



Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears

Número 3. Maig de 2015

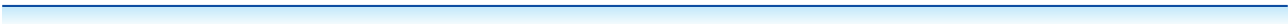
dossier d'**Actualitat**

# La formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a les Illes Balears. Estat de la qüestió i propostes per a la millora



**Universitat**  
de les Illes Balears

Departament de  
Pedagogia Aplicada i  
Psicologia de l'Educació



# Sumari

Introducció .....	3
<b>Primera part. Resposta a diversos aspectes relacionats amb la formació inicial dels mestres i la professió docent .....</b>	<b>5</b>
<b>Sobre la professió de mestre .....</b>	<b>7</b>
1 Quines són les característiques del professorat d'infantil i primària? .....	7
2 És la de mestre una professió socialment valorada? .....	10
3 És la professió de mestre una feina ben retribuïda? .....	17
4 Com s'accedeix a la carrera docent? Quina relació hi ha entre la formació inicial i l'accés a la professió? .....	23
5 Estan satisfets els mestres amb la seva professió? .....	26
<b>Sobre el sistema actual de formació inicial dels mestres .....</b>	<b>30</b>
6 Quines són les característiques bàsiques del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària a Espanya? .....	30
7 És fàcil cursar els graus d'infantil i primària a les Illes Balears? .....	34
8 Quina ha estat en els darrers cursos la demanda per estudiar els graus d'infantil i primària a la UIB? .....	38
9 Quants mestres d'infantil i primària s'han format a la UIB en els darrers anys? .....	38
10 Quines són les característiques del sistema de formació de mestres d'aquells països que gaudeixen d'un sistema educatiu amb èxit? El cas de Finlàndia .....	40
11 Quines iniciatives hi ha a Espanya orientades a canviar el model de formació dels mestres? .....	43
12 Com valora el professorat de la UIB que imparteix docència en els graus d'infantil i primària el pla de formació inicial dels mestres? .....	47
<b>Sobre la inserció professional dels mestres .....</b>	<b>48</b>
13 Quina ha estat la inserció laboral dels mestres d'infantil i primària diplomats o graduats a les Illes Balears? .....	48
14 Hi ha a les Illes Balears una excessiva oferta formativa en els graus d'infantil i primària? ..	50
<b>Sobre l'alumnat que estudia per ser mestre .....</b>	<b>52</b>
15 Quins són els requisits específics per accedir a la formació inicial de mestre d'infantil i primària? Quines són les vies d'accés a aquests estudis de l'alumnat de la UIB? .....	52



---

16	Quants alumnes s'han matriculat en els darrers quatre cursos en els graus d'infantil i primària a la UIB?	53
17	Quines han estat les taxes d'abandonament, graduació i eficiència dels estudis de graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària a la UIB?	53
18	Quina és la situació professional de l'alumnat que cursa els graus d'infantil i primària a la UIB?	54
19	Quin és el nivell de coneixements que té l'alumnat dels graus d'infantil i primària de la UIB quan inicia els estudis?	54
20	Com es valora la formació rebuda?	58
	<b>Sobre el professorat que forma els mestres</b>	61
21	Quins són els requisits que s'exigeixen als formadors dels mestres?	61
	<b>Segona part. Propostes per a la millora del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària</b>	63
	Mesures per a la millora que depenen d'instàncies polítiques	66
	Mesures que són a l'abast de les competències de la universitat	70
	<b>Referències</b>	77



## Introducció

**E**l professorat, la seva preparació i actuació professional, constitueix l'eix fonamental per al bon funcionament dels centres educatius; és el factor que més influència té sobre la qualitat de l'educació escolar (Hattie, 2003). La intervenció d'altres factors pot fer que un sistema escolar estigui per sota de la categoria del seu professorat; el que no pot succeir, però, és que la categoria d'un sistema sigui superior a la dels seus professors; ells marquen el llistó fins on es pot arribar. Així doncs, no hi ha política educativa orientada a la millora de l'escola més important que la centrada en el professorat (Bonal & Verger, 2013). De fet, aquells països amb sistemes escolars amb èxit prioritzen la qualitat dels seus mestres abans que altres mesures susceptibles de millorar l'ensenyament (OECD, 2014a). Dit amb altres paraules: els docents són la base, el fonament d'un bon sistema escolar. No són poques les evidències que sustenten aquesta asseveració. Com s'assenyala en un treball publicat el 2005 sobre les experiències escolars de l'alumnat, es desprèn que:

Entre les variables sobre les quals els governants podrien actuar, les que exerceixen la influència principal sobre l'experiència dels alumnes són les relacionades amb els professors i l'ensenyament. Normalment hi ha consens a dir que la "qualitat del professor" és

l'única variable escolar principal que influeix sobre els resultats dels alumnes (OECD, 2005, 18).

El 2007 es va fer públic el treball *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Barber & Mourshed, 2007). A partir de l'anàlisi de part de la literatura existent i d'entrevistes amb informadors rellevants dels sistemes educatius analitzats, els autors arriben a la conclusió que la clau dels sistemes amb èxit són els mestres:

El debate acerca de cómo mejorar los sistemas educativos del mundo ha estado a menudo bajo la influencia de una serie de creencias con poco sustento fáctico: por ejemplo, que es posible lograr mejoras sensibles en el largo plazo en el sistema educativo sin necesidad de elevar primero la calidad de los aspirantes a docentes [...] Los sistemas con más alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007, 38).

Hi ha també nombroses evidències que mostren que el camí més adient per assolir aquesta qualitat passa per una millora de la formació inicial i dels processos de reclutament (Musset, 2010). En aquest treball tractam sobre un d'aquests factors lligats a la millora de la qualitat dels sistemes

**De fet, aquells països amb sistemes escolars amb èxit prioritzen la qualitat dels seus mestres abans que altres mesures susceptibles de millorar l'ensenyament. Dit amb altres paraules: els docents són la base, el fonament d'un bon sistema escolar**

educatius: la de la formació inicial dels mestres. Un tema cabdal i que exigeix encara més debat si es té en compte que hi ha un consens difús, però manifest, sobre la necessitat de reformar el sistema vigent.

### *Objectiu*

Amb aquest treball, doncs, es pretén analitzar diversos aspectes de la formació inicial del



professorat d'infantil i primària a les Illes Balears i aportar propostes susceptibles de millora de l'actual model formatiu.

#### *Estructura*

El treball està estructurat en dues parts interrelacionades:

- La primera secció està centrada a proporcionar dades i evidències sobre diversos aspectes relacionats amb la formació inicial dels mestres i de la professió docent.
- La segona part està orientada a fer propostes per a la millora del sistema de formació inicial dels mestres de les Illes Balears.

A la primera part es contesten un conjunt de preguntes relacionades amb la professió de mestre, el sistema actual per a la seva formació inicial, la seva inserció professional, les característiques

de l'alumnat que estudia per ser mestre i, finalment, les característiques del professorat que forma els futurs mestres<sup>1</sup>.

A la segona part, a l'apartat de propostes, i a partir de les evidències mostrades en la primera part, s'assenyalen accions que podrien contribuir a millorar el sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària. Aquestes propostes es presenten en dos nivells:

- a. Un nivell general centrat a assenyalar les característiques que hauria de tenir un bon model de formació inicial del professorat.
- b. Un nivell més concret centrat a assenyalar propostes de millora del model que tenim a les Illes Balears.

Els autors d'aquest treball som ben conscients que el desenvolupament de polítiques de formació requereix d'evidències. Com assenyalen Valiente, Zancajo & Tarrío (2014, 226) "la necessitat de l'ús de l'evidència i una correcta gestió del coneixement formen part de les principals recomanacions en l'àmbit internacional per a una bona planificació de les polítiques públiques."

Aquest Dossier d'Actualitat és fruit de la tasca col·lectiva d'un grup de professors, la majoria del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Per a la seva realització es va partir d'un document inicial realitzat pel coordinador-

director que posteriorment fou debatut, esmenat i ampliat fins a arribar a la versió final.

Volem acabar aquesta introducció recordant que la qualitat de l'ensenyament no només ve determinada per la dels professors, sinó també per l'entorn en el qual treballen (OECD, 2005). Ateses les circumstàncies que en els darrers anys ha hagut de patir el professorat de les Illes Balears, és necessari recordar aquest principi ben contrastat i reclamar un canvi de política en relació amb els docents. Les estretes relacions entre formació i condicions laborals i de l'entorn s'han fet paleses en múltiples ocasions. Com assenyala Pedró (2008, 110):

No es pot girar l'esquena a l'evidència que no n'hi ha prou amb millorar la formació si romanen invariables les condicions experiencials, institucionals i situacionals en què es desenvolupa l'activitat docent per aconseguir qualitat i equitat en el sistema educatiu. El repunt de situacions qualificades de malestar docent, juntament amb l'evidència de la complexitat creixent de les demandes educatives, exigeixen considerar altres aspectes, òbviament, a més de la qualitat de la mateixa formació...

Canviar la pressió, les condicions institucionals que pateix el professorat de les Illes Balears, especialment el de l'escola pública, és la primera mesura que cal prendre si es vol millorar l'educació.

**Amb aquest treball es pretén analitzar diversos aspectes de la formació inicial del professorat d'infantil i primària a les Illes Balears i aportar propostes susceptibles de millora de l'actual model formatiu**

1. Vegeu al sumari les qüestions plantejades en relació amb cada tema.



---

# Primera part

**Respostes a diversos aspectes relacionats amb la formació inicial dels mestres i la professió docent**

En aquest apartat es contesten un conjunt de preguntes sobre:

- a. La professió de mestre.
- b. El sistema actual de formació inicial dels mestres.
- c. La inserció professional dels mestres.
- d. L'alumnat que estudia per ser mestre.
- e. El professorat que forma els mestres.







## Sobre la professió de mestre

### 1. Quines són les característiques del professorat d'infantil i primària?

- A les Illes Balears, d'acord amb les darreres dades disponibles (curs 2013-14), hi ha 15.271 docents que presten serveis en els ensenyaments de règim general; 10.786 (el 70,63%) treballen a centres públics (vegeu taula 1).

		Tots els centres	Centres E. Infantil	Centres E. Primària	Centres E. Primària i ESO	Centres ESO i/o Batxillerat i/o FP	Centres E. Primària, ESO i Batxillerat/FP	Centres específics E. Especial	Centres específics E. a distància	Actuacions PQPI
Curs 2011/2	Públics	11.467	703	5.160	0	5.562	0	20	0	22
	Privats	4.773	329	190	2.303	143	1.640	133	0	35
	<b>Total</b>	<b>16.240</b>	<b>1.032</b>	<b>5.350</b>	<b>2.303</b>	<b>5.705</b>	<b>1.640</b>	<b>153</b>	<b>0</b>	<b>57</b>
Curs 2012/3	Públics	10.772	635	5.150	0	4.945	0	20	0	22
	Privats	4.667	259	185	2.268	155	1.644	125	0	31
	<b>Total</b>	<b>15.439</b>	<b>849</b>	<b>5.335</b>	<b>2.268</b>	<b>5.100</b>	<b>1.644</b>	<b>145</b>	<b>0</b>	<b>53</b>
Curs 2013/4	Públics	10.786	681	5.172	0	4.933	0	0		
	Privats	4.485	345		3.169		931	40		
	<b>Total</b>	<b>15.271</b>	<b>1.026</b>	<b>5.172</b>	<b>3.169</b>	<b>4.933</b>	<b>931</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Taula 1. Professorat en ensenyaments de règim general per titularitat i tipus de centre.  
(Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2012, 2013b, 2014d).



- El curs 2013-14 hi havia a les escoles de les Illes Balears 969 mestres menys que el curs 2011-12.

El curs 2013-14 hi va haver a les escoles de les Illes Balears 969 professors menys que el 2011-12: 681 menys a les escoles públiques i 288 menys a les concertades i privades.

- En percentatge, el descens del nombre de professors ha estat superior a les Illes Balears que al

conjunt d'Espanya.

El curs 2013-14 hi havia a Espanya 670.778 professors d'ensenyament no universitari, mentre que el 2011-12 eren 682.967. És a dir, en el conjunt d'Espanya en dos cursos es va produir una disminució de l'1,79%. A les Illes Balears la pèrdua fou del 5,97%.

- A les Illes Balears, el descens del nombre de professors ha afectat tant l'escola pública com la con-

certada i privada. En el conjunt d'Espanya, només la pública.

En el conjunt d'Espanya, el descens del nombre de professors entre els cursos 2011-12 i 2013-14 va afectar només els centres públics, que passaren de 494.516 a 476.806. El nombre de professors dels centres concertats i privats va augmentar i va passar de 188.451 a 193.972. A les Illes Balears, en canvi, el descens va afectar tant el d'un sector com el de l'altre<sup>2</sup> (vegeu taules 1 i 2).

	2011-12	2012-13	2013-14
Total	682.967	665.334	670.778
Centres públics	494.516	472.617	476.806
Mestres	242.433	232.254	234.313
P Catedràtics i Professorat d'Educació Secundària	178.913	166.806	168.284
Professorat tècnic de F.P.	28.473	27.426	27.669
Altres tipus de professorat	44.697	46.131	46.540
Centres ensenyament concertat i privada	188.451	192.717	193.972

Taula 2. Evolució del professorat d'ensenyament de règim general no universitari a Espanya. (Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014a i 2014c).

- La de mestre és una professió molt feminitzada.

El curs 2012-13, el 79,5% dels mestres espanyols eren dones (el curs anterior, el percentatge era del 79,1%) (vegeu figura 1). El curs 2011-12, el percentatge de mestres del sexe femení, tant a infantil com a primària, era a Espanya una mica inferior a la mitjana de la dels països de l'OCDE (vegeu figura 2).

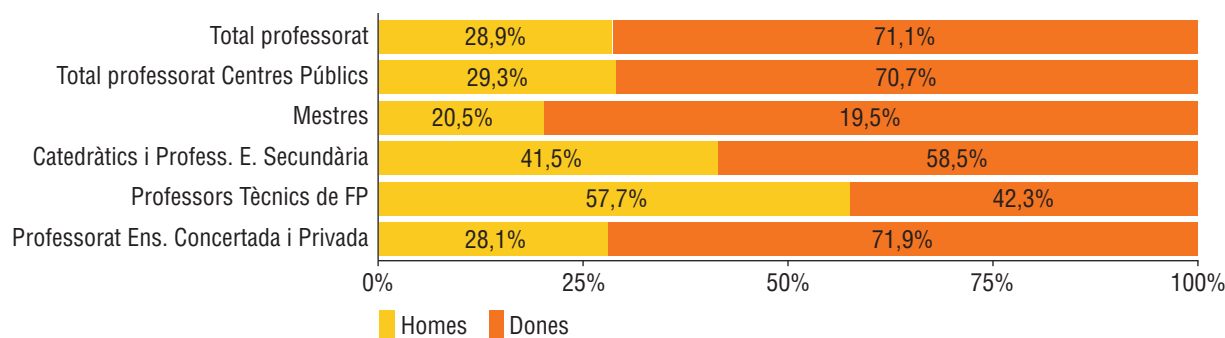
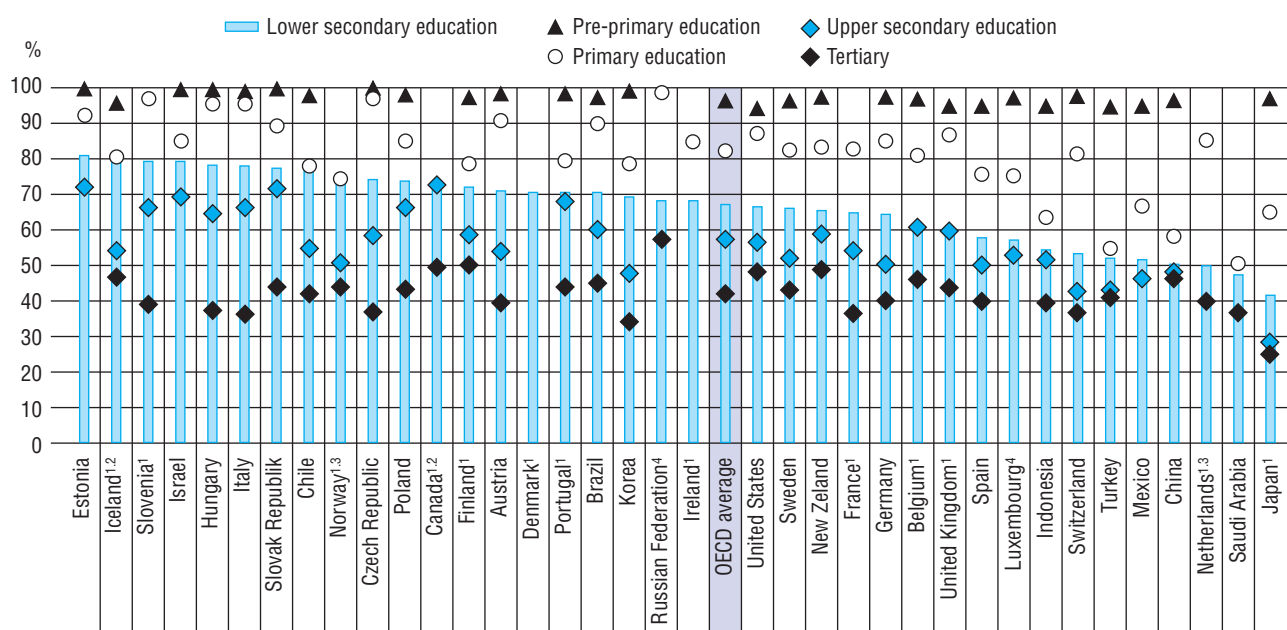


Figura 1. Distribució del professorat d'ensenyaments de règim general no universitari per sexe. Curs 2012-13. (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014c).

2. Cal recordar que el curs 2013-14 les Illes Balears foren, juntament amb Madrid, el País Basc i Navarra, la comunitat autònoma amb més percentatge d'alumnes matriculats a l'escola privada-concertada (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014c, 6).





1. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table D5.3 for details.  
 2. Year of reference 2011.  
 3. Public institutions only (for Italy, from pre-primary to secondary levels).  
 4. Lower secondary private institutions included with upper secondary institutions.  
 Countries are ranked in descending order of the percentage of female teachers at the lower secondary level.  
**Source:** OECD. Table D5.3. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag.htm](http://www.oecd.org/edu/eag.htm)).  
**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888933120233>

Figura 2. Distribució dels mestres per gènere en el països de l'OECD. Percentatge de professores a escoles públiques i privades en diversos nivells educatius (OECD, 2014b, 490).

- El major percentatge (el 65,4%) de mestres d'infantil i primària de les escoles públiques del conjunt d'Espanya, el curs 2013-14, se situava en el grup d'edat d'entre 40 i 60 o més anys.

El curs 2013-14, el major percentatge (el 65,4%) de mestres d'infantil i primària de les escoles públiques del conjunt d'Espanya se situava en el grup d'edat d'entre 40 i 60 o més anys (vegeu taula 3). El curs anterior (2011-12), aquest percentatge era del 56,5% (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014a, 16).

	Total	Menys de 30	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 i més
<b>Total professorat</b>	<b>100,0</b>	<b>7,9</b>	<b>30,1</b>	<b>29,7</b>	<b>27,9</b>	<b>4,4</b>
Professorat Centres Públics	100,0	5,6	29,0	30,8	31,5	3,1
Mestres	100,0	7,9	33,4	25,0	31,1	2,6
Catedràtics i Profess. E. Secundària	100,0	1,4	23,6	38,3	33,1	3,6
Professors Tècnics de FP	100,0	1,5	21,6	38,1	35,4	3,3
Professorat Ens. Concertada i Provada	100,0	13,7	32,7	27,0	19,0	7,7

Taula 3. Distribució del professorat d'ensenyaments de règim general no universitari per edats. Curs 2012-13. (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014c, 14).



## 2. És la de mestre una professió socialment valorada?

- La professió de mestre a Espanya és molt ben valorada: de 100 ocupacions, només 9 són més ben considerades.

Així s'evidencia en un estudi de la Fundació Europea Societat i Educació (2013), amb dades d'una enquesta realitzada el mes de març de 2012 a una mostra de 807 individus, representatius de la població de 18 a 75 anys i residents a Espanya. Es presentà als enquestats una llista de 100 ocupacions i hom els demanava que puntuassin de 0 a 100, segons el prestigi o consideració que creuen que aquestes ocupacions gaudeixen en la societat. La puntuació mitjana per als professors

de primària fou de 68,2, gairebé la mateixa que la de secundària (68,4). Només 9 professions obtingueren puntuacions estadísticament superiors (vegeu figura 9).

- Hi ha una dissonància entre la valoració social i la percepció que el professorat té d'aquesta valoració.

La comparació de les dades de l'enquesta de la Fundació Europea Societat i Educació, amb altres treballs que analitzen la percepció que tenen els docents mateixos de la valoració social de la seva professió (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2009), permet quan-

tificar la dissonància entre el prestigi que el professorat s'atribueix i el que la societat els proporciona. Els professors es consideren menys valorats del que realment són.<sup>3</sup> Les dades de Pérez-Díaz & Rodríguez foren obtingudes de professors de secundària de Madrid. Consideraren, aquests professors, que el seu prestigi hauria de ser alt (4,5 en una escala de 0 a 5) però que en realitat és baix; ells el quantifiquen en 2,3. Comparant les dades d'ambdós treballs –el de 2009 i el de 2013–,<sup>4</sup> s'observa la dissonància entre la valoració social de la ciutadania i la percepció que en té el professorat mateix (vegeu figura 3).

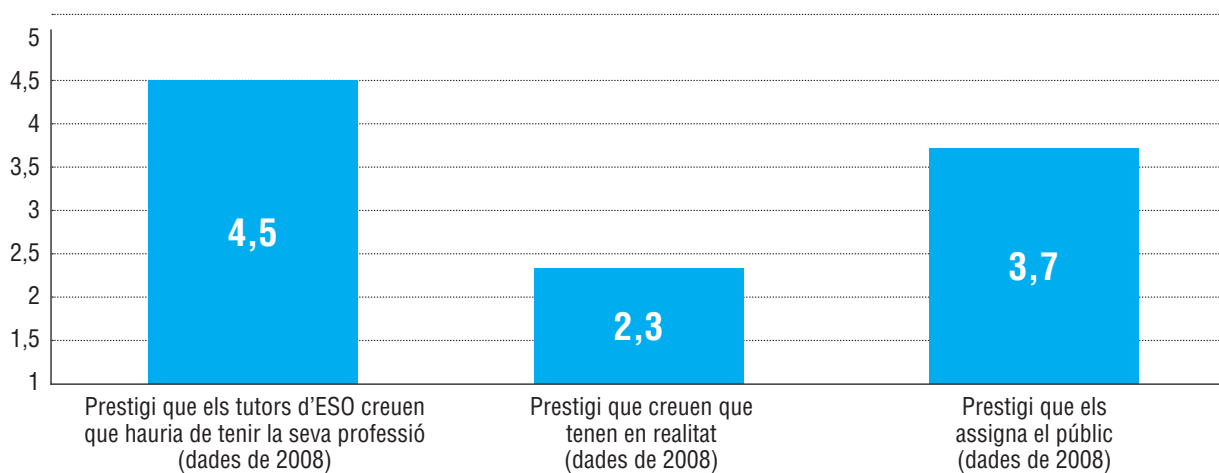


Figura 3. La dissonància entre el prestigi que el professorat creu que la ciutadania els atribueix i la realitat (Fundació Europea Societat i Educació, 2013, 45).

3. El sentiment d'incomprensió no és patrimoni dels docents espanyols. Una enquesta realitzada en el mes de setembre de 2011 pel sindicat francès SE-Unsa a devers 5.000 docents d'aquell país mostrà que el 87% afirmava ser mal considerat per la societat i el 92% estimava que la seva professió era maltractada pels mitjans. Aquesta sentiment dels professors francesos de no ser valorats s'ha posat de manifest en enquestes realitzades en diverses èpoques: el 1959, 1965, 1972, 1977, 2005 (Lelièvre, 2014). Resultats semblants són els d'una altra enquesta més recent (juny de 2014) realitzada en l'àmbit del sindicat SNUipp a 3.036 professors. El 88% dels enquestats creuen que la professió de mestre té una mala imatge (65%) o molt dolenta (23%) (Lévy; Gérard; Espinasse; Rey, 2014). D'altra banda, l'anomenat Baromètre UNSA des métiers de l'Éducation (UNSA Éducation, 2014), amb dades obtingudes el 2014, assenyalà que el 69% dels mestres enquestats afirmaren que no se sentien reconeguts i respectats en la seva pràctica professional.

4. Cal assenyalar que les dades foren obtingudes el 2008 i el 2012.

- El percentatge de professors espanyols que creuen que la seva és una professió poc valorada per la societat és dels més alts de 30 països.

