (dirs). *La "cuestión docente" a debate*.(pp.15-21). Madrid: Narcea.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bransford,J.; Darling-Hammond,L i LePage,P (2005). *Introduction*. En L.Darling-Hammond i J.Bransford (Eds). *Preparing teachers for a changing Word* (pp. 1-39). S.Francisco: Jossey Bass.
- Britton,E. Paine,L: Pimm, D y Raizen, S. (2002), *Comprehensive Teacher Induction*. Drodrecjt: Kluver Academic Press
- Camacho, M. (2016) Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català. En J Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. (pp. 105-138). Barcelona: Jaume Bofill.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Comisión Europea (2001). Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos. COM/2001/59
- Comisión Europea (2003) Educación y formación 2010.COM/2005/685
- Comisión Europea (2007) Mejorar la calidad de la formación del profesorado.COM/2007/392
- Comisión Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Bruselas, Comisión Europea/ Education and Training
- Comisión Europea (2015). Strengthening teaching in Europe. Bruselas, Comisión Europea/Education and Training
- Consejo Unió Europea (2014). *Conclusiones sobre formación docente eficaz*. Disponible en: <http://blog.educalab.es/intef/2014/05/26/conclusiones-sobre-formacion-docente-eficaz-consejo-union-europea-mayo-2014/>
- Day,C i Gu,Q (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes.Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*.Madrid: Narcea.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Decret 172/2005 del 23 d'agost sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis amb caràcter temporal com a personal interí docent.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí, DOGC núm.4998 (2007).

- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin
- ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Egido, I. (2016). Qué nuevas políticas se aprecian en otros países. El caso de Inglaterra. En J.M.Valle i J.Manso (dirs). *La "cuestión docente" a debate*. (pp.169-179). Madrid: Narcea.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H.M. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea/EACA/Eurydice (2015). La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.mec.cide/eurydice>.
- Eurydice (2009). Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa. Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*
- Fandiño Cubillos, G. y Castaño Silva, I.E. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128.
- Feiman-Nemser, S (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S (2008). Teacher larning. How do Teacher learn to teach? In M.Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; & D. McIntyre (Eds.) *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing context*. New York/Abingdon: Routledge
- Flores, P. (2007). Profesiones de matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. *PNA*, 1(4), 139-159.

- Freixa,M., Figuera,P., Barbancho,F., Dorio,I.,y Torrado, M. (2015). La Universidad de la Diversidad. Trayectorias formativas de entrada. Comunicación presentada en CINDU 2 Vigo 22-25 de juny 2015
- Fuller,F.F y Brown, O.H. (1975) Becoming a teacher. En K.Ruan (Ed.) *Teacher education 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II.* Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Furlong,J., Barton,L.,Miles,S., Whiting,C. y Whitt,G, (2000). *Teacher education in transition. Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿ facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107
- Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), 511-526.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política i pràctica educativa.* Barcelona: Graó.
- González, J.& Wagenaar, R.(2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Bilbao, Universidad de Deusto
- González, R i Latorre, A. (1987) *El maestro investigador.* Barcelona: Graó
- Gutiérrez González (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *Participación educativa* (17), 96-107
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society.Education in the Age of Insecurity.*New York: Teacher College Press.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sanchez, J.(2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 34 (13-3), 17-25.
- Huberman,M., Thompson, C.L. y Welland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J.Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (Vol. 1). (pp19-87). Barcelona: Paidós,
- Imbernon, F (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario.* Barcelona, Octaedro
- Lacey,C. (1977). *The Socialisation of Teachers.* Londres. Methuen
- Landini, S.R. y Trojan, R.M. (2014). Presupuestos epistemológicos del informe TALIS: ¿Qué espera la OCDE del profesorado? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 321-333.
- Laukkanen, R. (2005). *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MacBeath,J, (2012). *Future of teaching profession.*Cambridge: University of Cambridge, Education international.

- Manso,J (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso-Ayuso, J. y Martin, E. (2014). Valoración del Máster de Formación del profesorado de enseñanza secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Marcelo, C (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 19. Formación docente <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, C (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Educación* 30, 40-43
- Marcelo, C. (2007). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 3-5.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios? *CEE Participación Educativa*, 16, 48-68.
- Martín del Pozo, R., Solís Ramírez, E., Porlán Ariza, R. y Rivero García, A. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Num. Extraordinari), 496-513. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25416>.
- Martínez Martín, M. y Albaigés Blasi, B. (Dir.) (2014). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del profesor en el grado en educación primaria. *Tendencias pedagógicas*, 25, 149-166.
- Mayorga,M.J., Santos,M.A y Madrid,D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Diálogos Pedagógicos*, Año XII(24),11-28
- McKinsey *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Barber i Mourshed, 2008) i la publicació de la OCDE *Políticas de educación y formación: los docentes son importantes* (2010)
- Méndez Alonso, D., Méndez Giménez, A. y Fernández-Río, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Menghini, R.A. (2016). La Educación Secundaria, ¿Modelo en (re)construcción? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), XX-XXIII.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España.(2006). La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de educación*, 340.