Més recentment, la darrera edició de TALIS (OCDE, 2014b), una enquesta internacional sobre l'ensenyament i l'aprenentatge

aplicada a una mostra de 107.000 professors de primer cicle de secundària de 30 països, entre els qual Espanya, confirma la dissonància a què ens referíem en l'apartat anterior: “Dans les pays de l'enquête TALIS, moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la Société” (202). En el cas dels

mestres espanyols, la proporció és encara més baixa: no arriba al 10%; només en el cas de la República Eslovaca, França i Suècia els percentatges són inferiors. És a dir, a Espanya, menys d'un mestre de cada 10 considera que la seva professió està ben valorada per la societat (vegeu figura 4).

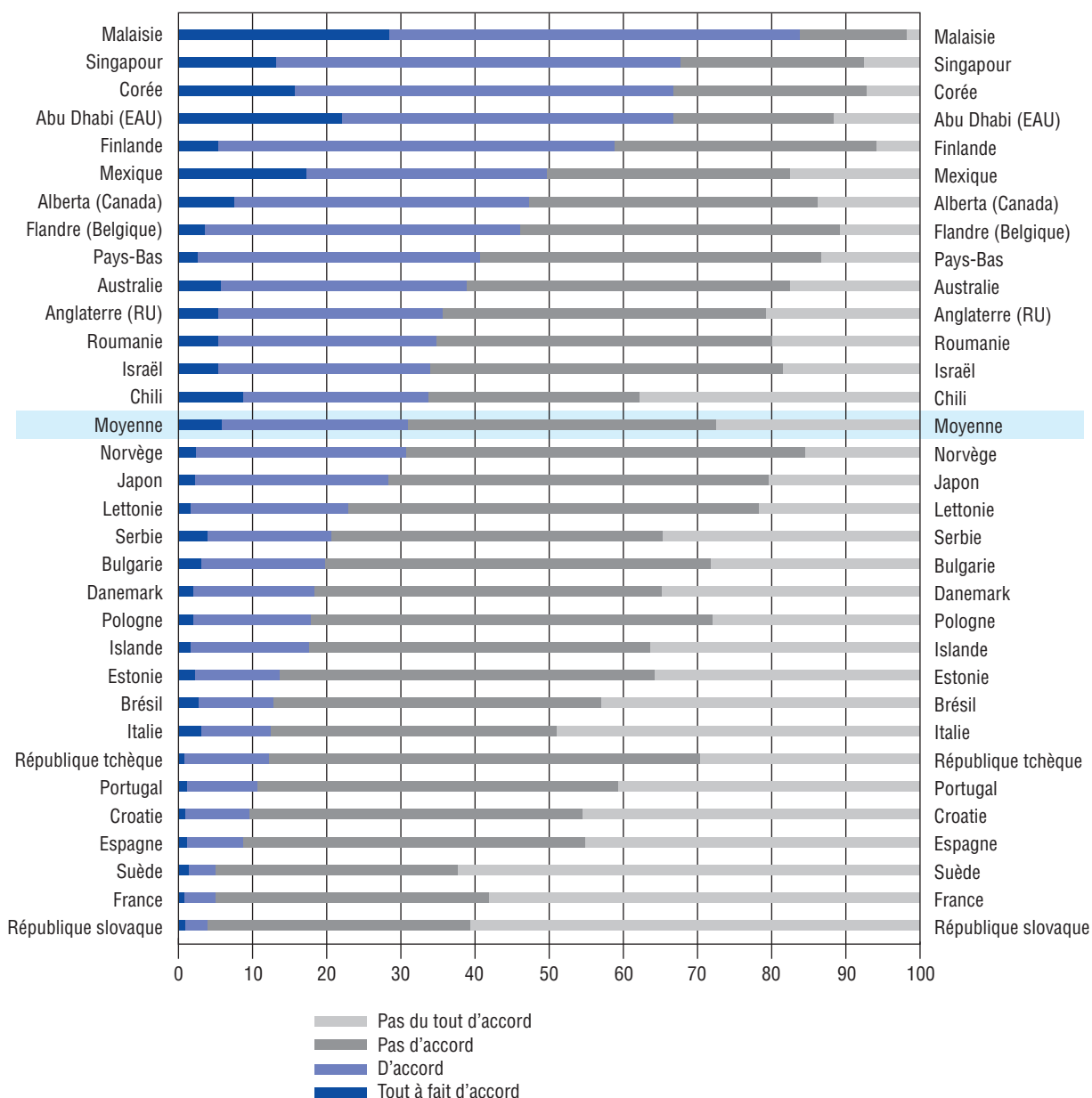


Figura 4. Percentatge de mestres del primer cicle de secundària que diuen estar “totalment en desacord” “en desacord” “d’acord” i “totalment d’acord” amb l’afirmació “tenc la impressió que la professió de mestre està ben valorada per la societat” (OCDE 2014b, 208).



---

- No hi ha cap evidència que el prestigi dels mestres hagi baixat en els darrers anys.

Com s'assenyala a l'estudi de la Fundació Europea Societat i Educació (2013b, 20):

La evidencia empírica sobre el prestigio social de los docentes nos permite afirmar que este apenas se ha debido de mover en los últimos veinte años. En 1991, el prestigio social medio de los profesores de EGB era de 70,2 en la escala de 0 a 100. Según esta

encuesta, de 2012, es de 68,2.

Malgrat això, sí que hi ha una percepció social de que el prestigi ha baixat:

[...] la mayoría de nuestros encuestados (53,8%) cree que el prestigio docente ha empeorado en los últimos quince años, a los que cabe añadir un 11,9% que cree que, sin empeorar, se ha mantenido a un nivel bajo. Los que creen que ha mejorado, o se ha mantenido a un nivel alto o a un nivel medio suman un 33,5%

(Fundació Europea Societat i Educació, 2013b, 22).

- La valoració social sobre la preparació del professorat també és alta.

Una quarta conclusió de l'estudi de la Fundació Europea Societat i Educació se centra en la valoració sobre la preparació dels professors per fer classes, que és alta: en una escala d'1 a 10, els enquestats qualifiquen amb un 7,22 la preparació dels mestres de primària i assignen un 6,98 als de secundària.

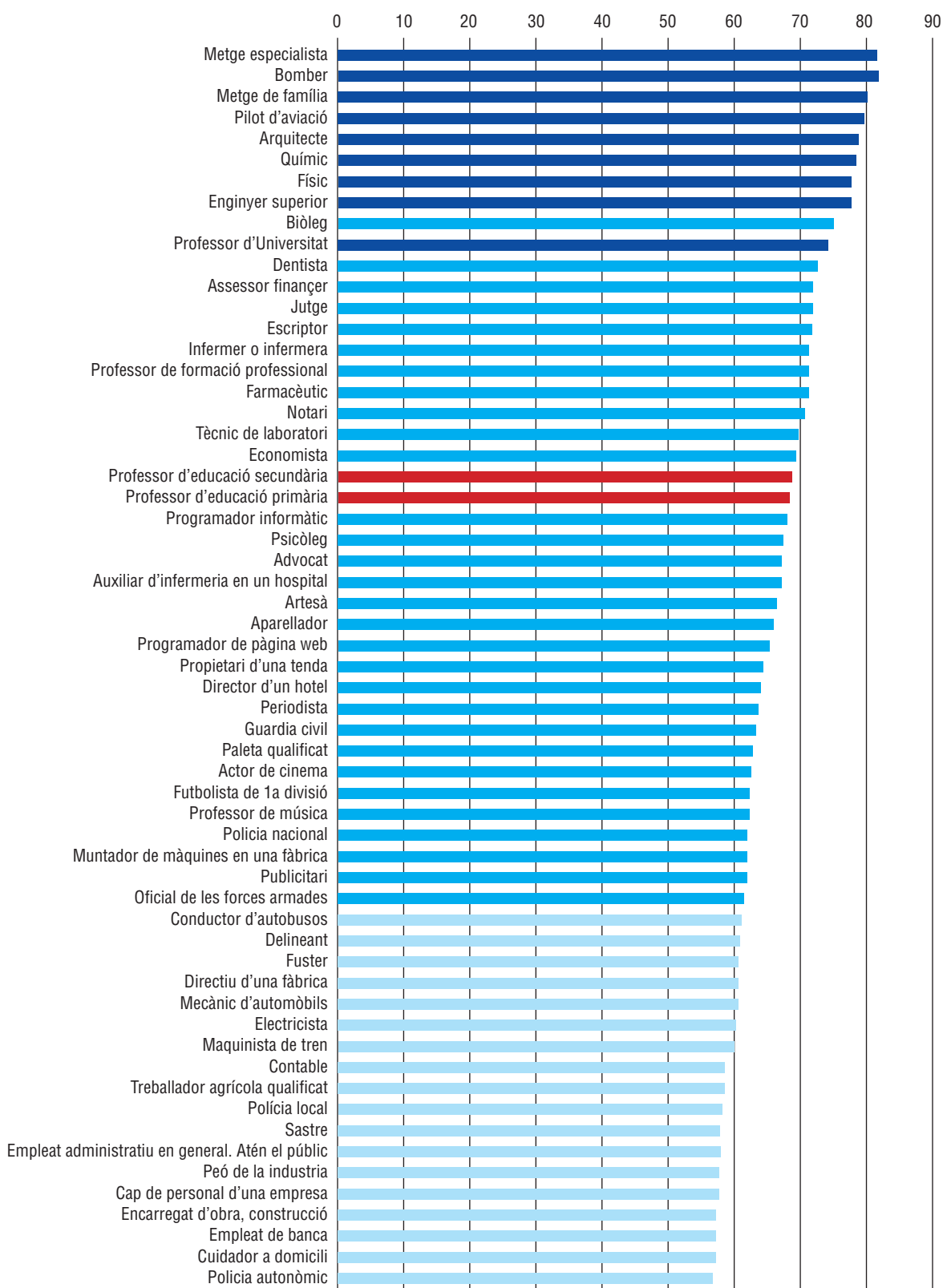


Figura 5. Puntuacions en una escala de prestigi de 100 ocupacions. (Fundació Europea Societat i Educació, 2013a, 44).

- La confiança de la població espanyola en els mestres és superior a la del conjunt dels europeus en els professors dels seus països.

L'estudi *Values and Worldviews* (Fundació BBVA, 2013) també proporciona dades ben interessants sobre la consideració social del professorat. En aquest treball s'analitza un conjunt de percep-

cions, actituds i valors dels ciutadans de 10 països europeus. Les dades foren obtingudes mitjançant enquesta a 15.000 persones de 18 i més anys. Entre les qüestions plantejades n'hi havia una per mesurar la confiança dels enquestats en tretze grups socials i professionals, entre els quals hi havia el dels mestres. Doncs bé:

els docents, juntament amb els metges i els científics, se situen a la part més alta de la confiança, tant a Espanya com en el conjunt dels 10 països. Més encara: la confiança dels espanyols vers els mestres (7,4 en una escala de 0 a 10) és superior a la del conjunt d'europeus (6,8). (Vegeu figura 6).

- A la mitjana europea, els metges, els científics i els mestres es situen a la part més alta del mapa de confiança, mentre que els funcionaris, empresaris, religiosos, periodistes i, molt especialment, els polítics es situen per sota del llindar de confiança.
- Els espanyols es diferencien de la mitjana europea per nivells de confiança relativament més baixos respecte a la majoria dels grups, especialment, respecte als jutges, militars, empresaris, religiosos i polítics. La confiança dels polítics a Espanya arriba a nivells mínims (1,5 en una escala de 0 a 10).
- Els espanyols només expressen més confiança que la mitjana en els metges, els científics i els mestres.

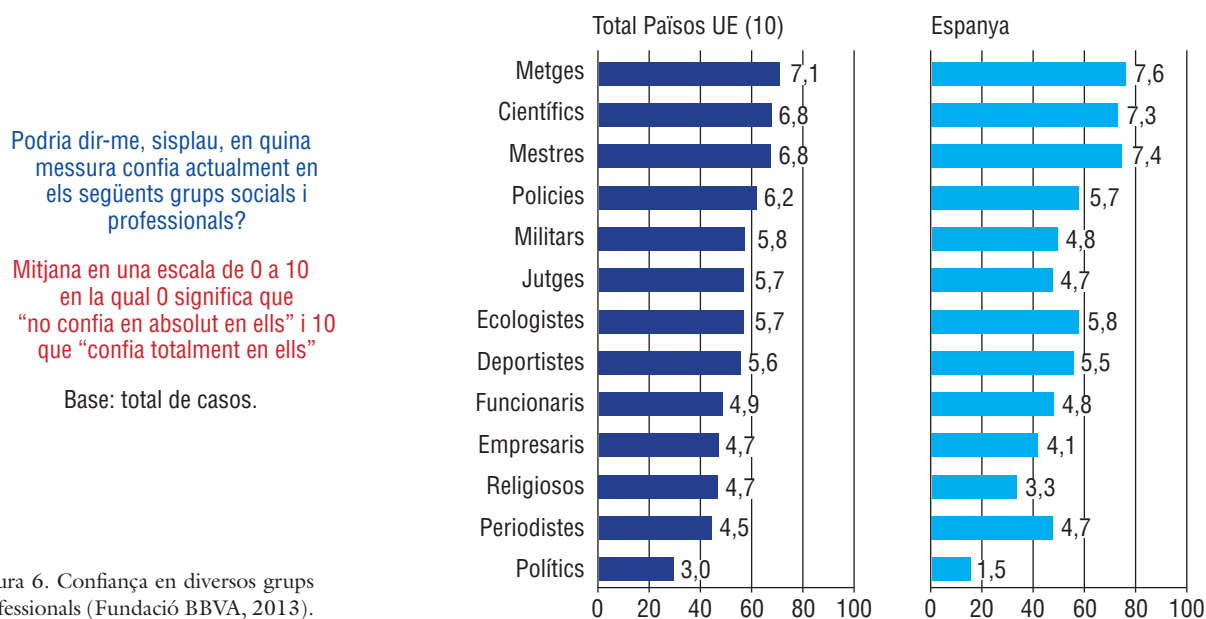


Figura 6. Confiança en diversos grups professionals (Fundació BBVA, 2013).

- El 63,9% dels espanyols majors de 18 anys valoren molt bé o bé la labor que realitzen els mestres. Una altra font per obtenir dades fiables sobre la valoració social del professorat són els Baróme-

tros del CIS. Un dels que es va centrar en temes educatius és el número 2.616 (CIS, 2005). Aquest treball, fet amb una mostra de 2.425 entrevistats, recull l'opinió de la població espan-

yola de 18 i més anys i mostra que el 63% valora bé o molt bé la feina dels mestres.<sup>5</sup> Només el 33,5% creu que la societat fa una valoració bona o molt bona dels mestres (vegeu taula 4).

5. La pregunta fou: "En su opinión, ¿cómo valora usted la labor que desarrollan los profesores de los colegios e institutos: muy bien, bien, mal o muy mal? ¿Y cómo cree que valoran esta labor los alumnos? ¿Y cómo cree que la valora la sociedad?"



#### Pregunta 14

En su opinión, ¿Cómo valora Vd. la labor que desarrollan los profesores de los colegios e institutos: muy bien, bien, regular, mal o muy mal? ¿Y cómo cree que valoran esta labor los alumnos? ¿Y cómo cree que la valora la sociedad?

	Encuestado/a	Alumnos	Sociedad
Muy bien	10.9	1.7	2.3
Bien	53.0	19.1	31.2
Regular	25.8	37.5	42.3
Mal	3.7	23.3	12.2
Muy mal	0.7	5.8	2.1
N.S.	5.4	11.5	9.1
N.C.	0.5	1.1	0.7
(N)	(2425)	(2425)	(2425)

Taula 4. Pregunta i resultats de l'ítem 14 del Baròmetre 2.616 (CIS, 2005).

- D'un conjunt de 21 països, només a altres dos hi ha un percentatge de persones superior al d'Espanya que confien que els professors proporcionen una bona educació.

Un altre indicador que cal considerar és l'anomenat Índex Global de l'Estatut del Professor,

elaborat per la Fundació Varkey GEMS (Dolton & Marcerano-Gutiérrez, 2013) amb dades de 21 països obtingudes mitjançant enquesta a 1.000 persones d'entre 16 a 70 anys de cada un dels països participants. En aquest treball s'estableixen diversos rànquings parcials i amb el conjunt se n'estableix l'Índex

de l'Estatut del Professor.

Segons aquest estudi, la feina del professorat espanyol gaudeix d'una excel·lent reputació entre la ciutadania. Només a Finlàndia i a Brasil hi ha un percentatge de persones superior al d'Espanya que confien que els professors faciliten una bona educació als alumnes.

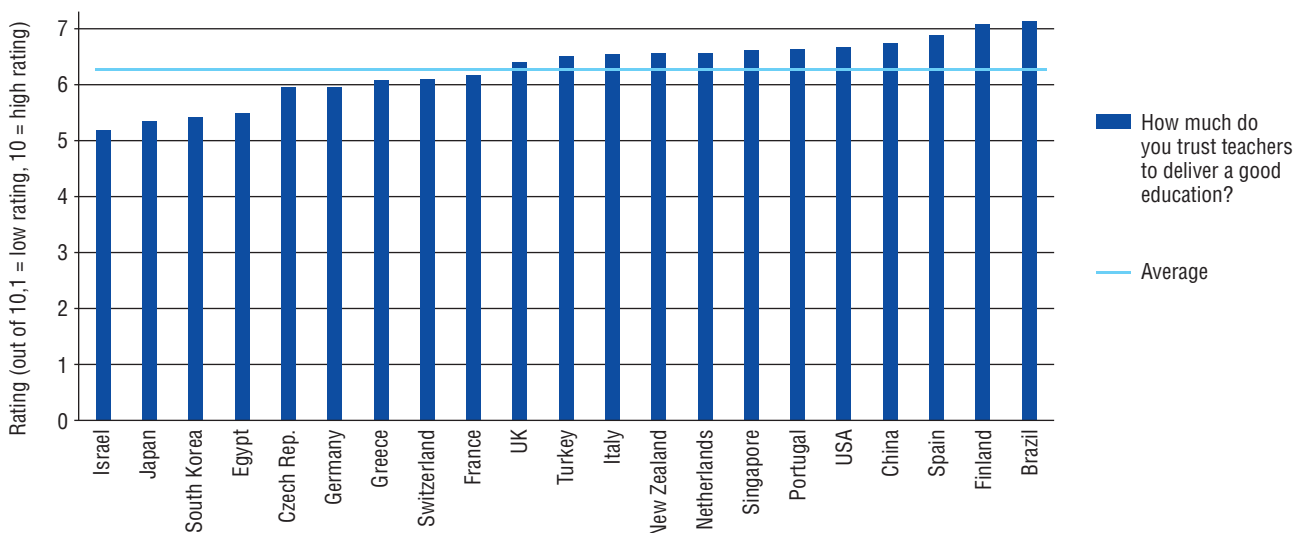
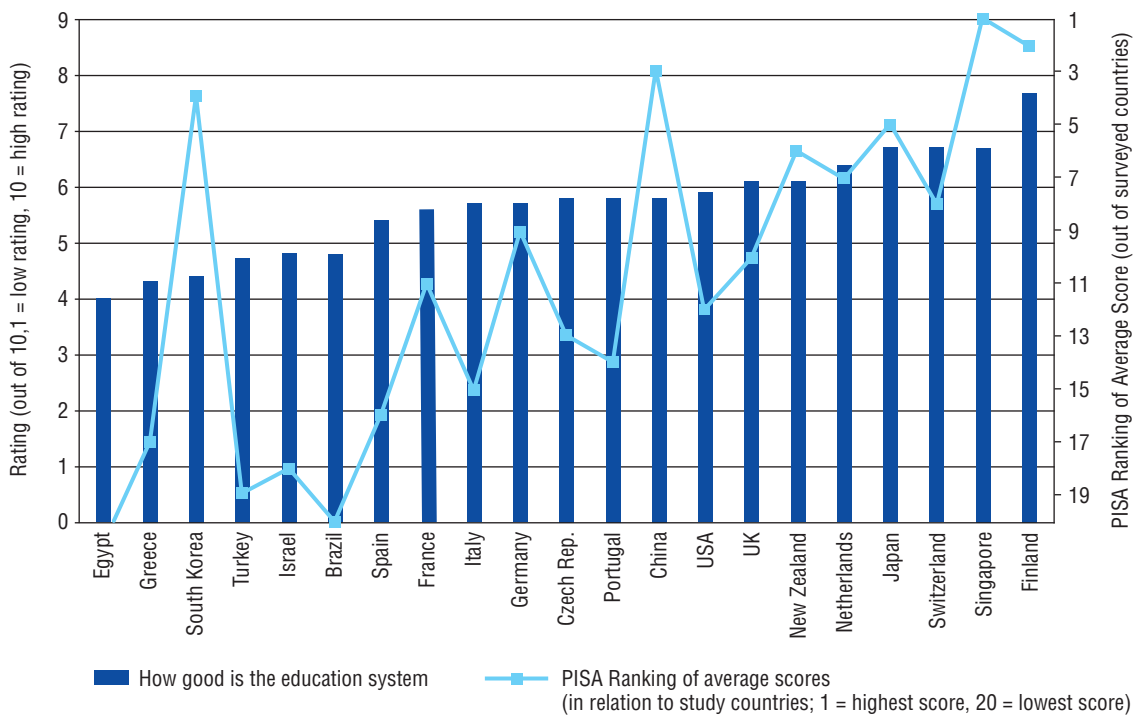


Figura 7. Pregunta i resultats sobre la confiança en la feina del professorat (Dolton & Marcerano-Gutiérrez, 2013).

- La bona opinió sobre la feina dels mestres contrasta amb la dolenta que es té sobre el sistema educatiu. Aquesta bona opinió sobre el professorat contrasta amb la que es té sobre el sistema educatiu: només la població de sis països dels vint-i-un analitzats tenen una opinió més dolenta que els espanyols sobre el sistema.



(rating out of 10, 1 = low rating, 10 = high rating) against PISA rankings of average scores (rankings created in relation to study countries; 1 = highest score, 20 = lowest score)

Figura 8. Pregunta i resultats sobre el sistema educatiu (Dolton & Marcerano-Gutiérrez, 2013).

### 3. És la professió de mestre una feina ben retribuïda?

- En termes generals, en comparació dels mestres dels països del nostre entorn i del sou de professionals amb formació semblant, els mestres espanyols no es poden considerar econòmicament mal retribuïts.

A partir de les dades de l'indicador D3 (How much are teachers paid?), que regularment actualitza i ofereix l'OCDE mitjançant la publicació del document *Education at a Glance*, es pot afirmar que fins fa uns anys els mestres espanyols no es podien considerar mal retribuïts. Com assenyalava l'OCDE mateix (2013a, 391), però, aquesta situació<sup>6</sup> pot prendre un nou rumb, ja que "[...] Los salarios de los profesores se

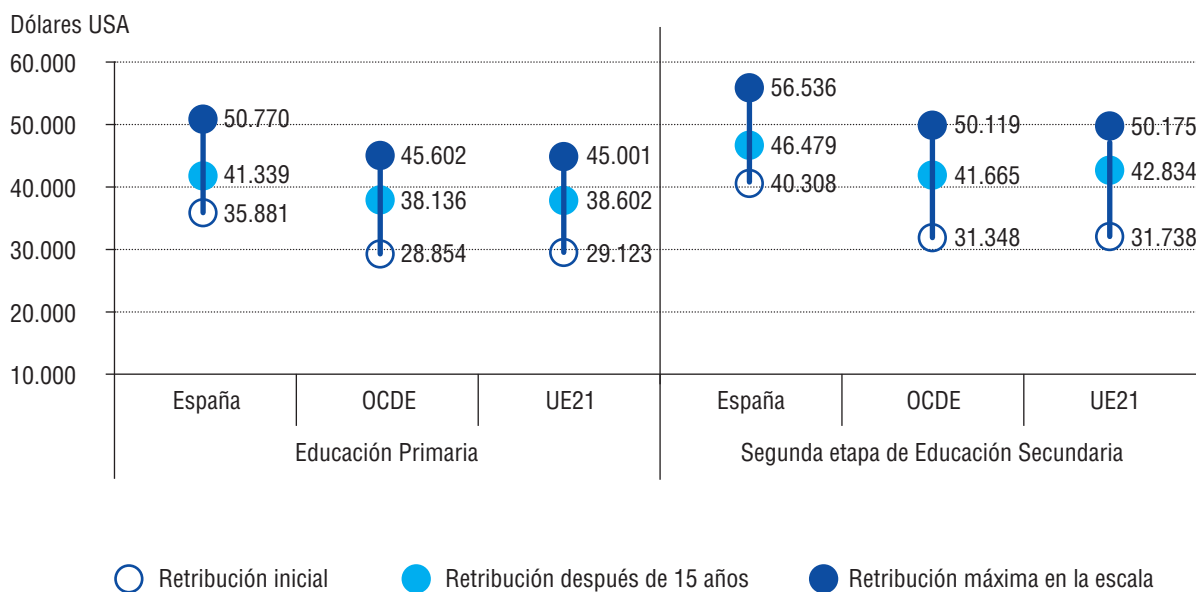
vieron especialmente afectados por la crisis en España, Estonia, Grecia, Hungría e Irlanda.”

- Els mestres espanyols perceben un sou superior al sou mitjà dels mestres dels països de l'OCDE i de la UE.

Com s'assenyala en la nota sobre els principals trets del sistema educatiu espanyol segons l'informe *Education at a Glance* de 2013 (OCDE, 2013b, 8): “En 2011, los salarios del profesorado en España eran más altos que la media OCDE, sobre todo al principio de la carrera docente en todos los niveles educativos”. El mateix informe de l'any 2014, amb dades del curs 2012, mos-

tra una situació semblant: “En el año 2012, el salario medio de los docentes en España fue superior a la media de la OCDE, especialmente en los inicios de la profesión docente en todos los niveles educativos” (OCDE, 2014a, 8).

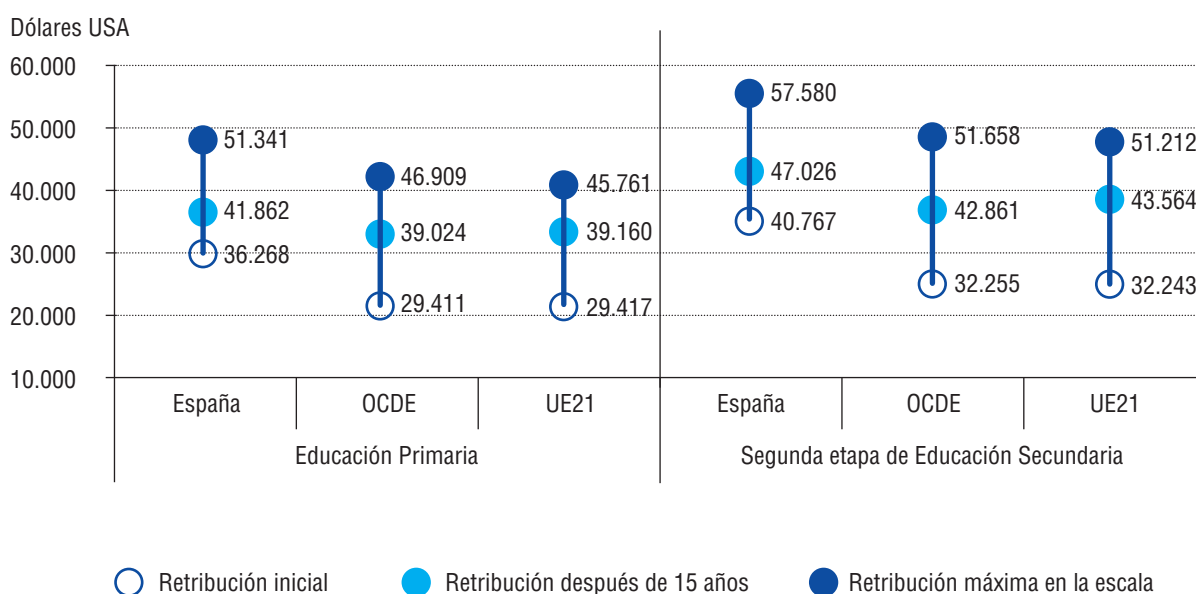
En els gràfics i en les taules elaborades, en aquest cas pel ministeri espanyol d'educació i també a partir de les dades de les edicions de 2013 i 2014 de la publicació *Education at a Glance*, es poden comparar les retribucions dels mestres de primària en diversos països (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2013a, 44, Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014a, 60-61). (Vegeu figures 9 i 10 i taules 5 i 6).



6. Les dues darreres edicions –la de 2013 i la de 2014– proporcionen dades dels anys 2011 i 2012.

	Educació Primària			Segona etapa d'Educació Secundària		
	Retribució inicial	Retribució després de 15 anys	Retribució màxima a l'escala	Retribució inicial	Retribució després de 15 anys	Retribució màxima a l'escala
Espanya	35.881	41.339	50.770	40.308	46.479	56.536
<b>OCDE</b>	<b>28.854</b>	<b>38.136</b>	<b>45.602</b>	<b>31.348</b>	<b>41.665</b>	<b>50.119</b>
<b>UE21</b>	<b>29.123</b>	<b>38.602</b>	<b>45.001</b>	<b>31.738</b>	<b>42.834</b>	<b>50.175</b>
França	25.646	33.152	48.916	28.892	36.398	52.352
Grècia	22.803	28.184	34.037	22.803	28.184	34.037
Itàlia	27.288	32.969	40.119	29.418	36.928	46.060
Portugal	30.946	39.424	52.447	30.946	39.424	52.447
Alemanya	47.488	58.662	63.286	57.357	69.715	79.088
Països Baixos	36.626	52.292	53.974	38.941	63.695	66.117
Finlàndia	30.587	37.886	40.160	34.008	43.302	45.900
Noruega	33.350	37.585	42.055	36.712	40.430	44.595
Suècia	30.059	34.387	39.865	31.978	37.584	42.775
EE.UU.	37.595	46.130	53.180	38.012	49.414	56.303
Anglaterra	30.289	44.269	44.269	30.289	44.269	44.269
Irlanda	33.484	54.954	62.166	34.604	54.954	62.166
Japó	26.031	45.741	57.621	26.031	45.741	59.197

Figura 9 i taula 5. Retribució anual (2011) del professorat de primària en institucions públiques: inicial, després de 15 anys d'exercici i retribució màxima. Les quantitats s'expressen en dòlars USA convertit mitjançant PPA (paritat del poder adquisitiu). (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2013a, 44).



	Educació Primària			Segona etapa d'Educació Secundària		
	Retribució inicial	Retribució després de 15 anys	Retribució màxima a l'escala	Retribució inicial	Retribució després de 15 anys	Retribució màxima a l'escala
Espanya	36.268	41.862	51.341	40.767	47.026	57.580
<b>OCDE</b>	<b>29.411</b>	<b>39.024</b>	<b>46.909</b>	<b>32.255</b>	<b>42.861</b>	<b>51.658</b>
<b>UE21</b>	<b>29.417</b>	<b>39.160</b>	<b>45.761</b>	<b>32.243</b>	<b>43.564</b>	<b>51.212</b>
França (1)	26.247	33.994	50.127	29.320	37.355	53.688
Grècia	18.718	26.617	35.503	18.718	26.617	35.503
Itàlia	27.786	33.570	40.851	29.954	37.602	46.900
Portugal	29.151	34.694	48.321	29.151	34.694	48.321
Alemanya	50.007	62.195	66.396	60.528	72.633	82.911
Països Baixos	37.104	54.865	54.865	39.249	68.064	68.064
Finlàndia	32.148	39.445	41.811	36.817	45.986	48.745
Noruega	34.484	38.773	43.318	37.888	41.652	45.931
Suècia (2,3)	30.695	35.115	40.709	32.655	38.380	43.681
EE.UU. (3)	36.333	45.998	58.793	38.433	49.822	56.937
Anglaterra	28.321	41.393	41.393	28.321	41.393	41.393
Irlanda	33.602	55.148	62.386	34.726	55.148	62.386
Japó	27.067	47.561	59.643	27.067	47.561	61.274
Chile	17.770	24.725	32.656	18.876	26.195	34.541

Notes:

1. La Retribució inclou complements per hores extraordinàries per als professors d'Educació Secundària.
2. Any de referència 2011.
3. Salaris reals.

Figura 10 i taula 6. Retribució anual (2012) del professorat de primària en institucions públiques: inicial, després de 15 anys d'exercici i retribució màxima. Les quantitats s'expressen en dòlars USA convertit mitjançant PPA (paritat del poder adquisitiu). (Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014b, 60-61).

- A Espanya, al contrari del que passa a molts altres països de l'OCDE, els professors d'infantil, primària i secundària perceben un sou superior al d'altres professionals amb el mateix nivell de formació (OECD, 2014a). El sou d'un mestre espanyol d'infantil o de primària fou, l'any 2011, un 23% superior al mitjà del de treballadors amb formació del mateix nivell

(formació terciària). L'any 2012, aquesta diferència havia baixat i se situava en el 20%.

L'any 2011, Espanya, Corea i Luxemburg eren els països en els quals els professors tenien un salari relatiu més elevat. Com assenyala l'OCDE (2013b, 8):

[Els sous dels professors...] també eren més alts que

los salarios medios percibidos por otros trabajadores con Educación Terciaria en España. Por ejemplo, un profesor de enseñanza secundaria ganaba alrededor del 40% más que un trabajador con un nivel similar de educación y un profesor de Educación Infantil o Primaria alrededor de un 23% más que un trabajador con Educación Terciaria.



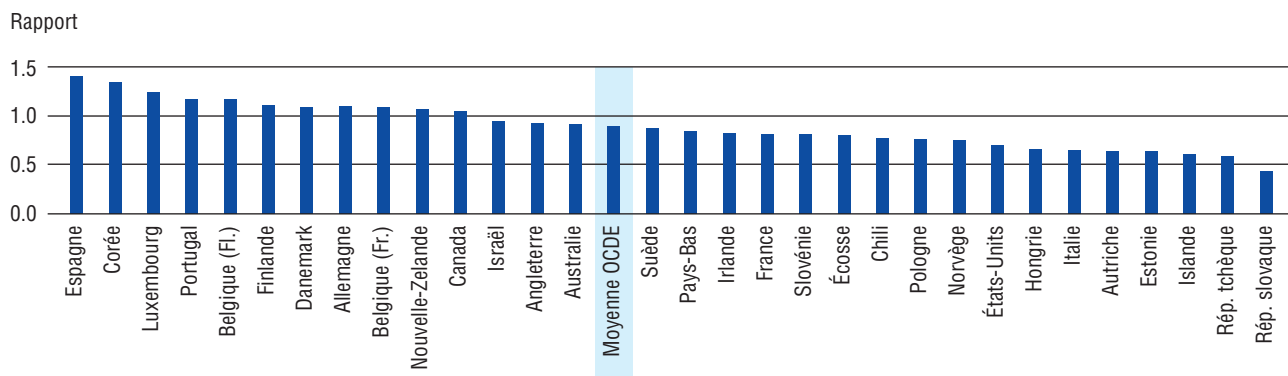


Figura 11. Relació entre els salaris dels mestres i els ingressos de les persones ocupades amb formació d'ensenyament terciari. Dades del curs 2011 (OCDE, 2013b).

Tot i que “esta proporción puede haber disminuido desde entonces, como resultado de los recortes recientes a los docentes en prestaciones y subsidios” (OCDE, 2013a, 8), les dades del curs 2012 mostraven una situació semblant:

Los salarios de los profesores de todos los niveles educativos fueron también más altos que el salario medio de otros trabajadores con Educación Terciaria en España. Por ejemplo, un profesor de Educación Secundaria ganaba en 2012 en torno a un 30% más que un trabajador con nivel de estudios similar, mientras que el salario de un profesor de Educación Infantil o Pri-

maria fue aproximadamente un 20% más alto que los de un trabajador con Educación Terciaria. En los países de la OCDE, el salario medio de los docentes, en todos los niveles educativos, está por debajo de la media salarial de otros trabajadores con Educación Terciaria: un 20% por debajo para los docentes de Educación Infantil, un 15% por debajo para los maestros de Primaria, un 12% por debajo para los profesores de Secundaria de primera etapa, y un 8% por debajo para los profesores de Secundaria de segunda etapa (OCDE, 2014a, 8).

- A Espanya, els mestres de primària ensenyen a l'any devers

100 hores més que la mitjana dels països de l'OCDE. Si es relaciona el sou amb les hores de classe, es pot relativitzar molt l'afirmació que els nostres mestres són dels més ben retribuïts.

A Espanya, els professors de primària han d'ensenyar 880 hores a l'any (només els superen els francesos i els irlandesos), devers 100 més que la mitjana dels països de l'OCDE: “Sin embargo, las horas de enseñanza se reparten en menos días lectivos que el promedio de la OCDE, porque los profesores de educación primaria en España enseñan una media de 5 horas al día en comparación con el promedio de la OCDE de 4,3 horas” (OCDE, 2013a, 402).

Countries	Primary	Upper secondary
Austria	779	589
Belgium (Fl.)	801	642
Belgium (Fr.)	732	610
Czech Republic	832	595
Denmark	648	377
England	635	714
Estonia	630	578
Finland	677	550
France	918	628
Germany	805	713
Greece	589	426
Hungary	597	597
Iceland	609	547
Ireland	915	735
Italy	757	619
Luxembourg	739	634
Netherlands	800	750
Norway	741	523
Poland	489	489
Portugal	875	770
Scotland	855	855
Slovak republic	832	617
Slovenia	690	633
Spain	880	693
Sweden	-	-
Turkey	639	567
<b>EU21 / average</b>	<b>755</b>	<b>629</b>
OECD average	779	656

Taula 7. Hores de classe per any. Dades del 2001 (Comissió Europea, 2013b, 57).

Countries	Primary	Upper secondary	R3
Austria	53	78	1.47
Belgium (Fl.)	57	91	1.60
Belgium (Fr.)	61	94	1.55
Czech Republic	29	43	1.50
Denmark	84	165	1.97
England	74	66	0.89
Estonia	25	27	1.09
Finland	61	90	1.46
France	36	58	1.58
Germany	71	96	1.36
Greece	58	80	1.38
Hungary	25	30	1.20
Iceland	53	60	1.12
Ireland	64	82	1.29
Italy	46	63	1.37
Luxembourg	<b>101</b>	<b>177</b>	1.75
Netherlands	54	80	1.48
Norway	59	89	1.50
Poland	32	42	1.31
Portugal	48	54	1.14
Scotland	60	60	1.00
Slovak republic	17	23	1.35
Slovenia	51	56	1.09
Spain	54	78	1.45
Sweden	-	-	-
Turkey	41	50	1.15
<b>EU21 / average</b>	<b>53</b>	<b>74</b>	<b>1.38</b>
OECD average	51	71	1.34

Source: Education at a Glance 2011, OECD

This list includes countries and four autonomous education systems within countries: Belgium Fl, Belgium Fr, England and Scotland

Taula 6. Salari per hora del professorat després de 15 anys d' experiència.





-En els darrers anys gairebé la meitat dels països europeus ha congelat o reduït el sou dels professors; Espanya es troba dins el segon grup:

Les dades de què es disposa en aquests moments per comparar els sous dels professors corresponen a 2011. Des d'aleshores,

Espanya ha retallat el sou dels mestres.

The most significant falls in minimum statutory salaries at constant prices for both primary and upper secondary teachers between 2009 and 2013 occurred in Greece

(40%). During the same period, a decrease in minimum statutory salaries at constant prices can also be observed for primary teachers in Spain and Iceland (13%), and for upper secondary teachers in Romania (18%). (Eurydice 2013b, 12).

#### 4. Com s'accedeix a la carrera docent? Quina relació hi ha entre la formació inicial i l'accés a la professió?

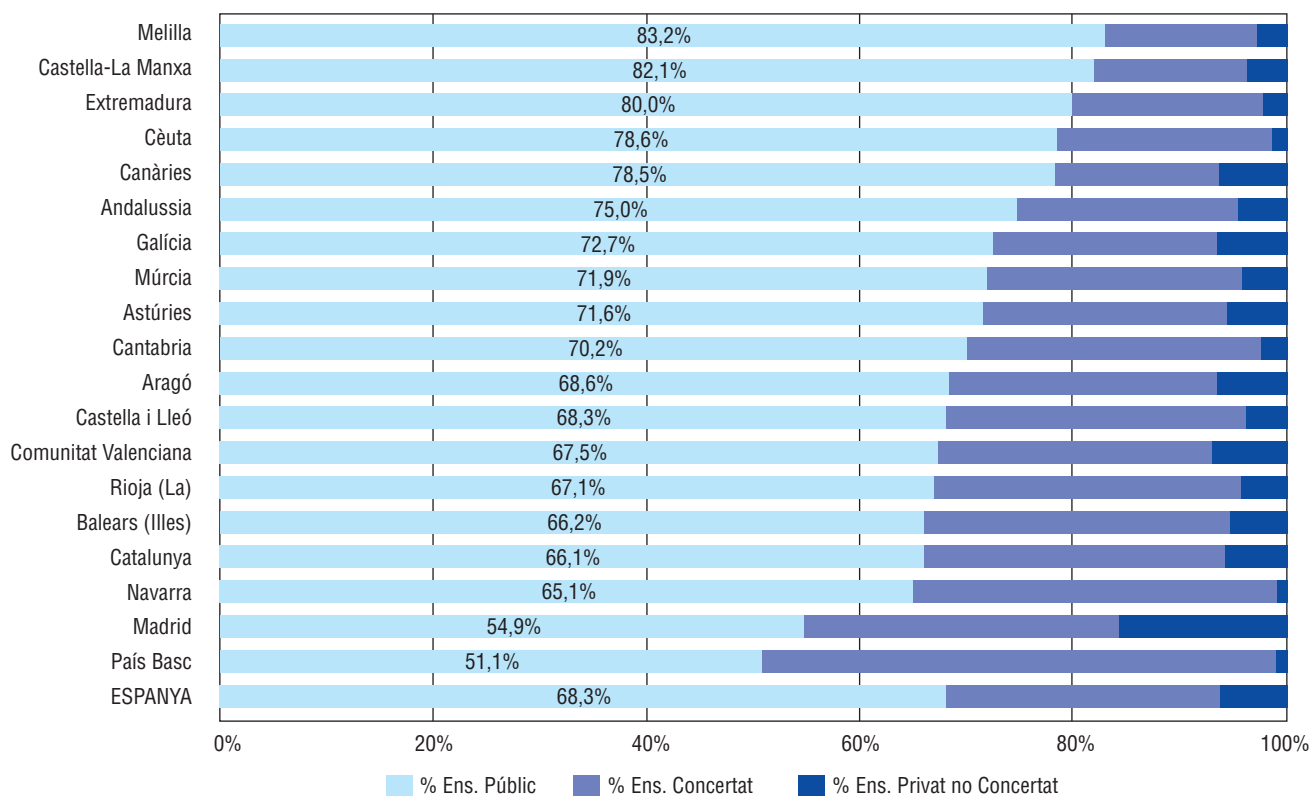
- L'accés a la carrera docent a l'escola pública i privada és ben diferent. Convé recordar que les Illes Balears és una de les comunitats espanyoles on l'escola concertada i privada escolaritza un major percentatge d'alumnes.

Una de les característiques més cridaneres del sistema escolar espanyol és l'elevat percentatge d'escoles privades finançades amb doblers públics. A primària, per exemple, el 68% dels estudiants s'escolaritzen a centres públics, mentre que la mitjana de l'OCDE és del 89%; un 28%

ho fa a centres privats dependents del govern (la mitjana de l'OCDE és del 8%) i el 4% a centres completament privats (3% és la mitjana Europea), segons fonts de l'OCDE (2013a).

El curs 2013-14, només al País Basc, Madrid, Navarra i Catalunya hi va haver un menor percentatge d'alumnes que estudiaren a l'escola pública (vegeu figura 12). El curs anterior, el percentatge d'alumnes dels centres públics a les Illes Balears era un poc inferior (va passar del 65,6% al 66,2%).

**Una de les característiques més cridaneres del sistema escolar espanyol és l'elevat percentatge d'escoles privades finançades amb doblers públics**



(1) Dades d'avançament amb estimacions per a la distribució de l'ensenyament privat entre concertat i no concertat.

Figura 12. Distribució d'alumnes d'ensenyaments de règim general no universitari segons titularitat/finançament i comunitat autònoma, curs 2013-14. (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014c, 6).

	Infantil			Primària			Secundària 1a etapa			Secundària 2a etapa			Terciària		
	Públic	Concertat	Privat	Públic	Concertat	Privat	Públic	Concertat	Privat	Públic	Concertat	Privat	Públic	Concertat	Privat
Espanya	65	24	11	68	28	4	69	28	3	79	12	9	85	2	13
Promig OCDE	68	20	11	89	8	2	86	11	3	81	14	5	70	14	15

Taula 9. Distribució de l'alumnat matriculat en educació infantil, primària, secundària de primera i segona etapa i terciària, segons el tipus de centre. Dades d'Espanya i del conjunt de països de l'OCDE. Dades del 2012 (OCDE, 2014a).

- L'accés a la professió docent en el sector públic s'ha de regir pels principis d'igualtat, capacitat i mèrit.

D'acord amb l'Estatut bàsic de l'empleat públic (2007), aprovat per Llei 7/2007, de 12 d'abril, tots els ciutadans tenen dret a



l'accés a l'ocupació pública d'acord amb els principis constitucionals d'igualtat, mèrit i capacitat.

És per respectar el principi d'igualtat que en les convocatòries de places públiques i en les seves bases s'ha de tenir en compte la transparència, la imparcialitat, independència, discrecionalitat i la professionalitat dels membres dels òrgans de selecció.

- El sistema d'accés al sistema públic no valora de forma suficient el principi de capacitat.

L'actual sistema d'accés a la professió docent a les Illes Balears (el qual és molt semblant al de la majoria de comunitats autònomes) consisteix en un conjunt de proves majoritàriament teòriques i basades en la memorització que no demostren les capacitats reals de l'aspirant, les quals són fonamentals per exercir com a docent. La prova de caire pràctic –una programació- no és suficient per demostrar les habilitats de l'aspirant.

Per altra banda cal destacar que les borses d'interins són una via per accedir a la docència i, generalment, esdevenen la primera passa per aconseguir en un futur una plaça docent pública. La prioritització de les persones que s'inscriuen a les borses es realitza mitjançant uns barems establerts per l'administració on es puntua el CV dels aspirants, és a dir, només es té en compte el principi del mèrit (realització de cursos de formació, altres titulacions, experiència docent prèvia, etc.). Aquesta via tampoc garanteix la qualitat en la selecció de docents, ja que no preveu el principi de

capacitat per realitzar la selecció.

Aquesta situació encara es complica més amb la signatura de pactes d'estabilitat que garanteixen la continuïtat de persones seleccionades a través de les borses d'interins (principi de mèrit), amb perfils professionals que potser no s'ajustin a les necessitats del sistema i no garanteixen el principi de capacitat. Aquest fet és més greu quan observem que durant moltes dècades s'han perpetuat com a docents professors interins (de fet, hi ha professionals que fins i tot s'hi han jubilat). D'acord amb això, el nostre sistema educatiu té i ha tengut un percentatge elevat de professionals que en cap moment han hagut de demostrar la seva capacitat per exercir com a docents.

- L'accés a la concertada no respecta els principis d'igualtat i capacitat.

Hi ha diverses evidències i indicis per sustentar l'afirmació anterior:

- El funcionament dels borsins de docents per a substitucions. Sovint la manera per accedir a aquests borsins suposa la incorporació al centre per a la realització de tasques no docents (guàrdies de menjadors, activitats extraescolars, etc.). Després d'uns anys de realitzar aquestes tasques -o de forma simultània-, es realitzen substitucions quan el centre ho requereix i, en una tercera fase, s'accedeix a la docència a temps complet.

El procediment per entrar als borsins sol ser mitjançant CV i/o entrevista. Aquest procediment s'utilitza generalment per conformar el borsí de substitucions o de persones per realitzar

activitats no docents. No obstant això i en funció de la necessitat de docents d'una determinada especialitat o amb una determinada formació, a partir d'aquesta selecció es pot passar a desenvolupar les tasques de docent de forma immediata. Cas a part és el dels centres diocesans, ja que, com que tenen una única titularitat i una sola gestió executiva, els procediments indicats anteriorment es realitzen de forma unificada per a tots els centres.

- La contractació d'antics alumnes de l'escola que hi van a fer les pràctiques i després queden a la propera substitució, si és molt immediat, sense ni tan sols formar part de cap borsí.<sup>7</sup>

D'acord amb això, les seleccions dels centres concertats / privats incompleixen els principis d'igualtat, ja que la informació de la convocatòria no és pública. També incompleixen el principi de capacitat, ja que els aspirants, tot i que en alguns casos realitzen una entrevista, no demostren les competències adquirides. L'únic principi que es compleix (i amb escassos controls) és el de mèrit, ja que generalment les seleccions es fan mitjançant CV, a més de l'eventual entrevista esmentada.

- La majoria de la població espanyola creu que l'exigència per accedir a la carrera de mestre hauria de ser com la de Medicina.

Un 73,3% de la població espanyola de 18 a 75 anys està molt o bastant d'acord amb l'afirmació "el acceso a la carrera de Maestro debería ser tan exigente como el acceso a la carrera de Medicina" (Fundació Europea Societat i Educació, 2013b, 31).