- Moon, J. (2004). Reflection and employability. In M. Yorke (Ed.), *Learning & Employability* (capítulo IV).
- Mouraz, A., Leite, C. y Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(2), 189-209.
- Muñoz- Cantero, J.; Rebollo, N. y Espiñeira, E.M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el grado de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 123-139.
- Musons, J i Nomen, J (2016). L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma. En J Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. (pp. 415-470). Barcelona: Jaume Bofill.
- Musset, P. (2010). “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practice in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”. OECD Education Working Papers, 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpvh7s47h-en>
- Negrillo, C. y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182.
- Nias, J (1985) A More Distant Drummer: Teacher Development as the Development of self. En I.S. Barton, i S.Walker (eds) *Education and Social Change*. Londres, Croom Helm, 3-28
- Nunes, C y Nunes, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em Perspectiva*, 4(1), 224-237. Disponible en: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/416/108>.
- OECD (2004). *Teacher matter: Attracting, Developing and Retaining effective teachers*. OECD Publishing. [Http://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf).
- OECD (2012). *Better skills, Better jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris OECD.
- Orland-Barak, I i Yinon, H (2007). When Theory Meets Practice. What Student Teachers Learn from Guided Reflection on Their Own Classroom Discourse? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23 (6) 957-969
- París Mañas, G., Tejada Fernández, J. y Coiduras Rodríguez, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante [in]definición en Europa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 267-283.
- Pedrajas, A.P., Vargas, L.A. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Perrenoud, P. (1994). Competences, habitus et savoirs professionnels, *European journal of teacher education* 17(1-2), 45-48

- Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? REDU: Revista de Docencia Universidad, nº extra 2 (Ejemplar dedicado a: Formación en competencias (II)
- Piesanen, E y Välijärvi, J 2010 Education and Training 2010: Lot 2: Teacher Education Curricula in the UE , Three studies to support School Policy Development. Tender N EAC/10/2007. Final Report. Finnish Institute for Educational Research. University of Jyväskylä
- Portugal (2007). *Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível en:* <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.PDF>.
- Potgieter, I.L. (2014). Personality and Psycho-Social Employability Attributes as Meta-capacities for Sustained Employability. In M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Meta-capacities* (pp. 7-17). London, England: Springer.
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos. Revista digital de investigación en docencia*. 2(1)
- Prats, E. (2016b). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada institucional. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 68(2), 19-35
- Prats, E. (2016a). Les polítiques de professorat. En J Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. (pp.201-264). Barcelona: Jaume Bofill.
- Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado* que la Comissió Europea (2005)
- Ramírez García, A. (2016). Evaluación de las competencias en educación primaria: Una mirada desde la óptica docente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 243-264.
- REAL DECRETO 1381/1972, de 25 de mayo, sobre la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- RESOLUCIÓN ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dóna publicitat a la definició de la Competència digital docent.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sanchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Roldão, M. C. y Reis, P. (2012). *Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 435-457. Disponível en: <http://www.redalyc.org/pdf/3995/399538142002.pdf>.

- Ros, M., Martínez, M., i Prats, E. (2015). *Com volem que sigui la professió docent? Pràctiques, percepcions i polítiques educatives* [en línia]. Recuperado de: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Presentació%20catalana%20i%20recomanacions%20Eurydice_111215.pdf.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia i la banalidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-19.
- Schleicher, A. (2016), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schön, (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós Iberica
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505.
- Serrats, L. (2013). *La inserció professional dels docents novells, Anàlisi del procés de tutoria del èpograma, Comencem Bé*. Tesis doctoral inédita. Girona: Universitat de Girona.
- Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata
- Subirats, J. & Albaigés, B. (coord) (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius. Barcelona: Fundació Bofill, Finestra oberta, 48
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comissió Europea, 2013)
- Talis (2013): *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TEDS-M. (2012) Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros Informe Español IEM*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Valle, J.M. i Manso, J (2016), Lineamientos sobre la "cuestión docente" desde los organismos. En J.M.Valle i J.Manso (dirs). *La "cuestión docente" a debate*. (pp.135-149). Madrid: Narcea.
- Van Der Heijde, C. M. (2014). *Employability and self-regulation. A working paper for the "Skills plus" project*. Liverpool, UK: John Moores University.
- Veenmann, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54, 143-178
- Vélaz de Medrano (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1) (Ejemplar dedicado a: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia)
- Whitehead, J (2011). Teacher education in England; the changing landscape and key drivers behind de reforms. En J.Murray y H.Wishar (eds). *Teacher Education in Transition: The Changing Landscapes across the UK* (pp.27-35). Bristol: ESCalate.

- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21, 343-356
- Zanniello, G. (2007). La formación de los profesores de Escuela Secundaria en Italia. *Estudios sobre Educación*, 12, 101-113.
- Zeichner, K y Gore, J. (1991) Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the USA. *Teaching and teacher education*, 7(2) 119-136
- Zeichner, K. (1993); El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, (220), 44-49
- Zeichner, K. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 535-554



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

 www.aqu.cat
 [@aqucatalunya](https://twitter.com/aqucatalunya)