7. Com assenyala una professora tutora de pràctiques: "Aquesta situació fa que algunes de les nostres alumnes (passa més a primària) triïn el centre de pràctiques concertat per les poques possibilitats laborals que hi ha ara a la pública".

## 5. Estan satisfets els mestres amb la seva professió?

- A Espanya, el percentatge de mestres que manifesten estar satisfets amb la seva feina és considerablement superior a la mitjana dels altres països de l'OCDE.

En el qüestionari de 2013 de l'informe TALIS<sup>8</sup> que es va aplicar a una mostra representativa

de professors de 24 països de l'OCDE i 10 associats, es plantejaren 10 qüestions per mesurar la satisfacció amb la seva feina. Els resultats mostren que:

En España solo hay un 5% escaso de profesores que mani-

festan no estar satisfets con su trabajo, la mitad que en los países de la Unión Europea y de la OCDE y 3 veces menos que en los 3 países asiáticos que encabezan el ranking del estudio PISA (Navas, 2014, 165).

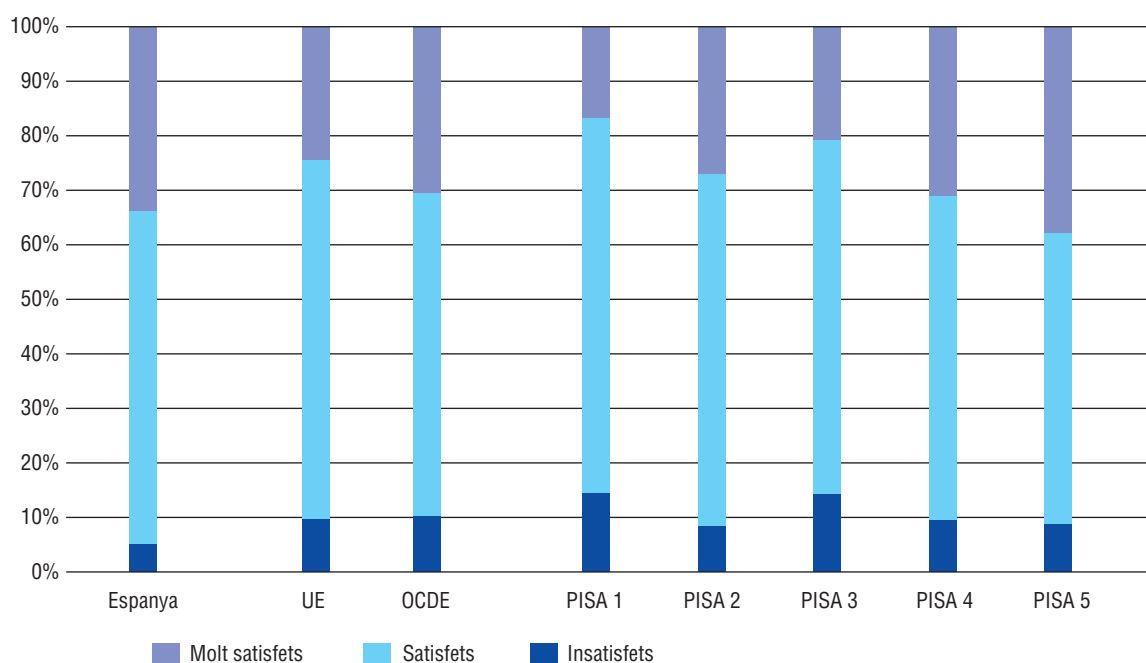


Figura 13: Satisfacció laboral del professorat mesurada amb la pregunta: *En conjunt estic satisfet amb la meva feina.* (Font: Navas, 2014).

8. El projecte TALIS (“Teaching and Learning International Survey”) es fonamenta en una enquesta a professors i directors de centres de països de tot el món, als quals hom els consulta sobre les seves condicions de treball i entorns d’aprenentatge. TALIS abasta temes tan importants com la formació inicial i el desenvolupament professional del professorat; quin tipus d’avaluació i retroalimentació obtenen els professors, el clima escolar, el lideratge a l’escola, les creences sobre l’ensenyament dels docents i les pràctiques pedagògiques (OCDE, 2014b). L’edició de l’any 2008 analitzava la situació del professorat en 24 països i se centrava en els docents i directors d’educació secundària obligatòria. En la nova edició de 2013 la mostra s’ha ampliat a centres de 33 països, tant de primària i secundària com de batxillerat. A més, alguns països, com Espanya, han optat per obtenir informació i dades addicionals mitjançant la realització de l’enquesta en els centres que van participar a PISA 2012, que permet encreuar les dades d’ambdós estudis, el que coneixem com a TALIS - PISA link.

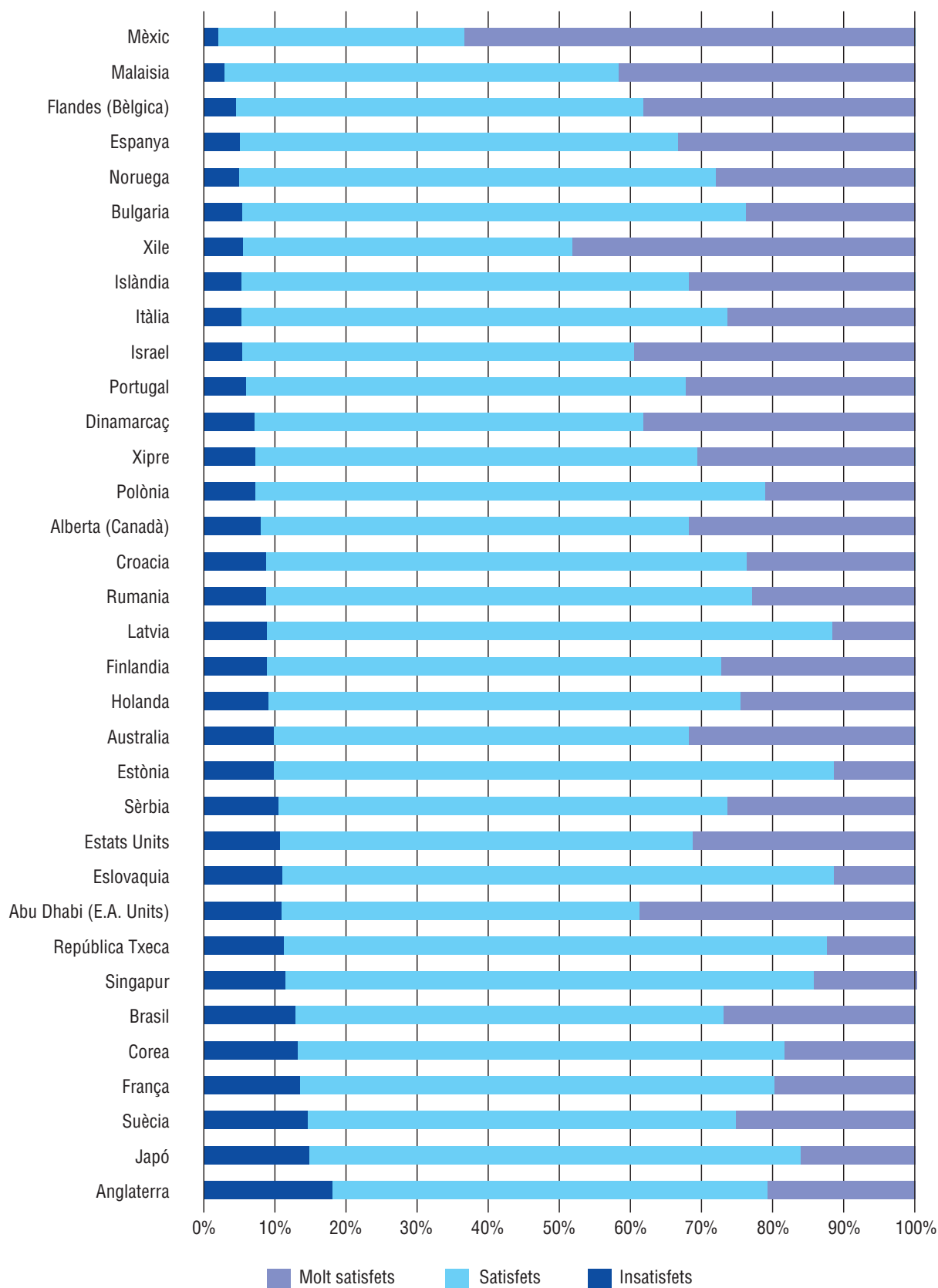


Figura 14: Satisfacció laboral del professorat de tots els països participants mesurada amb la pregunta: *En conjunt estic satisfet amb la meua feina.* (Font: Navas, 2014).



- Poc més del 10% dels mestres d'educació primària de l'escola pública de les Illes Balears manifesta estar insatisfet amb la seva feina.

En el primer semestre de 2013 es va realitzar un estudi (Oliver, 2014), en què es va mesurar la satisfacció dels mestres d'educació primària de l'educació pública

de les Illes Balears a partir de 18 aspectes d'interacció del docent amb la seva tasca professional.<sup>9</sup>

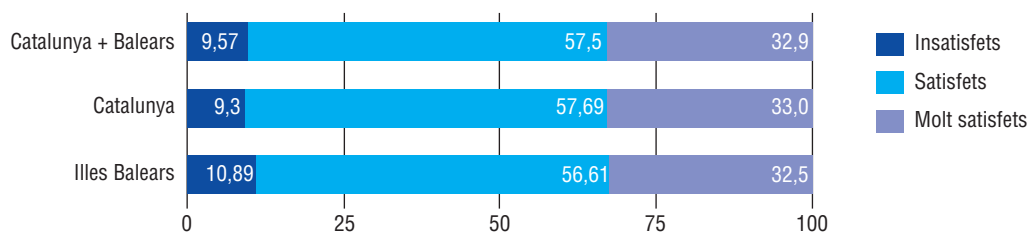


Figura 15. Satisfacció laboral dels docents de Catalunya i de les Illes Balears. (Font: Oliver, 2014).

Segons aquest estudi, el percentatge de mestres molt satisfets és pràcticament igual que el que facilita l'Informe Talis de 2013 per al conjunt d'Espanya (33%).<sup>10</sup> Catalunya presenta un 33% i les Illes Balears un 32,5% (vegeu figura 15). A les Illes Balears és on es troba el percentatge major de mestres insatisfets (10,59%), lleugerament superior a Catalunya, amb un 9,3%. En ambdós casos els percentatges són superiors als de l'informe TALIS per al conjunt de l'Espanya (4,8%).

- Les polítiques de l'administració educativa són la font d'insatisfacció més important dels mestres de les Illes Balears. Segons els resultats corresponents a les Illes Balears (vegeu figures 16, 17, 18 i 19), per a cada una de les 18 interaccions professionals dels mestres, la "Relació amb l'alumnat" és la variable amb la qual es troben "Molt satisfets" els mestres amb un 62,1%, seguida de la "Participació en òrgans col·legiats" (48,4%), la "Presca de decisions

pròpies" (42,6%) i la "Realització amb la tasca docent" (38,8%).

Per contra, el major índex d'insatisfacció docent es manifesta amb les "Polítiques de l'administració educativa" (79,4%). Els altres "focus d'insatisfacció" presenten percentatges molt inferiors: "Implicació en el treball en equip" (13,2%), "Formar part de l'equip directiu o òrgans de gestió" (12,7%) i "Participació en activitats extraescolars" (12%), segons Oliver (2014).

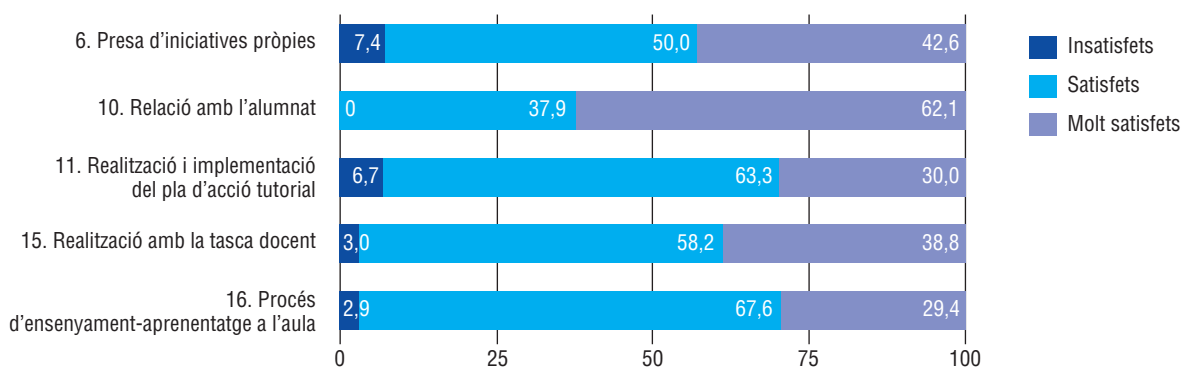


Figura 16. Satisfacció laboral dels docents de les Illes Balears en l'àmbit de la tasca docent i l'autonomia professional. (Font: Oliver, 2014).

9. L'estudi (Oliver, 2014) es realitzà en el marc de l'Observatori Internacional de la Professi3 Docent (OBIPD), amb l'objectiu de validar un qüestionari de satisfacci3 dels mestres d'educaci3 primària i fou aplicat a un total de 394 mestres d'educaci3 primària de l'ensenyament públic de les províncies de Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona i de les illes de Menorca, Eivissa i Mallorca.

10. Cal tenir present que el professorat enquestat en el projecte TALIS era de primària, secundària i batxillerat.

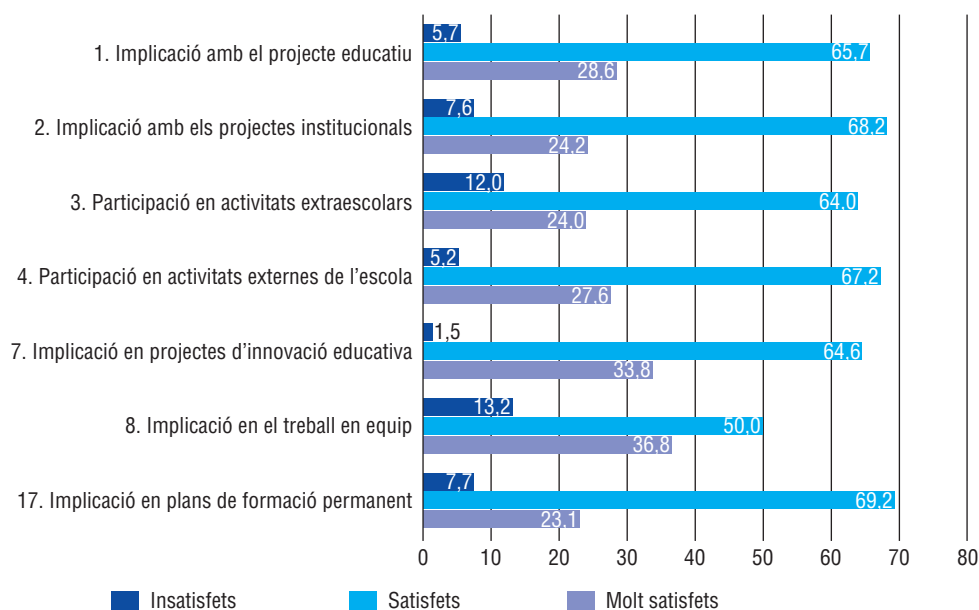


Figura 17. Satisfacció laboral dels docents de les Illes Balears en l'àmbit dels processos de participació. (Font: Oliver, 2014).

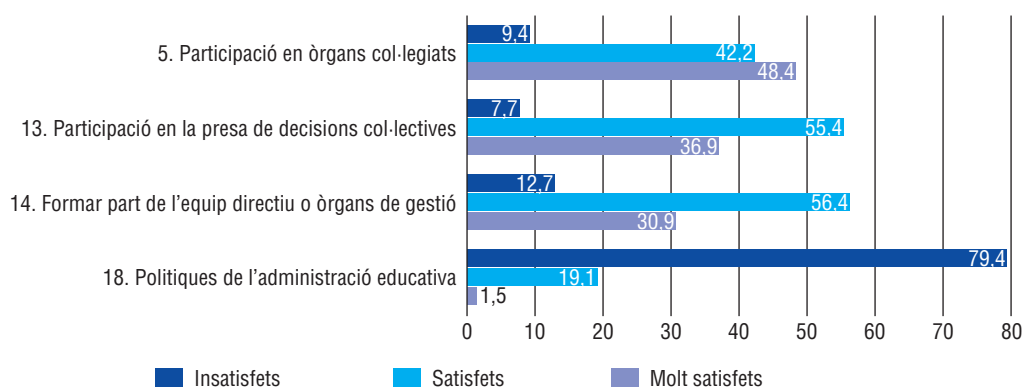


Figura 18. Satisfacció laboral dels docents de les Illes Balears en l'àmbit de la gestió i administració. (Font: Oliver, 2014).

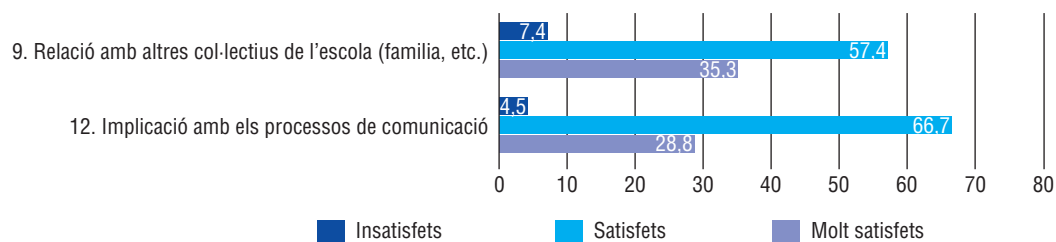


Figura 19. Satisfacció laboral dels docents de les Illes Balears en l'àmbit de la relació amb col·lectius i comunicació. (Font: Oliver, 2014).

## Sobre el sistema actual de formació inicial dels mestres

### 6. Quines són les característiques bàsiques del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària a Espanya?

- El model de formació inicial del mestres és el concurrent simultani.

Arreu del món, hi ha dos grans models de formació inicial del professorat en funció de com els programes formatius dels futurs docents combinen el component general –les matèries que ensenyaran una vegada obtingut el títol– i el professional –les destreses teòriques i pràctiques que es necessiten per ser un bon professor. Aquests dos models són el concurrent simultani i el consecutiu.

El model de tipus concurrent simultani és aquell en el qual els continguts professionals es cursen al mateix temps que els generals o acadèmics, mentre que

el model de tipus consecutiu implica cursar els components professionals a continuació dels generals:

Esto supone que, en el modelo simultáneo, los estudiantes reciben formación específica para la docencia desde el mismo momento en que inician su programa formativo de educación superior, en tanto que en el modelo consecutivo esto ocurre cuando están a punto de acabar sus estudios o una vez finalizados (Eurydice 2013a, 23).

A Espanya, el professorat d'infantil i primària es forma seguint el model concurrent simultani,<sup>11</sup> cursant uns estudis de grau amb una càrrega de 240 crèdits i una

durada de 4 anys<sup>12</sup> (vegeu taula 10).

Cal assenyalar que a la majoria de països europeus els mestres d'infantil<sup>13</sup> i primària es formen amb aquest model; només a França i a Portugal segueixen el model consecutiu, mentre que a Bulgària, Estònia, Irlanda, Polònia, Eslovènia i el Regne Unit es pot optar per un o l'altre. Per altra banda, el títol de grau és el que s'exigeix a la majoria de països amb una durada d'entre 4 i 5 anys. Només a la República Txeca, Alemanya, Àustria, Malta i Eslovènia els professors d'infantil no necessiten una titulació superior (Eurydice, 2013a).

11. En el cas del professorat de secundària inferior:

La situación es más variada. En Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía la única opción posible es el modelo simultáneo. En ocho países (Estonia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Hungría y Portugal), en cambio, el único modelo de formación existente es el consecutivo. En la mayor parte de los países restantes existen ambos modelos. Para los docentes de secundaria superior general, la mayoría de los países ofrecen únicamente el modelo consecutivo o ambas vías formativas. Así pues, la mayoría de los profesores de secundaria superior general de Europa se forman mediante el modelo consecutivo (Eurydice, 2013, 23).

12. Recordem que la Llei orgànica 2/2006 d'Educació conforma les professions de mestre i professor de secundària com a professions regulades per a l'exercici de les quals es requereix estar en possessió dels corresponents títols oficials –grau i màster, respectivament.

13. Els graduats en Educació Infantil no són els únics professionals que a Espanya es dediquen a la cura i educació dels infants de 0 a 6 anys; també hi ha la formació a través de cicle formatiu de grau superior que capacita com a auxiliar educatiu dins l'etapa 3-6. A l'etapa 0-3 en realitat actuen com a educadors. El personal que a Europa es dedica a l'educació i cura dels més petits es pot classificar en tres categories: a) Personal educatiu que, en la majoria de països, ha de tenir educació terciària en educació. B) Cuidadors que, en la majoria de països europeus, tenen una titulació d'ensenyament secundari superior. C) Personal auxiliar: a gairebé la meitat de països europeus, les institucions dedicades a la cura i educació dels més petits poden emprar personal auxiliar per donar suport al personal educatiu o als cuidadors. En alguns països, el nivell de qualificació exigida és també de secundària superior. En altres països, però, per desenvolupar aquesta tasca no es necessita cap qualificació formal (vegeu figura 21).





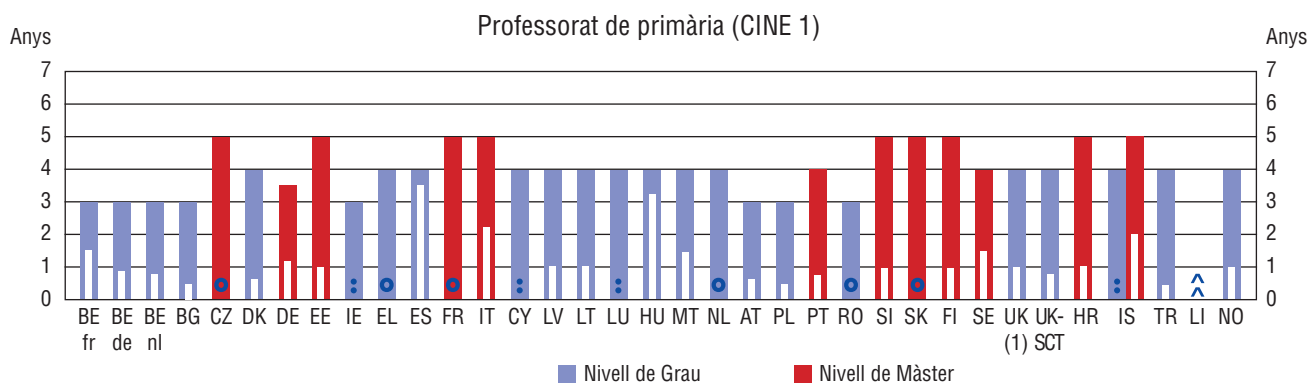
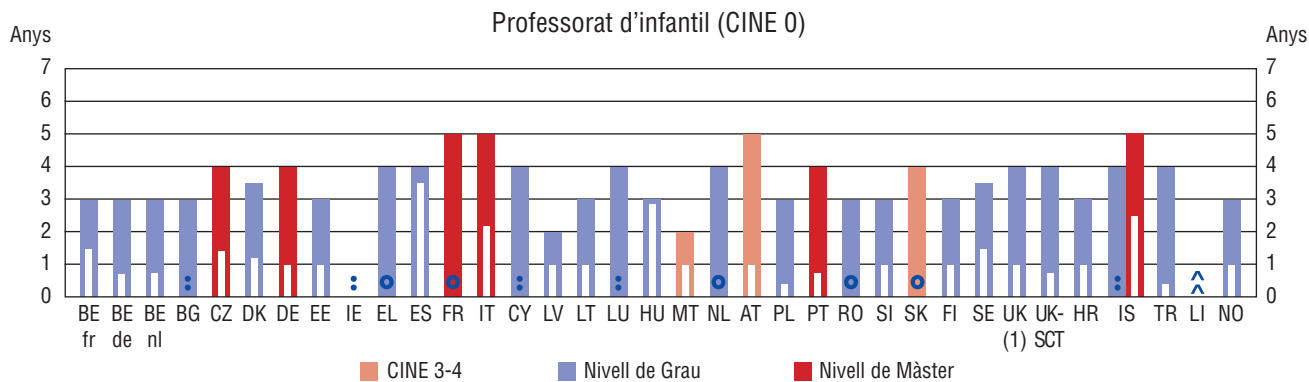


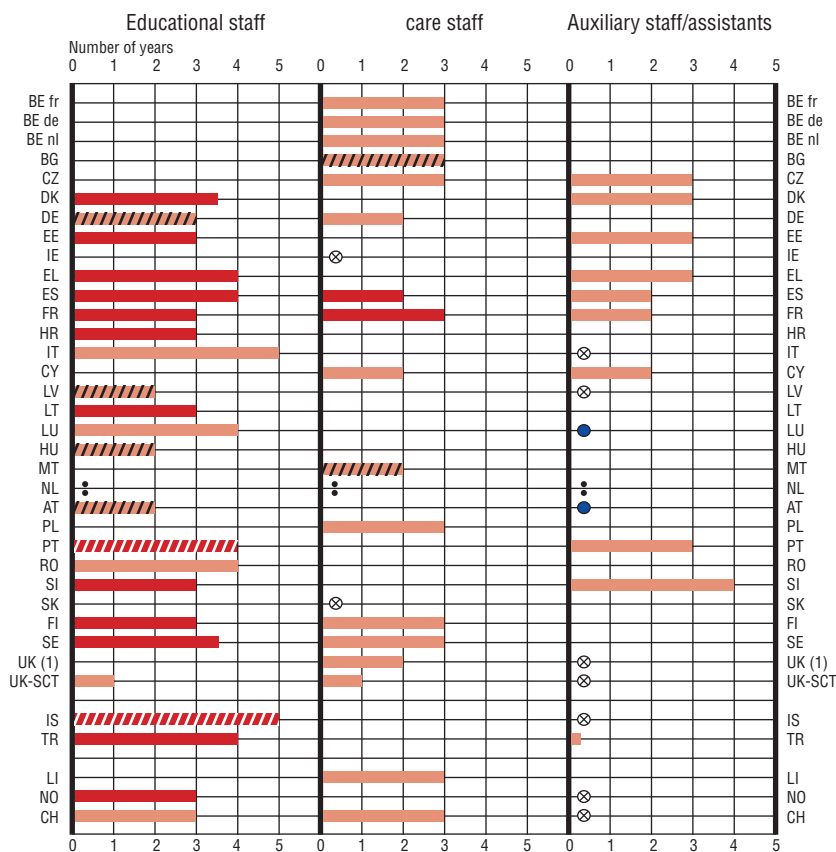
Figura 20. Nivell i duració mínims de la formació inicial del professorat d'educació infantil i primària. (Eurydice, 2013a, 28).

**Minimum required level and minimum length of initial education for staff working with younger children in center-based ECEC settings, by staff category, 2012/13**

- Upper secondary level (ISCED 3)
- Post-secondary nontertiary level (ISCED 4)
- Bachelor's level (ISCED 5)
- Master's level (ISCED 5)
- Other qualification
- No formal qualification required
- Study abroad
- Data not available

UK(1) = UK-ENG/WLS/NIR  
Source: Eurydice.

Figura 21. Tipus de formació inicial i durada que s'exigeix als mestres, cuidadors i auxiliars dedicats a la primera infància. (Font: Comissió Europea /EACEA / Eurydice/ Eurostat, 2014).



- El model espanyol està adequat a l'espai europeu d'educació superior amb un programa organitzat en tres mòduls.

La distribució dels 240 crèdits que formen els plans d'estudis de cada universitat s'ha hagut de fer respectant el nombre mínim de crèdits i mòduls que s'assenyala a la taula 10.<sup>14</sup>

A infantil hi ha una preponderància de crèdits de formació pedagògica (mòdul de formació bàsica), mentre que a primària la preponderància és de crèdits de formació disciplinària (vegeu taula 10). Aquesta dada posa en evidència la inconsistència de l'argument que els plans d'estudis dels graus d'infantil i primària se centren majoritàriament en continguts pedagògics?<sup>15</sup>

- El model espanyol atorga una gran importància a la formació pràctica.

Una de les característiques bàsiques del model espanyol de formació dels mestres és la importància que atorga a la formació pràctica<sup>16</sup> (Tiana, 2013, 52).<sup>17</sup>

No se trata simplemente de una fase de aplicación de los

	Educació Primària (Nombre de crèdits)	Educació Infantil (Nombre de crèdits)
Mòdul de formació bàsica	60	100
Mòdul de formació didàctica i disciplinària	100	60
Pràcticum	50	50

Taula 10. Nombre mínim de crèdits i mòduls dels plans d'estudis dels graus de Magisteri.

conocimientos teóricos previamente adquiridos, sino de un verdadero proceso formativo, que requiere un espacio propio en el que se incorporen todos aquellos conocimientos y competencias que requieren una reflexión a partir de la experiencia práctica.

- En comparació d'altres països, els sistemes de garantia de qualitat de la formació del professorat

espanyol han estat poc valorats.

En el marc del programa TEDS-M (Institut Nacional d'Avaluació Educativa, 2012), es valoraren les polítiques de qualitat analitzant diversos procediments que van des del control de l'oferta i demanda fins als sistemes d'entrada a la professió docent. D'aquesta valoració es va qualificar de moderat/baix el sistema de qualitat de la formació dels mestres (vegeu taula 11).

14. Aquesta distribució s'indica en la Resolució 22012, de 17 de desembre de 2007 i a l'Ordre ECI/3857/2007 de 27 de desembre.

15. Els plans d'estudis dels graus d'infantil i primària actualment vigents a la UIB són de l'any 2012 i es poden consultar a:  
 - Pla d'estudis de títol oficial. Grau en Educació Infantil. (Versió 2 del 5/1/2012) [http://sequa.uib.cat/digitalAssets/211/211458\\_E-Infantil-5\\_1\\_2012.pdf](http://sequa.uib.cat/digitalAssets/211/211458_E-Infantil-5_1_2012.pdf)  
 - Pla d'estudis de títol oficial. Grau en Educació Primària. (Versió 2 del 23/2/2012) [http://sequa.uib.cat/digitalAssets/211/211460\\_EducaciA-PrimAria-23\\_2\\_2012.pdf](http://sequa.uib.cat/digitalAssets/211/211460_EducaciA-PrimAria-23_2_2012.pdf)

16. Cal assenyalar que aquesta importància de la pràctica és més en els papers que en la realitat.

17. Tiana assenyala cinc característiques bàsiques del model actual de formació de mestres:

- Adequat a l'Espai Europeu d'Educació Superior
- Model simultani per als mestres i consecutiu per al professorat de secundària
- Grau notable d'obertura de la regulació general
- Importància a la formació pràctica
- Caràcter generalista dels títols

Països	Entrada en els programes de formació de professors			Certificació i contractació		Força dels sistemes de la garantia de la qualitat
	Control de l'oferta-demanda	Fer atractiva la professió docent	Estàndards de selecció per als programes de formació de professors	Certificació	Entrada a la professió docent	
Alemanya	Moderats	Moderats	Moderats	Moderats	Forts	Moderat/Alt
Botsuana	Moderats	Moderats	Moderats	Moderats	Dèbils	Moderat
Canadà	Moderats	Forts	Dèbils	Moderats	Dèbils	Moderat
Xile	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Baix
China Taipei	Forts	Forts	Forts	Forts	Forts	Alt
Espanya	Dèbils	Moderats	Dèbils	Dèbils	Moderats	Moderat/Baix
EE.UU.	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Moderats	Moderats	Moderat
Filipines	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Moderats	Baix
Georgia	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Baix
Malaisia	Forts	Moderats	Dèbils	Moderats	Dèbils	Moderat
Noruega	Dèbils	Dèbils	Moderats	Moderats	Dèbils	Moderat/Baix
Oman (secundària)	Forts	Moderats	Dèbils	Dèbils	Dèbils	Baix
Polònia	Moderats	Moderats	Moderats	Moderats	Dèbils	Moderat
Rússia	Forts	Moderats	Moderats	Moderats	Dèbils	Moderat/Alt
Singapur	Forts	Forts	Forts	Forts	Moderats	Alt
Suïssa	Dèbils	Moderats	Moderats	Moderats	Dèbils	Moderat
Tailandia (secundària)	Moderats	Dèbils	Dèbils	Moderats	Dèbils	Baix

Taula 11. Valoració i comparació dels procediments per a la garantia de la qualitat en la formació de professors. (Institut Nacional d'Avaluació Educativa, 2012).

## 7. És fàcil cursar els graus d'infantil i primària a les Illes Balears?

-Si es considera com a indicador de la facilitat o dificultat d'un estudi el fet que s'aprovi o se suspengui molt l'alumnat matriculat, s'ha de concloure que a la UIB els graus d'infantil i primària presenten escassa dificultat.

El curs 2011-12 la mitjana de crèdits presentats i no superats per l'alumnat del grau d'Educació Infantil fou de 11,93 (el més baix de tota la UIB!); en els dos cursos posteriors (2012-13 i 2013-14) encara fou infe-

rior: 1,70 i 1,20,<sup>18</sup> respectivament. Les dades referides al grau d'Educació Primària són semblats: 3,75 el curs 2011-12, 3,69 i 2,78 els dos següents (vegeu taules 12 i 13).<sup>19</sup>

Pla d'estudis	Curs 2011-12		Curs 2012-13		Curs 2013-14	
	Q	R	Q	R	Q	R
Grau d'Administració d'Empreses	18,41	11,11	17,32	11,08	16,53	11,44
Grau de Biologia	18,47	11,56	12,71	8,65	9,97	7,17
Grau de Bioquímica	11,16	8,79	9,67	6,61	7,90	5,79
Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG, pla 2009)	8,36	4,76	4,91	2,58	3,72	2,78
Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG, pla 2013)					2,00	2,00
Grau de Dret	15,75	8,82	13,56	7,29	13,21	7,31
Grau de Filosofia	16,63	5,77	13,57	4,35	14,28	4,10
Grau de Física	20,24	12,12	20,21	12,63	20,75	13,01
Grau de Fisioteràpia	11,59	8,59	6,63	5,21	7,41	5,25
Grau de Geografia	16,33	7,71	11,87	6,57	11,25	5,84
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	14,97	7,85	13,94	7,94	15,16	8,04
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	17,39	8,44	12,00	6,99	14,47	6,93
Grau de Matemàtiques	26,18	12,64	22,09	14,05	23,45	10,90
Grau de Pedagogia	10,06	4,13	9,18	4,45	10,28	5,34
Grau de Periodisme (CESAG, pla 2009)	9,46	5,27	9,02	5,81	5,85	4,14
Grau de Periodisme (CESAG, pla 2013)					20,14	12,43
Grau de Psicologia	9,85	6,46	8,63	5,38	7,53	4,32
Grau de Química	22,54	14,87	20,71	14,89	19,45	12,95
Grau de Relacions Laborals	10,58	6,58	9,81	6,27	10,47	6,18

18. Aquestes dades només es refereixen als plans d'estudis de 2009. Cal tenir present que el curs 2013-14 s'introduïren canvis en els plans d'estudis dels graus d'infantil i primària (els anteriors eren del 2009) i les dades referides al nou pla són considerablement superiors: 5,57 infantil i 7,85 primària, quan la mitjana de tots els estudis de la UIB fou de 6,59.

19. Evidentment les dades també es poden interpretar des d'una altra perspectiva: es pot pensar que se suspèn molt poc perquè l'alumnat és molt bo i el professorat fa molt bé la seva feina. Ens sembla més versemblant la lectura de les dades que hem fet en el text... Per altra banda, és evident que aprovar o suspendre molt és un indicador relatiu de la qualitat de l'ensenyament.



Pla d'estudis	Curs 2011-12		Curs 2012-13		Curs 2013-14	
	Q	R	Q	R	Q	R
Grau de Treball Social	14,40	6,42	14,48	6,68	11,44	5,84
Grau de Turisme	14,25	8,02	12,78	8,02	11,82	7,74
Grau de Turisme (centre adscrit Consell Insular)	9,97	3,50	8,26	2,69	10,03	3,98
Grau de Turisme (centre adscrit Felipe Moreno)	12,72	5,86	12,00	5,02	9,94	4,94
Grau d'Economia	21,23	12,40	18,43	10,66	18,88	11,64
Grau d'Educació Infantil (Pla 2009)	4,81	1,93	3,59	1,70	2,82	1,20
Grau d'Educació Infantil (Pla 2013)					8,76	5,57
Grau d'Educació Infantil (CESAG, pla 2009)	12,88	9,50	8,46	5,92	5,82	4,39
Grau d'Educació Primària (Pla 2009)	6,82	3,75	6,40	3,69	4,51	2,78
Grau d'Educació Primària (Pla 2013)					13,21	7,85
Grau d'Educació Primària (CESAG, pla 2009)	13,87	9,73	8,09	5,72	7,41	5,08
Grau d'Educació Social	13,28	2,43	8,42	1,97	9,32	2,94
Grau d'Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural	14,38	9,37	16,21	7,26	14,38	6,13
Grau d'Edificació			15,56	7,21	16,58	3,79
Grau d'Enginyeria d'Edificació	16,67	5,17	19,11	0,49	18,00	0,00
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	22,24	13,24	18,32	10,64	17,55	9,77
Grau d'Enginyeria Informàtica	28,72	14,15	23,12	12,64	22,08	11,93
Grau d'Enginyeria Telemàtica	28,42	14,11	22,80	7,83	21,35	7,57
Grau d'Estudis Anglesos	16,86	7,42	15,05	8,21	15,14	8,12
Grau d'Història	17,97	5,74	17,48	6,57	14,82	6,39
Grau d'Història de l'Art (Pla 2009)	14,22	6,65	15,17	7,25	13,92	7,44
Grau d'Infermeria	5,81	4,40	4,31	3,04	3,90	2,75
Grau alumnes Relacions Internacionals	2,40	2,40	16,61	5,14	10,46	4,74
Doble titulació: grau d'Administració d'Empreses i Grau de Dret					11,68	9,63
Doble titulació: grau d'Educació Social i Grau de Treball Social					9,27	4,91
Doble titulació: grau de Matemàtiques i Grau d'Enginyeria Telemàtica					15,00	8,00
Doble titulació: Periodisme i Comunicació Audiovisual					12,00	7,14
Doble titulació: grau de Turisme i Protocol					1,50	1,50
Estudi de primer cicle en Protocol i Organització					10,20	4,80
Grau de Publicitat i Relacions Públiques (CESAG)					5,57	5,57
<b>UIB</b>	<b>14,23</b>	<b>7,61</b>	<b>12,23</b>	<b>6,63</b>	<b>11,85</b>	<b>6,59</b>

Taula 12. Mitjanes de crèdits presentats o matriculats i no superats en els diversos estudis de la UIB (cursos 2011-12, 2012-13 i 2013-14).

Q = mitjana de crèdits matriculats i no superats.

R = mitjana de crèdits presentats i no superats.



---

La mitjana de crèdits matriculats i no superats de l'alumnat de la UIB dels estudis de grau d'infantil i primària és també de les més baixes. Els cursos 2012-13 i 2013-14 fou, per al conjunt d'estudis de la UIB, de 12,23 i 11,85, respectivament. La d'infantil fou 3,59 i 2,82, mentre que la de primària fou 6,40 i

4,51; en ambdós casos, mitjanes de les més baixes.<sup>20</sup>

-La taxa de graduació d'infantil i primària és considerablement superior a la del conjunt d'estudis de la UIB.

La taxa de graduació es defineix com el percentatge d'estudiants

que finalitzen els ensenyaments en el temps teòric previst al pla d'estudis o un curs més. La taxa de graduació del curs 2013-14 (calculada a partir de la cohort d'entrada del curs 2009-10) fou per al conjunt dels graus de la UIB de 40,3; la del grau d'infantil fou del 65,3 i la de primària 62,3.

---

20. Les dades del curs 2013-14 es refereixen a l'alumnat del pla 2009; les mitjanes referides a l'alumnat del pla 2013 són considerablement superiors: 8,76 a infantil i 13,21 a primària.

	Taxa de graduació	Taxa d'eficiència	Taxa d'abandonament primer any	Taxa d'abandonament	Durada mitjana
Grau d'Administració d'Empreses	27,6	91,1	26,8	37,7	4,5
Grau d'Economia	25	88,6	29,2	44,5	4,61
Grau d'Edificació	32,3	91,2	15,4	18,6	4,53
Grau d'Educació Infantil (Pla 2009)	65,3	97	13	19,1	4,25
Grau d'Educació Infantil (CESAG, pla 2009)	44,8	91,3	18,5	35,7	4,37
Grau d'Educació Primària (Pla 2009)	62,3	95,9	13,7	22,8	4,24
Grau d'Educació Primària (CESAG, pla 2009)	34,1	92,3	36,8	47,5	4,29
Grau d'Educació Social	39,1	96,3	31,3	38,3	4,29
Grau d'Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural	0	100	36,8	0	4
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	-	92,7	18,2	-	4
Grau d'Enginyeria Informàtica (Pla 2010)	-	95,5	42,5	-	4
Grau d'Enginyeria Telemàtica	0	92,2	54,5	0	4
Grau d'Estudis Anglesos	28,4	92,7	25,8	39,1	4,55
Grau d'Història	26,7	91,6	36	51,7	4,42
Grau d'Història de l'Art (Pla 2009)	27,6	94,1	22	54,1	4,8
Grau d'Infermeria	75,6	95,9	6,2	15,4	4,11
Grau de Biologia	28,7	93,9	28,1	37	4,45
Grau de Bioquímica	48,3	94,7	15,1	28,6	4,28
Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG, pla 2009)	54,8	95,2	37,9	35,5	4,33
Grau de Dret	39,4	90,5	19,9	30,9	4,45
Grau de Filosofia	30,3	94,8	32,1	38,2	4,33
Grau de Física	21,6	91,5	18,4	52,6	4,71
Grau de Fisioteràpia	56	94,7	23,2	27	4,26
Grau de Geografia	31,4	97,4	51	28,9	4,31
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	24,4	97,3	24,4	40,5	4,09
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	48,6	93,5	37	34,2	4,35
Grau de Matemàtiques	3,6	95,1	42,4	54,8	4,5
Grau de Pedagogia	49,2	92,3	23,9	24,6	4,52
Grau de Periodisme (CESAG, pla 2009)	41,3	92	24,3	21,7	4,44
Grau de Psicologia	54	92,4	21,1	17,5	4,54
Grau de Química	31,6	93,2	41,3	25	4,45
Grau de Relacions Laborals	-	97,5	19,2	-	4
Grau de Treball Social	20,5	91,1	22,2	36,7	4,86
Grau de Turisme	33,3	91	19,3	29,3	4,57
Grau de Turisme (centre adscrit del Consell Insular d'Eivissa)	28,6	96,1	17,3	46,4	4,07
Grau de Turisme (centre adscrit Felipe Moreno)	33,3	98,9	35,1	50	4,22
<b>TOTAL GRAU UIB</b>	<b>40,3</b>	<b>93,5</b>	<b>24,1</b>	<b>32,2</b>	<b>4,4</b>

Taula 13. Taxes de graduació, eficiència i abandonament del curs 2013-14 dels estudis de grau de la UIB.



## 8. Quina ha estat en els darrers cursos la demanda per estudiar els graus d'infantil i primària a la UIB?

- A les Illes Balears, la demanda de places és considerablement superior a l'oferta, tant en el grau d'infantil com en el de primària.

En els darrers anys, a la UIB l'oferta de places a infantil ha estat inferior al 50% de les demandes (vegeu taula 14).

	2009-10	% oferta en relació demanda	2010-11	% oferta en relació demanda	2011-12	% oferta en relació demanda	2012-13	% oferta en relació demanda	2013-14
Primària	459 (300)	65,35%	446 (285)	63,90%	464 (297)	64%	414 (297)	71,73%	
Infantil	463 (190)	41,03%	426 (190)	44,60%	412 (202)	49,02%	435 (204)	46,89%	

Taula 14. Sol·licituds com a primera preferència dels estudis de grau de primària i infantil a la UIB (entre parèntesis el nombre de places que s'oferiren). (Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de peticions).

## 9. Quants mestres d'infantil i primària s'han format a la UIB en els darrers anys?

- Des del curs 2003-04 fins al 2012-13, només a la UIB s'han graduat 4.888 mestres d'infantil i primària.

En els darrers deu anys, només a la UIB s'han graduat 4.888 mestres d'infantil i primària. Amb tota seguretat, el nombre de

nous mestres a les Illes Balears en aquest darrer decenni és encara superior, ja que en aquesta comptabilitat no s'han considerat –per falta de dades– els mestres graduats per altres universitats, algunes de les quals –les virtuals, per exemple– ofereixen facilitats a l'alumnat de les Illes Balears.

Si tenim present que, en aquests darrers anys, l'oferta i demanda de la modalitat formativa en línia ha crescut de forma exponencial, no és gens aventurat pensar que són més de 5.000 els nous mestres de les Illes Balears formats en el decenni 2003-2013.<sup>21</sup>





PLA D'ESTUDIS	TITULATS									
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
AEE. Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez, pla 2002)		54	42	29	34	25	41	28	9	8
AEF. Mestre. Educació Física (Alberta Giménez, pla 1993)	28	28	11							
AEF2. Mestre. Educació Física (Alberta Giménez, pla 2002)		19	31	23	36	35	41	49	21	8
AEI. Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez, pla 1993)	43	27	9	1						
AEI2. Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez, pla 2002)		31	50	54	89	124	100	153	101	31
AEM. Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez, pla 1993)	9	3	4							
AEM2. Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez, pla 2002)		2	3	6	2	4	8	7	12	6
AEP Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez, pla 1993)	32	25	7	3						
AEP2 Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez, pla 2002)	1	3	12	24	22	20	30	68	63	18
ALE. Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez, pla 1993)	5	8	1							
ALE2. Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez, pla 2002)		2	8	34	18	20	14	11	6	4
MEE. Mestre. Educació Especial (pla 2002)		25	30	60	68	60	54	54	14	9
MEF. Mestre. Educació Física (pla 1993)	65	25	5							
MEF2. Mestre. Educació Física (pla 2002)		29	56	85	88	60	70	74	17	4
MEI. Mestre. Educació Infantil (pla 1993)	67	23	16	1						
MEI2. Mestre. Educació Infantil (pla 2002)		41	63	63	54	80	98	118	20	6
MEM. Mestre. Educació Musical (pla 1993)	26	15	3							
MEM2. Mestre. Educació Musical (pla 2002)		15	27	22	21	19	22	40	15	7
MEP. Mestre. Educació Primària (pla 1993)	71	27	11							
MEP2. Mestre. Educació Primària (pla 2002)		27	31	32	28	42	45	46	12	6
MLE. Mestre. Llengua Estrangera (pla 1993)	63	31	9							
MLE2. Mestre. Llengua Estrangera (pla 2002)		13	25	26	53	40	60	53	19	8
GAEI. Grau d'Educació Infantil (Alberta Giménez)										35
GAEP. Grau d'Educació Primària (Alberta Giménez)										35
GEDI. Grau d'Educació Infantil										107
GEDP. Grau d'Educació Primària										161
<b>Total general</b>	<b>410</b>	<b>473</b>	<b>454</b>	<b>463</b>	<b>513</b>	<b>529</b>	<b>583</b>	<b>701</b>	<b>309</b>	<b>453</b>

Taula 15. Titulats per la UIB de les diplomatures i graus de magisteri des del curs 2003-04 fins al 2012 - 2013.

21. Una dada també interessant és la del nombre d'alumnes que finalitzen els estudis de Tècnic Superior en Educació Infantil: a les Illes Balears foren 174 el curs 2010-11 i 244 el 2011-12 (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2014a i 2014d).



## 10. Quines són les característiques del sistema de formació de mestres d'aquells països que gaudeixen d'un sistema educatiu amb èxit? El cas de Finlàndia.

- A l'hora de referir-se al model de formació del professorat de Finlàndia convé tenir present algunes característiques del sistema educatiu d'aquell país i de la seva política laboral amb el professorat.

Hi ha nou elements del sistema educatiu de Finlàndia que ens convé remarcar per entendre millor el seu model de formació del professorat: 1) Només es poden fer contractes temporals als mestres si hi ha motius fonamentats. 2) Els professors de centres públics són contractats exclusivament per l'administració local. 3) Molts professors són especialistes en lectura i matemàtiques i, al mateix temps, en necessitats educatives especials. 4) A Finlàndia no hi ha un model regulat d'avaluació individual del professorat. Així i tot, però, els directors dels centres "convocan debats o evaluaciones anuales sobre el funcionamiento del centro, pero no se centran en la evaluación del desempeño pasado, sino que tienen más bien un carácter prospectivo" (Eurydice, 2013, p.103). 5) L'educació és obligatòria i gratuïta per a tots des dels 7 fins als 16 anys. Aquesta gratuïtat inclou els llibres de text i materials necessaris, així com una menjada calenta al dia. 6) La prestació de l'escolarització primària és a càrrec dels 320 municipis en què es divideix el país. 7) L'escolarització s'ha de fer a

prop de les llars dels infants. 8) Els municipis són responsables d'organitzar i pagar el transport dels nins que resideixen a més de 5 kilòmetres de l'escola. 9) El sistema finlandès és, de forma aclaparadora, de titularitat pública: el 99% de l'alumnat finlandès de primària va a escoles públiques<sup>22</sup> (Eurydice, 2012; ambaixada de Finlàndia, 2014).

- A Finlàndia, per impartir classes a primària s'exigeix un grau de tres anys i un màster de dos (300 crèdits).

De tots els factors que han contribuït a fer del sistema escolar de Finlàndia un dels millors del món, n'hi ha un que destaca sobre els altres: l'excel·lència del professorat. La bona formació dels mestres es considera la clau de l'èxit del sistema educatiu finès (Laukkanen, 2005; Sahlber, 2012). Destriar les principals característiques del model pot proporcionar pistes per on convendria que transitàs la reforma del nostre sistema.

L'alta demanda, per la seva popularitat i prestigi entre els estudiants universitaris, ha convertit la formació del professorat en una opció molt selectiva en la qual sols s'admet el 10-15% de les sol·licituds. En les proves de selecció s'inclou l'avaluació de competències comunicatives i socials. A més, segons ens recor-

den Jaku-Shivonen & Niemi (2011,57), entre les característiques més valorades de la formació de primària a Finlàndia es troben la integració de la recerca en els estudis juntament amb assignatures sobre mètodes d'investigació i la realització de la tesi de màster específica.

El sistema de formació de mestres vigent a Finlàndia té els seus orígens en la reforma posada en marxa a mitjan anys setanta del segle passat, i que va suposar la integració d'aquests estudis en el si del sistema universitari. A mitjan 2005 el model es va adaptar a l'espai europeu d'educació superior i des d'aleshores.

La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de Educación Secundaria. Debido a este cambio de Bolonia, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son 27 horas de trabajo aproximadamente) (Niemi & Jukku-Shivonen, 2009, 180).

És a dir: els estudis de mestre de primària consten de 300 crèdits dividits en grau (180 crèdits) i màster (120) (UNESCO, 2007).

22. En el cas d'Espanya aquest percentatge és del 68%; només Bèlgica el té inferior.

- A Finlàndia, es requereix un grau de tres anys per impartir classe a les llars d'infants i grau i màster per a preescolar.<sup>23</sup>

El sistema educatiu finlandès es

divideix en tres parts: educació bàsica, cicle secundari i educació superior. Als nins i nines hom els imparteix educació preescolar l'any anterior al començament de l'escolaritat obligatòria, que

és als set anys. Abans d'aquesta educació preescolar hi ha diversos serveis per a la infància.<sup>24</sup> Només per al curs de preescolar s'exigeix el títol de grau i màster.

Tipus d'escola	Edat de l'alumnat	Graus	Qualificacions requerides al professorat
Kindergarten	0-6		Mestre d'Educació Infantil (Kindergarten teacher) Títol: grau (Bachelor) Aquests mestres estan habilitats per treballar en centres i serveis a al·lots de 0 a 6 anys.
Preschool	6		Mestre d'escola primària ( <i>Primary school teacher</i> ) Títol: màster (MA) Aquests mestres ensenyen des del grau 1r fins al 6è dels 9 cursos de l'escola obligatòria. En aquests tipus d'escoles també hi poden treballar els mestres de llars d'infants (grau)
Comprehensive School	7-16	1-9	Professor d'escola comprensiva (obligatòria) ( <i>Comprehensive school teacher</i> ) Títol: màster (MA)
Primary School	7-12	1-6	Mestre d'escola primària
Lower-Secondary School	13-15	7-9	Professor de matèria ( <i>Subject teacher</i> ) Títol: màster (MA) Ensenyen matèries de la seva especialització en els graus superiors de l'ensenyament bàsic (grau 7 fins al 9) i batxillerat, incloent les vocational schools. Aquests professors poden ensenyar d'una a tres matèries (matemàtiques, física i química, per exemple)
General Upper-Secondary	16-18	10-12	<i>Subject Teacher</i> <i>Vocational Teacher</i> Títol: màster (MA) Treballen a centres de formació professional de nivell secundari. Per poder ser admesos en un programa de formació docent professional han de tenir, com a mínim, 3 anys d'experiència a l'aula en el seu propi camp d'ensenyament.
Vocational Upper-Secondary	Alumnat amb necessitat educatives especials.		<i>Special education teachers</i> Títol: màster (MA)

Taula 16. Qualificacions requerides al professorat no universitari segons el tipus d'escola i graus. (Font: Sahlberg, 2010 i 2012, Jakku-Shivonen & Niemi, 2011, 30).

23. A la majoria dels països europeus, el títol mínim per ser professor en educació infantil és el grau, amb una durada de tres o quatre anys:

En la República Checa, Alemanya, Malta, Àustria i Eslovàquia, no obstant, la titulació mínima més comunament exigida en educació infantil es de nivell de secundària superior o post-secundària no terciària (CINE 3 y 4), y estos programas tienen una duración de entre dos y cinco años. Únicamente en Francia, Italia, Portugal e Islandia se exige a los futuros profesores de educación infantil una formación de Máster (Eurydice, 2013a, 25).

24. Els principals centres i serveis educatius d'atenció a la primera infància són (Odena, s. d.):

*Päiväkoti.* Centres para niños y niñas de 0 a 7 años en jornada completa y, a partir de los 7, en actividades de tiempo libre fuera del horario escolar. Ofrecen plazas de jornada completa o de media jornada. Algunos centros están abiertos las 24 horas del día. Dependen de asuntos sociales.

*Esiopetus.* Servicios preescolares o de preparación para la escuela, para niños de 6 años. Se pueden realizar en los päiväkoti o en las escuelas. Dependen del sistema educativo. Es un servicio voluntario y gratuito del cual pueden disponer todos los niños un año antes de entrar en la escuela. Funcionan 4 horas diarias. Cierran en verano. Los grupos son estables.

*Avoim päiväkoti.* Centres de portes obertes para niños que reciben atención de sus padres o del sistema organizado de atención familiar. Ofrecen oportunidades de juego y de socialización.

*Perhepäivähoito.* Sistema organizado de atención familiar para niños de 0 a 7 años y para mayores de 7 años. Los trabajadores de la atención familiar contratados por los gobiernos locales deben haber cursado un mínimo de 250 horas de formación básica. Existe un supervisor para un máximo de 30 trabajadores.

*Leikkitoiminta.* Centres de juego al aire libre (disponen también de un espacio interior) donde el personal organiza actividades. Los niños deben ir acompañados de un familiar.



- Un pla de formació organitzat en set mòduls.

Malgrat que les universitats finlandeses puguin elaborar els seus programes d'estudis d'una manera bastant autònoma, a la pràctica els programes formatius de totes són molt semblants. Per regla general, els 300 crèdits s'organitzen en aquests set mòduls<sup>25</sup> (UNESCO, 2007, 7):

- Estudis bàsics sobre educació (25 crèdits)
- Estudis sobre llengua i comunicació (25 crèdits)
- Estudis especialitzats en educació (35 crèdits)
- Estudis d'aprofundiment en educació (80 crèdits)
- Estudis de les disciplines i dels temes de l'educació bàsica (60 crèdits)
- Estudis d'una carrera secundària (60 crèdits)
- Estudis opcionals (15 crèdits)<sup>26</sup>

Els principals elements de la formació del professorat són (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011, 58-59):

- Disciplines acadèmiques. Poden ser qualsevol de les disciplines que s'ensenyen a les escoles o institucions educatives, així com les ciències de l'educació. Poden ser una especialització principal o secundària en funció de la qualificació cercada.
- Estudis d'investigació (35 (grau) + 45 (màster) = 80 crèdits en total). Consisteixen

en estudis sobre metodologia de la recerca, a més a més de la tesi de grau (60 crèdits), i posteriorment inclosa la tesi de màster (90 crèdits).

- Estudis pedagògics (60 crèdits ECTS). Són obligatoris per a tot el professorat, ens els quals està inclosa la pràctica docent (que és aproximadament de 20 crèdits ECTS, si no s'han fet amb el màster).
- Comunicació, llenguatge i estudis sobre les TIC. També obligatoris.
- Pla d'estudis personalitzat. Són programes nous que permeten als estudiants desenvolupar eficaçment els seus propis programes i plans de carrera.
- Estudis optatius. Inclouen una varietat d'assignatures diferents mitjançant els quals els estudiants tracten de perfilar els seus estudis i qualificació. (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011, 58-59).

Els estudis dels bloc d), e) i f) sumen 25 crèdits ECTS en el estudis de grau, i entre 0-35 crèdits en els estudis de màster, fins a fer el total de 180 crèdits (del grau) més els 120 crèdits del màster, amb un total de 300 crèdits ECTS.

Cal remarcar la gran importància que és dona a Finlàndia a la formació pedagògica per ensenyar a llegir i escriure, o alfabetització inicial, que s'inicia a P-6 (considerada educació infantil) i els dos

primers cursos de primària (7-8 anys).<sup>27</sup>

Així, els coneixements es tracten tant a l'especialitat principal com a la secundària, tant com a matèries específiques com integrades en alguna matèria. I seguint el treball de Korkeamäki (2011, 191 i ss.), són formades per:

- Coneixements de continguts: coneixement sobre la lectura i l'escriptura, alfabetització dels infants, llenguatge oral i lingüística.
- Coneixement del currículum: selecció de continguts, el seu abast i seqüència, selecció de materials i mètodes, establiment d'objectius.
- Coneixement dels alumnes i de les seves característiques: necessitats de desenvolupament, interessos i motivació.
- Coneixement del processos d'aprenentatge: en el reconeixement de paraules, el desenvolupament de la consciència fonològica i la comprensió lectora.
- Coneixements pedagògics generals: mètodes i enfocament d'ensenyament a través del joc.

Alguns del coneixements mencionats es tracten, seguint Korkeamäki (2011, p. 194), dins de l'especialització principal o secundària, bé com a matèries específiques o integrats dintre d'alguna matèria, per la qual cosa no n'indica el nombre de crèdits, ja que es troben repartits.

25. Hi ha altres classificacions dels components del currículum en sis categories: academic disciplines, research studies, pedagogical studies, communication, language and ICT studies, personal study plan, optional studies (Niemi, 2011).

26. En el document Docentes como base de un buen sistema educativo (UNESCO, 2007) hi ha el pla d'estudis de la formació de docents d'aula de la Universitat de Jyväskylä, tant el de grau (180 crèdits) com el de màster (120).

27. Aquesta etapa educativa és la que va existir molt pocs anys (al menys teòricament) a l'Estat espanyol: l'anomenat Cicle Preparatori, que volia agrupar els infants del 5 als 7 anys en un cicle conjunt.

- Una estricta selecció de l'alumnat.

La formació dels mestres va precedida d'un procés selectiu molt estricte. Com assenyala Melgarejo (2013), hi ha una selecció nacional duta a terme des de la Universitat de Jyväskylä. Els aspirants han de tenir una nota mitjana superior al 9 en batxillerat i revàlida i demostrar sensibilitat social. Posteriorment, cada universitat fa una segona selecció en la qual es fa una entrevista, en què es tracten el resum d'un llibre, l'explicació d'un tema a una classe i demostració d'aptituds artístiques, una prova de matemàtiques i una altra d'aptituds per les tecnologies. A l'entrevista s'analitza que l'aspirant disposi de les capacitats imprescindibles per ser professor (capacitat de comunicació, actitud social i empatia).

Com s'assenyala en l'informe *El professorat i el Sistema Educatiu Català* (Martínez, 2008, 50), “qualsevol actuació adreçada a disposar de professorat amb altes competències demanaria establir requisits d'entrada a la formació inicial per afavorir que hi accedisin els qui opten per ser docents i amb perfils formatius previs d'alt nivell”.

La formació del professorat d'aula es realitza a deu facultats per als estudiants que parlen finès i a una universitat per als estudiants que parlen suec (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2011, 31).

Poder entrar a una de les universitats que ofereixen els estudis de mestre és molt competitiu. Els candidats són seleccionats en dues etapes:

First, a group of applicants

is selected based on their matriculation examination scores, the upper-secondary school diploma issued by the school, relevant records of each student's out-of-school accomplishments, and a national entrance exam in which questions focus on a wide range of educational issues. In the second selection phase, top candidates from the first phase are interviewed and asked, among other things, to explain why they have decided to become teachers (Sahlberg, 2010, 73).

Només un de cada deu sol·licitants és acceptat; cada any hi sol haver devers 20.000 sol·licituds en el conjunt de les cinc categories de professors (Sahlberg, 2010, 73).

## 11. Quines iniciatives hi ha a Espanya orientades a canviar el model de formació dels mestres?

- En els programes electorals dels PP, PSOE, IU, CiU i UPyD de les eleccions generals de l'any 2011 es feia referència a la conveniència de canvis en la formació inicial dels mestres.

En els programes electorals amb què els principals partits espanyol van concórrer a les darreres eleccions generals de 2011 hi ha diverses consideracions sobre la formació inicial del professorat: se'n parlava en el pro-

grama del PP, en el del PSOE, IU, CiU i UPyD; indicatiu, potser, de l'existència d'un cert nivell d'unanimitat en la necessitat de canviar alguna cosa. Segons el PP, el model de formació del professorat “debe ser actualizado”; segons el PSOE “es necesario mejorar la formación inicial”. En la forma d'encarar aquesta “actualització” i “millora” ambdues formacions semblaven coincidir en un punt: aconseguir que siguin els millors els que es de-

diquin a la docència: “debemos atraer y seleccionar a los mejores para la profesión” (PP), “queremos atraer a los mejores profesionales” (PSOE); idea també compartida per CiU (“atreure els millors professionals amb capacitat pedagògica”). Les mesures a les quals es feia referència en els programes són:

a) Posar en marxa “un nuevo modelo de selección y formación de carácter nacional”,



- sense més explicacions (PP)
- b) Avaluar “el funcionamiento y resultados de los nuevos grados de infantil y primaria y del máster de secundaria...” (PSOE)
- c) Un nou sistema d'accés a la funció pública docent que inclouria, segons el model MIR existent en el camp de la sanitat, una fase de formació general i una segona de pràctiques docents formatives de dos anys (PSOE). UPyD també feia referència explícita al MIR sanitari, proposant la “supresión de los nuevos másteres de formación del profesorado, que serán sustituidos por una formación docente, similar al sistema MIR...”. També IU feia referència a un model de formació inicial (“con rango de postgrado”) i que “combine simultáneamente práctica remunerada, tutorizada por profesorado cualificado en los centros educativos, con la formación universitaria recibida, a lo largo de todo el periodo de formación inicial.”

A l'hora de redactar aquest informe, quan ja hem traspassat d'un bon tros l'equador de la desena legislatura espanyola (2011-2015) no-res ha canviat en el conjunt de l'Estat sobre la for-

mació inicial del professorat: el Ministeri va anunciar que abordaria el tema una vegada tancat el procés legislatiu de la LOMCE però, a hores d'ara (desembre de 2014), encara no s'ha produït cap esdeveniment. Però sí que s'han enllestit mesures des de diversos governs autonòmics, en concret el de Catalunya i el de Madrid.

- A Catalunya s'ha posat en marxa el Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres (MIF).

En el mes de maig de 2013, el Consell Interuniversitari de Catalunya va acordar la creació del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres (MIF). Aquest programa té una durada de cinc anys i “amb la seva aplicació es vol aconseguir un major ajustament quantitatiu i qualitatiu entre l'oferta i la demanda de professionals de l'educació infantil i primària i millorar la seva formació”<sup>28</sup> (Generalitat de Catalunya, 2013).

Les principals accions que s'han dut a terme en el marc d'aquest programa són:

- a) El curs 2013-14 es varen reduir 460 places d'educació infantil i primària i es posà en marxa un grau conjunt pilot

en educació infantil i primària, amb una oferta de 190 places i “un currículum més adaptat a les necessitats formatives dels futurs mestres” (Generalitat de Catalunya, 2013).

- b) El 6 de novembre es va firmar un conveni entre la Generalitat i els rectors de 9 universitats<sup>29</sup> que establia les actuacions que es duran a terme els propers anys en el marc del programa:

- a. Accions de suport als grups pilot de la doble titulació mitjançant la convocatòria d'ajuts a la recerca en innovació i millora del model formatiu, millorant les condicions docents dels centres que les imparteixen i promovent la mobilitat internacional...
- b. Accions adreçades a les universitats públiques... que prevegin la millora de les condicions docents i promoguin mobilitat.
- c. Accions de suport a la innovació i millora del model formatiu de les titulacions mitjançant la convocatòria d'ajuts de recerca i promovent la mobilitat.
- d. Accions formatives i divulgatives.

28. A la pàgina web del MIF (<http://mif.cat/qui-som-2/el-mif/els-nostres-objectius/>) s'expliciten els objectius del programa:

- Contribuir en la millora de la formació inicial dels mestres.
- Aconseguir un millor equilibri quantitatiu i qualitatiu entre l'oferta i la demanda de professionals de l'educació infantil i primària.
- Acompanyar el procés de posada en marxa de l'oferta pilot de la doble titulació d'educació infantil i primària, a les universitats que volen oferir-la.
- Fer el seguiment i l'avaluació de la doble titulació, com també altres iniciatives orientades a millorar la formació dels mestres.
- Facilitar la mobilitat internacional d'estudiants i de professorat, amb la finalitat de promoure experiències innovadores que contribueixin a la millora de la qualitat en la formació dels mestres.
- Construir un espai de consulta i documentació, amb perspectiva internacional, sobre experiències i models de formació de mestres.
- Facilitar l'anàlisi i el debat sobre la formació de mestres, a partir de la valoració del model actual i de les tendències internacionals.

29. Les universitats són: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic, Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat Internacional de Catalunya. El 19 de desembre de 2014 s'hi va incorporar la Universitat Abat Oliba.



c) Es va crear el Consell de Coordinació del Programa de Formació de Mestres i es van posar en marxa 5 grups de treball: 1) Seguiment de la doble titulació. 2) Avaluació de titulacions actuals. 3) L'anglès a les titulacions. 4) El pràcticum. 5) El model formatiu.

d) S'han posat nous requisits d'accés als estudis de mestre. Una de les fites del programa és aconseguir una millora substancial en el perfil d'estudiants que arriben als ensenyaments de mestre. A finals de gener 2014 els diaris informaven (Vallespín, 2014) que a Catalunya s'elevaven els requisits d'accés als estudis de Magisteri: el curs 2014-15 els aspirants a mestre hauran d'obtenir, almenys, un 4 en l'examen de llengua catalana i castellana de selectivitat "y la media de ambas debe ser, como mínimo, un cinco". L'objectiu, segons la resolució aprovada per la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya es "assegurar que els estudiants que es matriculen per primera vegada demostrin un domini suficient de coneixements, especialment els vinculats a les competències lingüístiques". El resultat de l'aplicació d'aquesta mesura ha suposat –són dades de les proves del juny de 2014– que un 9,7% d'estudiants provinents de batxillerat no han pogut superar aquesta prova, mentre que els provinents de cicles formatius han suspès en un 60% dels casos (França, 2014).

e) El curs 2015-16 es vol implementar una prova específica que es dirà: Prova d'Aptitud Personal.

- **També el Govern de Madrid ha enllestit iniciatives.**

En el mes d'octubre de 2013 el President de la Comunitat de Madrid i els rectors de les universitats públiques madrilenyes acordaren "mejorar el nivel de la formación de los futuros maestros de Educación Primaria."<sup>30</sup> Durant els primers mesos de 2014, un grup de treball va anar elaborant propostes per sotmetre-les a l'aprovació del Consell Universitari de la Comunitat de Madrid. Aquest grup –com assenyala una nota de premsa– havia d'elaborar "la hoja de ruta para la profunda reforma de los planes de estudio del grado de Magisterio." Aquesta comissió estava formada pels màxims responsables de la conselleria, el president de la Conferència de Rectors de les Universitats Públiques Madrilenyes i representants de les universitats públiques de Madrid que imparteixen en les seves facultats el grau de Magisteri de primària.

En la nota de premsa s'anunciaven les mesures i es feien consideracions justificadores (Conselleria d'Educació, Joventut i Esport, 2014):

a) "Los aspirantes a maestro de la Comunidad deberán aprobar Selectividad con una nota mínima de 5 en Lengua y Matemáticas para poder acceder a Magisterio en las universidades públicas de la región".

b) Es crearia una prova específica al marge de la selectivitat: "Esta prueba específica se realizará este mismo año de forma experimental en las universidades públicas madrileñas que imparten Magisterio. En ella los aspirantes deberán demostrar sus conocimientos en Lengua, Matemáticas e Inglés, aunque en esta última podrían quedar exentos aquellos aspirantes que acrediten un nivel mínimo equivalente al A2."

Entre les consideracions s'assenyalava que:

1) El govern de la Comunitat "considera imprescindible una reforma en el Grado de Magisterio para que los colegios públicos de la región tengan los mejores maestros tras una formación exigente y de calidad. El objetivo de estos cambios en la formación de los docentes es elevar la excelencia educativa madrileña."

2) La necessitat de la reforma es va detectar en les oposicions de 2013 en les quals el 72,4% suspengueren la prova coneixements generals. "En la anterior, en 2011, cerca del 90% de los candidatos no lograron aprobar un sencillo examen de conocimientos generales de las materias que tendrían que impartir a los alumnos en los colegios públicos de la región."

3) La culpa de tot és de la Pedagogia i de Zapatero: "La mayor parte de sus planes de estudio (les dels graus d'infantil i primària) fueron aprobados por el Gobierno Zapatero en

Això es diu en el preàmbul del Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid y las universidades públicas y privadas madrileñas para la mejora de la formación de los maestros, signat el 22 d'abril de 2014.

2007 y se ciñen en su mayoría a contenidos pedagógicos y didácticos.”

- 4) La solució consisteix a elaborar uns plans d'estudis amb menys Pedagogia: “La Comunidad apuesta por rebajar la parte pedagógica y didáctica, elevando el peso de la enseñanza de las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Inglés y Ciencias Naturales y Sociales. El ejecutivo regional considera fundamental que las universidades fijen en sus planes unos contenidos mínimos, comunes y más amplios para Lengua y Matemáticas.”

En el Consell Universitari de dia 14 de març de 2014 es va acordar la presentació a l'ANECA, per les universitats públiques i privades que imparteixen el grau en Magisteri d'Educació Primària, d'una modificació dels requisits d'accés i admissió d'alumnes en aquest grau. Aquesta modificació suposa que per, accedir-hi, s'haurà de superar una prova específica d'accés.

El mateix Consell de dia 14 va acordar plasmar en un conveni el compromís conjunt de conselleria i universitat amb les mesures per a la millora de la qualitat de la formació dels mestres. Aquest conveni fou signat el 22 d'abril per totes les universitats madrilenyes, menys la Complutense. El punt més important del conveni és l'establiment de la prova específica, en relació amb la qual s'assenyala:

1. Per tal d'accedir als graus

de Mestre en Educació Primària de qualsevol de les universitats signants, caldrà superar una prova específica d'accés, coordinada per la comissió constituïda a la clàusula segona del conveni, que tindrà com a objectiu valorar els coneixements, les habilitats i les competències que es considerin imprescindibles per poder desenvolupar amb èxit les activitats formatives del pla d'estudis. La prova, que tindrà lloc a cada universitat, podrà realitzar-se en diferents convocatòries.

2. La prova específica d'accés es fixarà d'acord amb els criteris que estableixi la comissió, que publicarà el calendari i les condicions per a la preinscripció i la realització de les proves, una descripció detallada dels seus continguts i els criteris d'avaluació. A l'organització de la prova es garantirà el ple respecte dels principis d'igualtat, mèrit i capacitat i s'ajustaran en tot cas a allò que estableixi la normativa bàsica estatal, d'acord amb els articles 38 de la LOE i 42.3 de la LOU.

3. Fins a la implantació de la prova específica d'accés, aquesta es considerarà superada si s'obté una nota igual o superior a 5 en l'exercici de Llengua Castellana i Literatura de la fase general de la prova d'accés a la universitat, o bé que la nota final d'admissió per a Educació Primària sigui igual o superior a 9. Aquells estudiants que vulguin accedir a la universitat per vies d'accés distintes a la prova d'accés a la

universitat hauran d'acreditar una nota d'admissió igual o superior a 6.

4. Aquests requisits no s'aplicaran quan la via d'accés al grau de Mestre de Primària sigui per trasllat o canvi d'expedient que tenguï el seu origen a d'altres ensenyaments superiors diferents al grau de Mestre d'Infantil o Primària.

En el conveni hi ha una clàusula –la quarta- titulada “Aumento de la calidad del Grado en educación primaria” que insisteix en una major atenció als continguts exigits per a l'exercici adequat de la docència:

1. Les universitats signants aplicaran, en el marc dels plans d'estudis del grau de Mestre en Educació Primària, mesures conduents a una major presència dels continguts exigits per exercir una docència adequada a l'Educació Primària.
2. Les universitats signants podran coordinar, en el marc de la comissió, modificacions de les memòries de verificació de les titulacions de Mestre en Educació Primària per tal de, dintre del marc normatiu estatal, millorar els plans d'estudis.
3. Les universitats signants procuraran la implantació de titulacions dobles on el grau de Mestre d'Educació Primària es complementi amb altra titulació de grau i impulsaran la creació i/o impartició del grau bilingüe de Mestre en Educació Primària.





## 12. Com valora el professorat de la UIB que imparteix docència en els graus d'infantil i primària el pla de formació inicial dels mestres?

- El nivell de preparació prèvia de l'alumnat, el pla d'acció tutorial i la coordinació entre els professors són els aspectes més mal valorats.

Les dades obtingudes en les en-

questes de satisfacció del professorat de la UIB que imparteix docència als graus d'infantil i primària (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b) mostren que els tres as-

pectes pitjor valorats són, per aquest ordre, el nivell de preparació prèvia de l'alumnat, el pla d'acció tutorial i la coordinació entre el professorat (Vegeu taula 17).

	Infantil 2010-11	Primària 2010-11	Primària 2011-12	Infantil 2011-12	Infantil 2012-13	Primària 2012-13	Mitjana de les puntuacions
1. L'organització general del grau	2,69	2,60	2,66	2,76	2,82	2,84	2,72
2. La coordinació amb el professorat del mateix grau	2,64	2,63	2,50	2,37	2,43	2,63	2,53
3. Els horaris	3,09	3,10	2,94	2,93	2,95	2,97	2,99
4. El pla d'acció tutorial	2,53	2,14	2,13	2,36	2,57	2,63	2,39
5. El nivell de preparació previ dels alumnes	2,09	2,35	2,35	2,19	2,43	1,97	2,23
6. L'actitud i la motivació de l'alumnat	2,68	2,81	2,90	2,96	3,04	2,49	2,81
7. L'adquisició de l'alumnat de les competències i els objectius prevists	2,86	2,77	2,76	2,89	3,00	2,70	2,83
8. L'adequació de les aules, les instal·lacions, etc.	2,57	2,47	2,68	2,35	2,68	2,83	2,59
9. Els equipaments (audiovisual, informàtic, etc.)	3,05	3,03	3,24	3,00	3,04	3,16	3,08
10. El suport dels serveis administratius	3,55	3,35	3,36	3,15	3,26	3,54	3,36
11. El pla de formació del PDI de la UIB	2,68	2,81	3,03	2,65	2,67	2,97	2,80
12. L'elaboració dels continguts de la guia docent	3,05	2,93	2,97	2,88	2,95	3,11	2,98
13. La introducció de la guia docent a l'eina informàtica	2,91	2,97	2,61	2,62	3,04	3,03	2,86
14. L'elaboració dels continguts del cronograma o pla de treball de l'alumnat	2,76	2,63	2,74	2,50	2,77	2,91	2,71
15. La introducció del cronograma o pla de treball de l'alumnat a l'eina informàtica	2,75	2,79	2,17	2,22	2,71	2,82	2,57
16. Les metodologies d'ensenyament-aprenentatge	2,91	2,87	3,00	2,96	3,13	3,06	2,98
17. L'activitat tutorial	2,68	2,64	2,71	2,65	2,77	2,69	2,69
18. L'avaluació de les competències	2,50	2,43	2,57	2,50	2,91	2,68	2,59

Taula 17. Puntuacions mitjanes de la valoració feta pel professorat (d'1 a 4) dels graus d'infantil i primària sobre diversos aspectes del pla formatiu. Elaboració pròpia. (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b).



## Sobre la inserció professional dels mestres

### 13. Quina ha estat la inserció laboral dels mestres d'infantil i primària diplomats o graduats a les Illes Balears?

- Tres anys després de la finalització dels seus estudis, la inserció laboral dels mestres que es diplomaren a la UIB els anys 2004 i 2005 fou del 90%.<sup>31</sup>

- La inserció dels qui acabaren l'any 2006 fou del 78,8%.

- L'indicador d'inserció laboral a tres anys dels estudis per al conjunt dels estudiants de la UIB fou superior al dels mestres.

La inserció professional dels mestres va minvant (Vegeu taula 18). Tres anys després d'haver acabat la carrera, la inserció laboral dels titulats l'any 2006 fou, per al conjunt de la UIB, del 84,92%. Dels 6 grups de mestres diplomats, només els d'Educació Especial (amb el 95%) i els de Mestre en Llengua Estrangera (95,25%) superaren aquest llis-

tó. La inserció dels qui finalitzaren els estudis un any abans (2005) fou sensiblement superior: 90,88% per al conjunt de l'alumnat de la UIB i a 4 titulacions de mestres fou superior a aquest percentatge: del 100% en mestres d'Educació Especial; 96,97% Infantil, 94,12 Musical, 93,10% Llengua Estrangera.

	Promoció que acabà l'any 2004	Promoció que acabà l'any 2005	Promoció que acabà l'any 2006
Indicador d'inserció laboral a tres anys per al conjunt de mestres (% del conjunt de mestres diplomats que treballaven tres anys després de finalitzar els estudis)	90%	90%	78,8%
Indicador d'inserció laboral a tres anys per al conjunt de la UIB (% del conjunt de diplomats i llicenciats a la UIB que treballaven tres anys després de finalitzar els estudis)		90,8%	84,9%
% de mestres diplomats en Educació Especial		100%	95%
% de mestres diplomats en Educació Física		75%	78,7%
% de mestres diplomats en Educació Musical		94,1%	65%
% de mestres diplomats en Llengua Estrangera		93,1%	95,2%
% de mestres diplomats en Primària		81,8%	58,8%
% de mestres diplomats en Infantil		96,9%	81%
Àmbit de l'empresa en la qual treballaven:			
- Públic	74,5%	52,1%	37,8% <sup>32</sup>
- Privat	17,7%	18,1%	20,1%
- Mixt	7,8%	20,1%	
Sector en el qual treballaven:			
- Educatiu	92,7%	74,3%	67,8%
- Altres sectors	7,3%	10%	
% dels que treballaven com a funcionaris o funcionaris interins	67,5%	42,8%	32,5%

Taula 18. Inserció laboral de les promocions de diplomats en Magisteri per la UIB en els anys 2004, 2005 i 2006. (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, 2007, 2008, 2009).

31. Les enquestes realitzades pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB constitueixen la font d'informació més directa i específica sobre la inserció professional dels mestres graduats a la UIB. Fins ara, s'ha analitzat la inserció de l'alumnat que finalitzà els estudis en els anys 2004, 2005 i 2006 (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, 2007, 2008, 2009); a aquest alumnat hom els va demanar quina era la seva situació laboral tres anys després d'acabar els seus estudis. Més recentment, s'ha analitzat la inserció laboral dels titulats dels graus d'infantil i primària l'any 2013 (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, 2014a i 2014b).

32. A l'enquesta de la promoció del 2006 no es va codificar l'opció "empresa mixta".



- Un poc més del 57% de l'alumnat titulat del grau d'Educació Primària l'any 2013 no tenia feina un any després d'acabar els seus estudis. En el cas dels graduats en infantil el percentatge era del 35,71%.

L'anàlisi de la inserció laboral de les promocions de 2004, 2005 i 2006 es va dur a terme quatre anys després d'haver finalitzat els estudis, mentre que la de 2013 es va fer quan havia transcorregut poc més d'un any. Així doncs,

convé ser prudents a l'hora de comparar la situació de les diverses promocions. Sigui com sigui, però, sembla evident (vegeu taules 18 i 19) que la inserció laboral ha minvat de forma més que considerable.

Treballes actualment?	Àmbit de l'empresa on treballes	Sector d'activitat econòmica de l'empresa	Nombre		Percentatge	
			Infantil	Primària	Infantil	Primària
No			10	19	35,71%	57,58%
Sí, a temps complet	1. Administració pública	Educació	1	3	3,57%	9,09%
	2. Empresa privada	Educació	1	2	3,57%	6,06%
		Restauració, hoteleria i lleure	2	0	7,14%	0%
		Altres activitats empresarials	1	0	3,57%	0%
3. Institucions mixtes		0	0%	0	0%	
<b>Total: Sí, a temps complet</b>			<b>5</b>	<b>5</b>	<b>17,86%</b>	<b>15,15%</b>
Sí, a temps parcial	1. Administració pública	Comerç	0	1	0%	3,03%
	2. Empresa privada	Informàtica i telecomunicacions	0	1	0%	3,03%
		Educació	2	0	7,14%	0%
		Comerç	1	1	3,57%	3,03%
		Restauració, hoteleria i lleure	5	2	17,86%	6,06%
		Altres activitats empresarials	1	0	3,57%	0%
	3. Institucions mixtes	Sanitat i veterinària	1	0	3,57%	0%
		Educació	1	4	3,57%	12,12%
<b>Total: Sí, a temps parcial</b>			<b>11</b>	<b>9</b>	<b>39,29%</b>	<b>27,27%</b>
Sí, a la meua pròpia empresa o com a autònom	2. Empresa privada	Restauració, hoteleria i lleure	1	0	3,57%	0%
		Altres activitats empresarials	1	0	3,57%	0%
<b>Total: Sí, a la meua pròpia empresa o com a autònom</b>			<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7,14%</b>	<b>0%</b>
<b>Total general</b>			<b>28</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>100,0%</b>

Taula 19. Situació professional dels titulats del grau d'Educació Infantil i d'Educació Primària l'any 2013 un any després de finalitzar els estudis. (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària 2014a i 2014b).

## 14. Hi ha a les Illes Balears una excessiva oferta formativa en els graus d'infantil i primària?

- En el cas de la UIB no hi ha excessiva oferta si només es considera la demanda.

Si es contesta a la pregunta valorant l'equilibri de la relació entre l'oferta i la demanda dels estudis, la resposta ha de ser que no, que no hi ha un excés d'oferta, ja que hi ha més alumnes que volen estudiar Magisteri que places oferides per la UIB.

- Tampoc hi ha una oferta excessiva si es consideren les infraestructures i equipaments disponibles.

Comptam amb un bon indicador sobre l'adequació de les instal·lacions: l'opinió dels professors que ensenya en aquests graus. En els informes de satisfacció i detecció de necessitats del personal docent i investigador dels graus d'infantil i primària (Servei d'Estadística i Quali-

tat Universitària 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a i 2013b) es pot comprovar que, d'una escala d'1 (per assenyalar que no s'està gens satisfet) a 4 (per dir que s'està molt satisfet), la nota mitjana més baixa dels darrers tres cursos analitzats (del 2010-11 al 2012-13) ha estat 2,35. I l'opinió sobre els equipaments sempre ha estat molt positiva (la nota més baixa ha estat un 3). Per altra banda, de les 63 actuacions proposades pels professors per millorar l'organització del grau, només dues feien referència als equipaments.

Així i tot hi ha alguns problemes: a l'*Informe anual de seguiment i avaluació del grau d'Educació Primària* del curs 2012-13, s'assenyala que aquestes no permeten atendre bé l'alumnat. És diu:

Les infraestructures que dis-

posam per dur a terme les classes de gran grup presenten, en molts casos, una problemàtica de capacitat [...] Aquesta situació provoca que a principi de curs hi hagi classes amb més alumnes que capacitat té l'aula (Facultat d'Educació, 2014a, 5).

A l'informe també es fa referència a l'elevada ràtio alumne-grup: "al voltant del 40% de les assignatures està per sobre de 80" (Facultat d'Educació, 2014a, 5).

- L'oferta formativa s'ha incrementat en els darrers anys amb la proliferació d'estudis en línia.

Ens els darrers anys, l'oferta formativa de les universitats no presencials ha augmentat de forma molt considerable (vegeu taula 20). Si es té present que el pràcticum és importantíssim: hi ha escoles adequades per atendre tants estudiants?

UNIVERSITAT	NOMBRE GRAUS OFERTS	GRAUS EN EDUCACIÓ	MODALITAT	RELACIONS EXPLÍCITES AMB LES ILLES BALEARS
UDIMA Universitat a Distància de Madrid	14	- Grau en Magisterio de Educación Infantil - Grado en Magisterio de Educación Primaria	En línia	Centre d'informació, compulsu i exàmens a les Illes Balears: Grupo Fleming.
Universitat Isabel I	10	- Grau en Educació Primària - Grau en Educació Infantil		"Exámenes en las principales ciudades españolas"
Universitat Internacional de La Rioja UNIR	15	- Grado online en Maestro de Educación Infantil. - Grado online en Maestro de Educación Primaria. 5 menciones: Inglés, Religión, Pedagogía Terapéutica, Educación Musical y Educación Física.	En línia	"Centros de examen para nuestros programas educativos. Sedes fijas en Barcelona, Logroño, Madrid y Valencia. Otras sedes (según número de alumnos): Palma"
Universitat Catòlica San Antonio de Múrcia	27	- Educación Infantil (Magisterio infantil) - Educación Primaria.	Semi presencial	
Universitat Pontifícia de Salamanca		- Maestro en Educación Infantil - Maestro en Educación primaria	<i>Blended Learning</i>	
VIU Valencian International University	6	- Grado online en Educación Infantil - Grado online en Educación Primaria	En línia	
Universitat Rey Juan Carlos. Campus de Vicálvaro		- Educación Infantil - Educación Primaria	Semi presencial	
Universitat Antonio de Nebrija		- Educación primaria bilingüe - Educación infantil bilingüe	Títol ofert també en la modalitat en línia	
CSEU La Salle. Centre adscrit a la UAM		- Educación infantil semipresencial - Educación primaria semipresencial	Semi presencial	
Escola Universitària Cardenal Cisneros (adscrita a Universitat d'Alcalá d'Henares)	Els únics graus semipresencials que ofereixen són aquests dos	- Magisterio de Educación infantil - Magisterio de Educación Primaria.	Semi presencial	

Taula 20. Oferta formativa no presencial del grau de mestre. Elaboració pròpia a partir de dades obtingudes l'any 2014.

## Sobre l'alumnat que estudia per ser mestre

### 15. Quins són els requisits específics per accedir a la formació inicial de mestres d'infantil i primària? Quines són les vies d'accés a aquests estudis de l'alumnat de la UIB?

- L'accés als graus d'infantil i primària es regeix pels requisits generals d'accés a la formació superior, sense proves específiques.

A Espanya, a l'igual de a la majoria de països europeus, l'accés a la formació del professorat es regeix pels requisits generals per accedir a la formació superior; només a un terç dels països s'han implantat proves específiques de selecció com a proves d'aptituds o entrevistes per conèixer la motivació i aptituds (Eurydice, 2013).

Per accedir als estudis de grau de mestre d'infantil o primària els criteris generals per accedir a la formació superior són:

- a) Accés amb el títol de batxillerat i superar la prova d'accés.
- b) Accés amb un títol universitari oficial.
- c) Accés per als més grans de 25 anys que superen una prova específica.
- d) Accés per als més grans de 40 anys que acrediten experiència laboral o professional en relació amb l'ensenyament de grau de primària o infantil.
- e) Accés per als més grans de 45 anys que superen una prova específica.
- f) Accés per canvi d'universitat i/o d'estudis universitaris oficials espanyols.
- g) Accés amb el títol de tècnic superior de formació professional.<sup>33</sup>

h) Amb estudis estrangers.

- Un alt percentatge de l'alumnat que inicia els estudis de grau d'infantil a la UIB prové de la Formació Professional.

El curs 2013-14, el 43,8% de l'alumnat de la UIB que inicià els estudis del grau d'infantil provenia de la formació professional; el percentatge dels que ingressaren amb les proves d'accés a la Universitat fou sensiblement inferior (42,4). En els tres cursos anteriors, la preponderància d'alumnat provinent de cicles formatius fou encara considerablement superior (vegeu taula 21).

Nombre d'alumnes segons via d'accés (entre parèntesis Educació primària)	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
- Proves d'accés a la Universitat	119 (301)	72 (198)	69 (204)	59 (230)
- Formació professional	125 (56)	101 (57)	102 (50)	61 (64)
- Titulats	6 (8)	4 (5)	4 (9)	6 (6)
- Més grans de 25 anys	17 (37)	10 (13)	12 (12)	6 (15)
- Més grans de 45 anys	2	(2)	1	0 (1)
- Més grans de 40 anys amb experiència laboral o professional		2 (1)		0
- Altres vies d'accés		4 (7)		0
- Accés per canvi d'universitat/estudis universitaris oficials espanyols			4 (7)	7 (15)
- Accés d'estudiants amb estudis universitaris estrangers			1	0

Taula 21. Vies d'accés de l'alumnat del grau d'infantil i primària. Elaboració pròpia. (Font: Facultat d'Educació, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b. Les dades entre parèntesis corresponen a l'alumnat que va iniciar els estudis del grau de primària; les dades que no estan entre parèntesis corresponen a l'alumnat del Grau d'infantil).

33. Poden accedir als ensenyaments universitaris sense necessitat de fer cap prova; la seva nota d'accés és la qualificació mitjana del cicle formatiu de grau superior cursat. Aquests estudiants poden presentar-se a la fase específica de la prova d'accés a la universitat per millorar la nota.



## 16. Quants alumnes s'han matriculat en els darrers quatre cursos en els graus d'infantil i primària a la UIB?

- El curs 2013-14 a la UIB hi havia 1.042 alumnes matriculats al grau de primària i 625 al d'infantil.

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nombre d'alumnes de nou ingrés	(279) 188	(277) 185	(282) 194	(331) 139
Nombre d'alumnes de nou ingrés SIIU (alumnes de nou ingrés amb menys de 10 crèdits reconeguts)*	(237) 87	(246) 94	(243) 86	(252) 57
Nombre d'alumnes matriculats	(517) 343	(742) 490	(969) 654	(1042) 625
Nombre d'alumnes titulats	(0) 0	(0) 0	(161) 107	(151) 104

Taula 22. Nombre d'alumnes matriculats a la UIB en els graus d'infantil i primària (Facultat d'Educació, 2015a i 2015b. Les dades entre parèntesis corresponen a l'alumnat del grau de primària; les dades que no estan entre parèntesis corresponen a l'alumnat del grau d'infantil).

## 17. Quines han estat les taxes d'abandonament, graduació i eficiència dels estudis de grau d'Educació Infantil i de Primària a la UIB?

- El curs 2013-14, les taxes d'abandonament foren del 22,8% a primària i 19,1% a infantil.

Aquest indicador fa referència a l'alumnat titulat el curs 2013-14 i, en ambdós casos, és inferior al

del conjunt d'estudis de grau de la UIB, que fou del 32,2%. La taxa de graduació està molt per damunt de la del conjunt de la UIB, 40,3 (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, 2015, 19).

	Primària	Infantil	Total Graus UIB
Taxa de graduació	62,3%	65,3%	40,3%
Taxa d'abandonament	22,8%	19,1%	32,2%
Taxa d'eficiència dels graduats	95,9%	97%	93,5%

Taula 23. Taxes de graduació, abandonament i eficiència<sup>34</sup> dels estudis de grau d'infantil i primària i del conjunt de graus de la UIB. Curs 2013-14. (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, 2015).

34. D'acord amb el RD 1393/2007, s'entén per taxa de graduació "el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada." La taxa d'abandonament fa referència a "la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior". S'entén per taxa d'eficiència "la relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse".

## 18. Quina és la situació professional de l'alumnat que cursa els graus d'infantil i primària a la UIB?

- Un elevat percentatge de l'alumnat dels graus d'infantil i primària de la UIB fa feina.

Aquest percentatge és especialment elevat entre l'alumnat d'infantil: el curs 2013-14 se situà en el 41,3%.

Feina o activitat remunerada el curs anterior		2012-13	2013-14
No		(71,17%) 57,22%	(66,7%) 58,7%
Sí	Total Sí	(28,83%) 42,78%	(33,3%) 41,3%
	Feina a jornada completa (durant més de tres mesos)	(6,05%) 13,40%	(33,3%) 17,4%
	Feina a jornada parcial (durant més de tres mesos)	(11,03%) 15,46%	15,2%
	Feina esporàdica (durant menys de tres mesos)	13,92%	8,7%

Taula 24. Percentatges de l'alumnat dels graus d'infantil i primària de la UIB que han realitzat activitats remunerades durant el curs anterior. (Facultat d'Educació 2015a, 8, 2015b, 12)

## 19. Quin és el nivell de coneixements que té l'alumnat dels graus d'infantil i primària de la UIB quan inicia els estudis?<sup>35</sup>

- Gairebé un de cada quatre alumnes que iniciaren a la UIB els graus d'infantil o primària en els cursos 2012-2013 i 2013-2014 no havien tret a la selectivitat una nota mitjana de català i castellà que arribàs al 5.

Els resultats d'una mesura aplicada a Catalunya a aquells alumnes que volen iniciar els estudis de grau d'infantil i primària el curs 2013-14 són un indicatiu de l'escassa formació lingüística de l'alumnat. Es va decidir que els aspirants a mestre havien d'haver obtingut, al menys, un 4 en els

exàmens de llengua castellana i catalana de selectivitat, i que la mitjana d'ambdues hauria de ser, com a mínim, de cinc. El resultat de l'aplicació d'aquesta mesura ha suposat –són dades de les proves del juny de 2014– que un 9,7% d'estudiants provinents de batxillerat no han pogut superar aquesta prova, mentre que els provinents de cicles formatius han suspès en un 60% dels casos (El Diari de l'Educació, 2014). No hi ha cap indicatiu per pensar que l'alumnat de les Illes Balears gaudeix d'unes competències lingüístiques millors que les de

l'alumnat de Catalunya.

Per veure si aquest indicatiu es transformava en evidència obtinguem dades per respondre a la qüestió següent: quin percentatge de l'alumnat de la UIB que inicià els estudis de grau de primària i infantil els cursos 2012-13 i 2013-14 hauria quedat fora si a les Illes Balears s'hagués aplicat la mesura de Catalunya? Doncs bé; la resposta (vegeu taula 25) és que més del 24% hauria estat rebutjat per no gaudir de les competències mínimes en castellà i català.

35. No hem intentat contestar a una altra pregunta que seria ben pertinent: surten ben preparats els mestres quan finalitzen els estudis a la Universitat? Hi ha poques evidències per contestar la qüestió amb arguments sòlids; dels treballs centrats a analitzar la formació dels mestres en finalitzar els estudis inicials cal destacar el *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M). Es tracta d'un estudi de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), en el qual s'analitzen i comparen els coneixements en matemàtiques dels futurs professors de primària i primers cursos de secundària obligatòria en acabar la seva formació inicial. Espanya fou un dels 17 països participants i es va limitar, però, al professorat de primària. L'anàlisi es feu a 48 centres espanyols amb una mostra de 574 professors. El treball de camp es va dur a terme l'any 2008. Com s'assenyala:

Las puntuaciones medias obtenidas por los futuros profesores españoles en las pruebas sobre conocimientos están por debajo de la media internacional (500), tanto en conocimientos matemáticos como de didáctica de la matemática. La media obtenida en didáctica de las matemáticas (492,2) es ligeramente superior y, por lo tanto, más próxima a la media internacional, que la obtenida en conocimientos matemáticos (481,3). Los resultados españoles se sitúan en el límite inferior de las puntuaciones del grupo intermedio (países con puntuación media comprendía entre 480 y 520)” (Institut Nacional d'Avaluació Educativa, 2012, 125).



	Mitjana català i castellà	Català	Castellà
Menys de 5	135 (24,0%)	105 (19,0%)	164 (29,7%)
Entre 5 i 5,9	185 (32,9%)	148 (26,8%)	162 (29,3%)
Entre 6 i 7,9	229 (40,7%)	229 (41,5%)	208 (37,6%)
Entre 8 i més de 8	13 (2,3%)	70 (12,7%)	19 (3,4%)

Taula 25. Notes de català i castellà en les proves de selectivitat de l'alumnat preinscrit als estudis de grau d'infantil i primària en el mes de juny 2014. (Elaboració pròpia a partir de dades de la UIB).

- Un elevat percentatge de l'alumnat que estudia per ser mestre va suspendre els exàmens de matemàtiques de les proves d'accés a la Universitat.

Recordem que les proves d'accés a la Universitat consten d'uns

exàmens de matèries comunes i d'altres específiques segons la modalitat del batxillerat que els alumnes han cursat. Entre les matèries específiques n'hi ha dues de matemàtiques: Matemàtiques Aplicades a les Ciències Socials II i Matemàtiques II. A la

taula 28 es presenten els resultats de l'alumnat que inicià els graus de primària infantil en els cursos 2012-13 i 2013-14: el 39,4% dels presentats a la primera assignatura i el 41,9% de la segona obtingueren una nota inferior a 5.

	Matemàtiques Aplicades a les Ciències Socials II	Matemàtiques II
Menys de 5	126 (39,4%)	26 (41,9%)
Entre 5 i 5,9	65 (20,3%)	12 (19,4%)
Entre 6 i 7,9	94 (29,4%)	16 (25,8%)
Entre 8 i Més de 8	35 (10,9%)	8 (12,9%)

Taula 26. Notes que obtingueren en les dues assignatures de matemàtiques que hi ha a les proves d'accés a la Universitat els alumnes que en els cursos 2012-13 i 2013-14 iniciaren a la UIB els graus d'infantil i primària.

- Un elevat percentatge de l'alumnat de la UIB que inicia l'assignatura Matemàtiques de l'Educació Primària no gaudeix dels coneixements mínims necessaris que hauria de tenir a l'hora d'iniciar l'assignatura.

Els resultats d'una prova sobre coneixements matemàtics realitzada pels professors Joe Miró i Miquel Nadal (2014), en el marc

de l'assignatura Matemàtiques de l'Educació Primària, constitueixen un bon indicador del baix nivell de coneixements que en matemàtiques tenen els alumnes que inicien els estudis del grau de primària a la UIB. Amb la prova Conocimientos mínimos de la asignatura Matemàtiques de l'Educació Primària<sup>36</sup> els professors Miró i Nadal determinaren i mesuraren els coneixements mí-

nims que l'alumnat hauria de tenir abans d'iniciar l'assignatura. La prova es va aplicar a 149 alumnes a l'inici del curs i només fou superada pel 37,6%.

Cal assenyalar que les deficiències de l'alumnat també s'han posat de manifest en avaluacions dels coneixements matemàtics dels futurs mestres d'altres comunitats. És el cas, per exemple,

36. Els coneixements que es consideren mínims són:

1) Sobre nombres i proporcions: A) Operacions aritmètiques: l'alumnat ha de poder sumar, restar, multiplicar i dividir de forma àgil nombres enters, decimals i fraccions. B) Múltiples i divisors: l'alumnat ha de saber les definicions fonamentals, reconèixer si un nombre és múltiple o no d'un altre i si un nombre és divisor o no d'un altre. C) Sistema mètric decimal: l'alumnat ha de poder convertir quantitats en les unitats del sistema mètric decimal. D) Proporcionalitat: l'alumnat ha de saber calcular proporcions d'una quantitat i resoldre problemes associats usant la regla de 3 o qualsevol altre mètode adequat. E) Percentatges: l'alumnat ha d'obtenir el percentatge d'una quantitat i calcular quina quantitat és un cert percentatge.

2) Sobre geometria: A) Triangles: l'alumnat ha de classificar un angle en agut, recte i obtús. Ha de classificar un triangle en acutangle, rectangle i obtusangle i en equilàter, isòsceles i escalè. Ha de saber calcular el perímetre i l'àrea d'un triangle. B) Quadrilàters: l'alumnat ha de poder classificar un paral·lelogram, un quadrat, un rectangle, un rombe i un trapezi. Ha de poder calcular l'àrea i el perímetre de qualsevol paral·lelogram. C) Cercles: l'alumnat ha de saber les definicions fonamentals i calcular l'àrea d'un cercle i la longitud d'una circumferència.

3) Sobre estadística i probabilitat: A) L'alumnat ha de saber les definicions bàsiques i calcular la mitjana i moda d'una sèrie de dades (Miró i Nadal, 2014).



de les anàlisis fetes per un equip de la Universitat de La Laguna amb estudiants de magisteri de set universitats espanyoles:

[Los resultados] muestran enormes deficiencias de los alumnos que inician los estudios de Magisterio en conocimientos básicos de Matemáticas, pero sobre todo llama especialmente la atención el escaso éxito en aquellas cuestiones en las que los alumnos no necesitan realizar cálculos, sino realizar estimaciones o aplicar el sentido común, por ejemplo, en problemas en los que sobra o falta algún dato, pero no se encuentran diferencias significativas respecto a estos conocimientos básicos y a los errores que cometen, según procedencia o modalidad (Socas, 2011, 206).

Un treball més recent es va fer amb una mostra de 309 alumnes del grau de primària de la Universitat de Murcia. Es pretenia saber si aquests alumnes tenien adquirides les competències matemàtiques corresponents a sisè de primària. Els resultats obtinguts provoquen que els autors facin aquest comentari en les conclusions:

Pase que los alumnos de 6º de Primaria no lleguen a tener adquiridas todas las competencias Matemáticas, pero que un maestro diplomado que se va a dedicar a la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en 6º de Primaria no tenga adquiridas las que corresponden a un alumno de 6º de Primaria es un tema muy preocupante y de gran calado a nivel institucional, docente y discente (Nortes & Nortes, 2014, 183).

- El professorat de la UIB que imparteix classe en els Graus d'infantil i primària està poc satisfet amb la preparació prèvia de l'alumnat.

Les dades obtingudes en les enquestes de satisfacció del professorat que cada any realitza el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB (2011, 2011 b, 2012, 2012 b) mostren que la valoració que en fan de la formació d'entrada de l'alumnat és baixa (vegeu taula 27). Es demana al professorat que valori d'1 a 4 el seu grau de satisfacció amb aquesta formació: dels darrers cursos analitzats (des del 2010-11 al 2012-13) només la puntuació d'un grup de professors (els d'infantil del curs 2012-

13) té una mitjana superior a 3. Per altra banda, si s'analitza el que diu el professorat quan en la mateixa enquesta hom li demana que comentari i proposi mesures per millorar el nivell, s'observa que són molts els comentaris sobre la poca o mala preparació de l'alumnat a l'inici dels estudis: "no disposen dels suficients coneixements previs", "la majoria de filtres anteriors no han funcionat", "el nivell previ de l'alumnat és baix", "muchos alumnos no tienen el nivel requerido...", "no vénen ben preparats" (vegeu taula 28).

Organitzar grups zero, establir noves proves d'accés i ser més estrictes en les convalidacions són les tres mesures que els professors de la UIB proposen per apujar el nivell de l'alumnat que inicia els estudis (vegeu taula 28).

Cal assenyalar que, segons resultats de les mateixes enquestes, el professorat valora de forma més positiva l'actitud i motivació de l'alumnat que no els coneixements (vegeu taula 27). Aquesta major valoració de l'actitud és compartida pels professors d'infantil i primària dels tres cursos analitzats (2010-11; 2011-12; 2012-13), a excepció dels de primària del curs 2012-13.

	P2010-1	P2011-2	P2012-3	I2010-1	I2011-2	I2012-3
Nivell de preparació prèvia de l'alumnat	45,16% 2,5	41,18% 2,3	2,9	40,91% 2,9	39,2% 2,1	2,9
Actitud i motivació de l'alumnat	70,9% 2,8	64,71% 2,9	2,4	59% 2,6	67,8% 2,9	3

Taula 27. Percentatge de professors que estan satisfets o molt satisfets amb el nivell de preparació prèvia de l'alumnat i amb la seva actitud i motivació. Mitjana de les puntuacions a partir d'una escala de valoració d'1 (gens satisfet) a 4 (molt satisfet) (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b).



#### **(Respostes del professorat del Grau d'Infantil. Curs 2012-13)**

- Els i les alumnes que cursen l'assignatura 22019 i que procedeixen del mòdul superior d'educació infantil no disposen dels suficients coneixements previs. Per tant, aquest col·lectiu de discents hauria de cursar algunes assignatures que actualment tenen convalidades, com ara l'assignatura 22003.
- La majoria de filtres anteriors no han funcionat.
- Entenc que la nova proposta formativa dels cursos zero pot venir a pal·liar alguns dèficits inicials. Tanmateix, la major dificultat que em sembla que hi ha és l'habilitat per a la comprensió crítica, l'expressió, etc., i això és una cosa que precisament es pot aconseguir en la formació universitària, amb dedicació i estudi.
- Organització de cursos de nivell zero en àmbits transversals.
- Para mejorar no lo sé, pero creo que las asignaturas de plástica deberían durar más horas porque vienen con un nivel muy bajo y la guía docente es muy extensa.

#### **(Primària. 2010-11)**

- Al meu parer, a batxillerat hom els prepara, únicament, per aprovar la selectivitat, per això tenen tantes mancances.
- El nivell previ dels alumnes és baix, en general.
- Habilitar cursos zero de llengües.
- Imparto una asignatura en inglés que exige un nivel mínimo, pero muchos alumnos no tienen el nivel requerido, ni se molestan en mejorar su nivel inicial, por lo que les cuesta mucho seguir la asignatura.
- No vénen ben preparats de secundària quant al tema del llenguatge escrit i oral. En altres aspectes de conducta, cada vegada deixen més a desitjar. Seria necessari promoure cursos d'expressió oral i escrita. Així com engegar un pla per evitar problemes d'atenció i disciplina a l'aula.
- Penso que vénen amb bona base de català i poc més, però amb unes actituds i motivació que m'han sorprès positivament.
- Ser molt més exigent.

#### **(Primària. 2011-12)**

- Canviar el tipus de proves que es fan a selectivitat, deixant les qüestions mecàniques i memorístiques i proposant qüestions on s'hagi de demostrar cert grau d'assoliment de les competències corresponents, obligaria en certa manera als centres que fan batxillerat a preparar millor els seus alumnes.
- Decebedor.
- Exigir un nivell previ real o hacer un "placement test".
- Hi hauria d'haver un test de nivell per poder accedir a segons quines assignatures, on hi ha un requeriment bàsic previ.
- Milloraria si tinguéssim possibilitats de dur a terme actuacions amb l'alumnat quan detectem llacunes.
- Que els professors vagin a visitar sovint les aules no universitàries.
- Tornar a oferir els cursos zero a assignatures instrumentals com les llengües.
- Un sistema educatiu com Déu mana. El problema és massa complex. S'hauria de determinar on comença el problema (EI, EP, ESO??) i tractar-lo degudament, no políticament.

#### **(Primària. Curs 2012-13)**

- Baix o molt baix, el qual no desmereix el bon nivell d'una petita part del grup. Haver cursat i aprovat les assignatures recomanables.
- Crec que de cada vegada més, el nivell és més baix però també és veritat que l'accés a la informació és ràpid i per això es perd la 'necessitat de 'saber' i es substitueix per la de 'poder trobar'.
- No han funcionat els filtres de selecció.
- Les millores vindrien a través del consens amb els IES sobre el que és important en el currículum.
- Augmentar les tasques pràctiques individualitzades o potenciar cursos de nivell zero.
- Curs zero de llengua catalana, castellana i anglès. Introducció a la investigació.

#### **(Infantil. Curs 2010/11)**

- Evitar les convalidacions fàcils i superficials de matèries importants i bàsiques que es vénen fent al grau d'Educació Infantil. Escoltar i fer cas al professorat del grau.
- Diferències d'entrada del mòdul i altres. Les oportunitats són bones però el nivell hauria de ser més unificat.
- El nivell d'anglès sol ser baix en general, i a Estudis Anglesos regular/mitjà.
- Habilitar cursos zero de llengües.



- L'alumnat de segon mostra clars senyals del procés de maduració que està vivint i es veu amb major autonomia i responsabilitat per a l'aprenentatge. L'alumnat de primer està molt motivat per aprendre i aprovar els primers exàmens, encara que mostren major inseguretats i dificultat en la resolució de tasques.
- L'organització de cursos sobre, per exemple, la presentació de treballs, la reflexió crítica, les tècniques d'estudi, etc.
- No vénen ben preparats de secundària quant al tema del llenguatge escrit i oral.
- En altres aspectes de conducta cada vegada deixen més a desitjar. Seria necessari promoure cursos d'expressió oral i escrita. Així com engegar un pla per evitar problemes d'atenció i disciplina a l'aula.
- Tinc la seguretats que els i les alumnes procedents del cicle superior d'Educació Infantil haurien de cursar l'assignatura que imparteixo (22003). Els discents que han cursat Psicologia al batxillerat tenen més base.

**(Infantil. Curs 2011-12)**

- Caldria revisar les convalidacions de l'alumnat que arriba del grau superior,
- El nivell amb què ens arriba l'alumnat és molt pobre. S'haurien de potenciar els cursos pont.
- Hi hauria d'haver un test de nivell per poder accedir a segons quines assignatures, on hi hagi un requeriment bàsic previ.
- Informar abans de la matrícula de les assignatures que es trobaran i dels requisits bàsics de l'assignatura
- L'alumnat de l'assignatura 22019 que no ha cursat prèviament l'assignatura 22003 tenen manca de coneixements previs.
- Millor els de batxiller que no pas els de mòdul
- Tornar a oferir els cursos zero a assignatures instrumentals com les llengües.

Taula 28. Respostes del professorat quan hom els demana que comentin o facin propostes per a la millora del nivell de l'alumnat.

## 20. Com es valora la formació rebuda?

- Un elevat percentatge de l'alumnat de la UIB dels graus de primària i infantil manifesta un alt nivell de satisfacció amb la majoria de les dimensions analitzades.

Una font d'informació sobre la satisfacció dels mestres amb la formació inicial rebuda són les enquestes fetes pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2008 i 2009) als graduats el 2005 i 2006. Segons els resul-

tats d'aquestes enquestes (vegeu taula 29), són pocs els aspectes avaluats sobre els quals el percentatge dels qui diuen estar satisfets i molt satisfets sigui inferior al 50%.

	% d'enquestats bastant o molt satisfets amb la formació rebuda.	Grau de satisfacció amb la formació rebuda en una escala d'1 a 4
Formació teòrica	80,25% (76,68%)	3,04 (3,06)
Expressió oral	68,49% (68,20%)	2,85 (2,93)
Treball en equip	80,67% (80,92%)	3,14 (3,24)
Gestió /planificació	59,66% (64,66%)	2,72 (2,86)
Pensament crític	69,33% (67,84%)	2,86 (2,90)
Informàtica	44,96% (45,23%)	2,49 (2,51)
Formació pràctica	60,08% (59,01%)	2,78 (2,78)
Comunicació escrita	78,15% (76,68%)	3,08 (3,07)
Lideratge	26,89% (27,92%)	2,20 (2,27)
Resolució de problemes / negociació	47,90% (62,90%)	2,55 (2,79)
Responsabilitat	72,27% (73,50%)	2,94 (3,05)

Taula 29. Indicadors de satisfacció amb la formació rebuda dels graduats per la facultat d'Educació l'any 2005 i 2006 (les dades entre parèntesis corresponen a 2006).



- L'alumnat de la UIB que es va graduar l'any 2013 en Educació Infantil valora millor la formació rebuda que els que es graduaren en Educació Primària.

L'alumnat de la UIB que l'any 2013 es va graduar en Educació

Infantil valora –en una escala de 0 a 10– amb un 7,1 el grau de satisfacció amb la formació rebuda (vegeu taula 30), mentre que els d'Educació Primària ho fan amb un 6,5. Si també es tenen en compte els percentatges d'aquests titulats que afirmen

que, si poguessin tornar enrere tornarien, fer el mateix grau (vegeu taula 31), es pot afirmar que l'alumnat d'infantil mostra un major grau de satisfacció amb els estudis que els de primària.

	Nombre de respostes vàlides	Mitjana de valoració	Desviació estàndard
Alumnat del grau d'Educació Primària	33	6,5	1,3
Alumnat del grau d'Educació Infantil	28	7,1	1,2

Taula 30. Valoració global de la satisfacció de l'alumnat titulat l'any 2013 amb els estudis dels graus de primària i infantil (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària 2014a i 2014b).

- La majoria de l'alumnat de la UIB que l'any 2013 es va graduar en Educació Infantil afirma que, si pogués tornar enrere, tornaria a fer el mateix grau.

El 78,57% de l'alumnat de la UIB que l'any 2013 es va graduar en Educació Infantil afirma que, si pogués tornar enrere, tornaria a fer el mateix grau. Aquest

percentatge baixa al 75,76% en el cas de l'alumnat d'Educació Primària (vegeu taula 31).

	Tornarien a fer el mateix grau	No tornarien a fer el mateix grau	Respostes en blanc
Alumnat del grau d'Educació Primària	25 (75,76%)	6 (18,18%)	2 (6,06%)
Alumnat del grau d'Educació Infantil	22 (78,57%)	2 (7,14%)	4 (14,29%)

Taula 31. Freqüències i percentatges de respostes de l'alumnat de la UIB que el 2013 es va titular en els graus d'Infantil i Primària a la pregunta si, en el cas de poder tornar enrere, tornarien a fer el mateix grau. (Font: Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2014a i 2014b)).

- Estudis a altres comunitats ens proporcionen indicis sobre la satisfacció amb la formació rebuda. En el cas de Madrid, el percentatge de professorat d'infantil i primària que valora la formació inicial rebuda com a bona o molt bona no arriba al 50%.

No hi ha dades comparatives referides a la satisfacció del professorat de les Illes Balears sobre la formació inicial rebuda, però sí que n'hi ha d'altres indrets, com és el cas de Madrid. Les dades obtingudes per Ortega, Ayuso, Pérez & Álvarez (2010), mit-

jançant enquesta a 1.059 professors de 117 centres d'aquesta Comunitat, mostren que el 49,7% del professorat d'infantil i el 43,8% de primària valoren com a bona o molt bona la formació inicial rebuda (vegeu figura 22).<sup>37</sup>

37. Encara que siguin dades obtingudes fa massa anys (curs 2006-2007), també es pot considerar l'enquesta feta el curs 2006-2007 a una mostra representativa del professorat de primària i secundària obligatòria de Catalunya (Pedró, 2008). Segons les dades obtingudes, el 28% considerava que la formació rebuda havia estat inadequada o molt inadequada. Com assenyalen els autors:

Aquestes dades han de fer reflexionar, per força, els proveïdors de la formació inicial del professorat, singularment les facultats d'Educació. El fet que la majoria del professorat no tingui una valoració positiva de la formació rebuda planteja seriosos dubtes sobre la seva configuració curricular i sobre la forma com és impartida. Com es veurà més endavant, això contrasta amb la valoració majoritàriament positiva que es fa de la formació permanent (Pedró, 2008, 123).



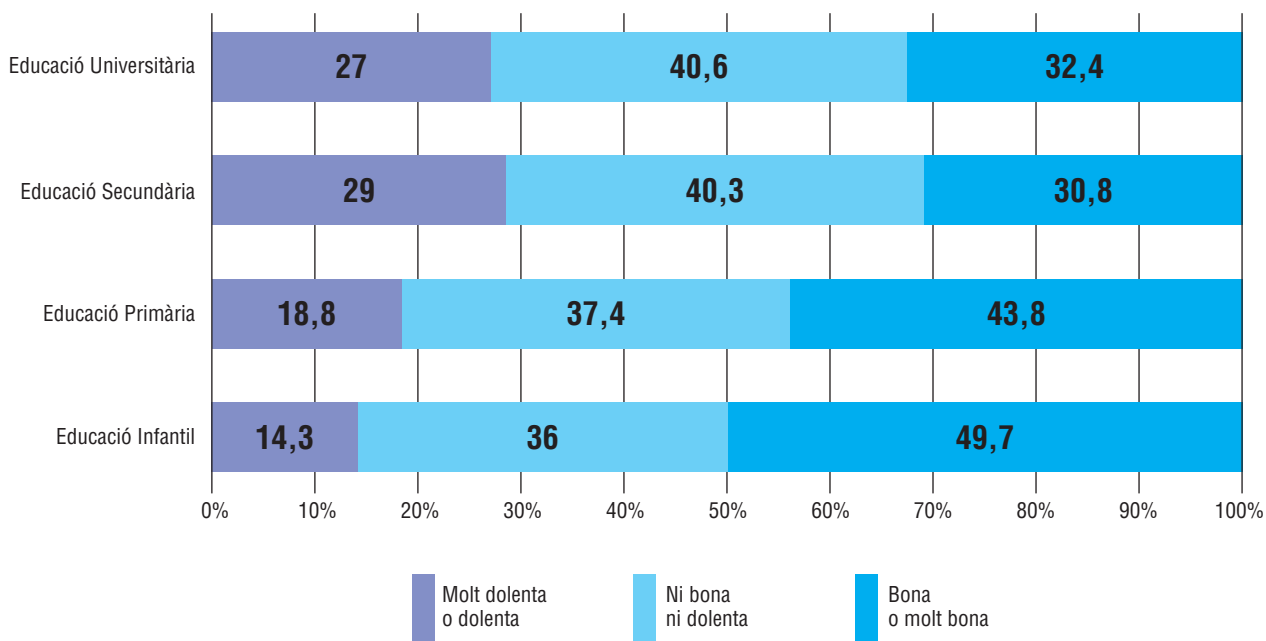


Figura 22. Valoració de la qualitat de la formació inicial rebuda pels docents de la Comunitat de Madrid segons Ortega, Ayuso, Pérez & Álvarez (2010).

## Sobre el professorat que forma els mestres

### 21. Quins són els requisits que s'exigeixen als formadors dels mestres?

- A Espanya, als formadors de la formació inicial dels mestres hom els exigeix els mateixos requisits que a la resta del personal docent de l'educació superior.

A la majoria de països europeus, s'apliquen els mateixos requisits

de titulació als formadors de formació inicial del professorat que a la resta del personal docent d'educació superior (Eurydice, 2013). És cert, però, que a determinats països s'exigeixen, a més, altres requisits per poder formar mestres: "En doce países,

los formadores del profesorado deben tener un título de docente de la etapa específica para la que forman a los profesores" (Eurydice, 2013, 38). No és el cas d'Espanya; ni tan sols per tutoritzar les pràctiques professionals s'exigeix ser mestre.<sup>38</sup>

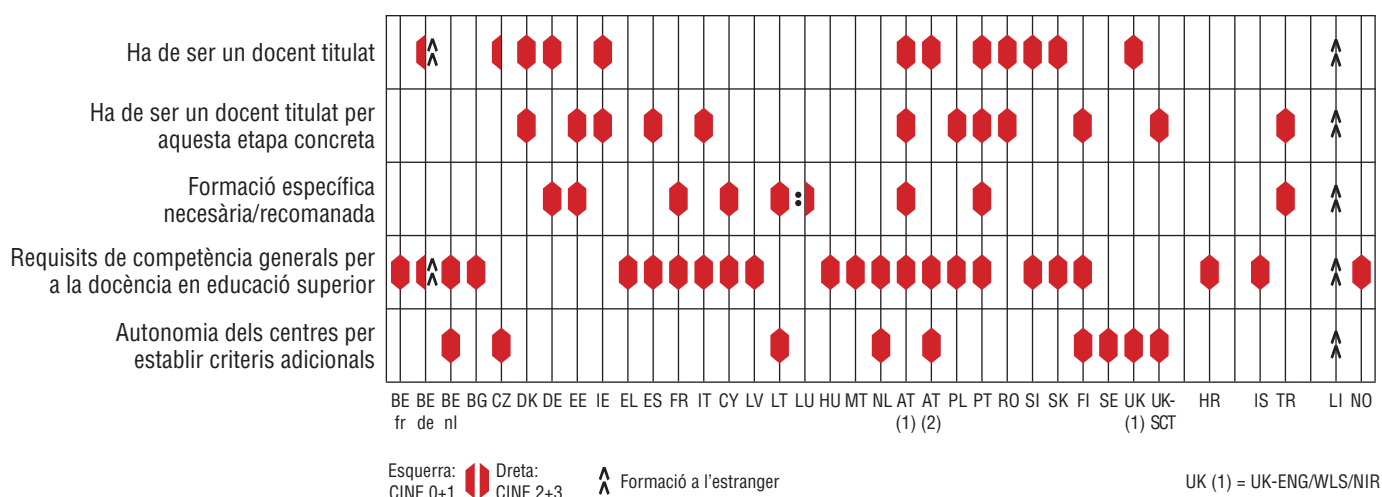


Figura 23. Requisits de titulació a diversos països per als formadors de professorat d'educació infantil, primària i secundària (2011-2012) (Eurydice, 2013a, 38).

Cal també assenyalar que a Espanya tampoc no s'exigeix un pla de formació continuada per al professorat formador de mestres

-exigència vigent en altres etapes educatives no universitàries. Aquesta manca d'actualització pedagògica reglada és comuna

en gairebé tots els estudis de la nostra universitat, excepte iniciatives puntuals.

38. L'informe d'Eurydice proporciona una informació errada. Diu: "En España e Italia esto [es fa referència a l'exigència del títol en l'etapa en què formen] es aplicable únicamente a los tutores del periodo de prácticas en el centro" (Eurydice, 2013a, 38). No és cert: en el cas espanyol pot tutoritzar les pràctiques un professor que mai no hagi treballat en el nivell que tutoritza...





---

# Segona part

**Propostes per a la millora del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària**

Aquestes propostes estan organitzades en dos apartats:

- a. Mesures per a la millora que depenen d'instàncies polítiques; és a dir, que requereixen una intervenció educativa planificada dels legisladors, i en conseqüència, la posada en pràctica no depèn només de la voluntat i competències de la universitat.
- b. Mesures que són a l'abast de les competències de la universitat. d. L'alumnat que estudia per ser mestre.





En aquest apartat s'assenyalen els principals canvis que es considera que s'haurien de dur a terme per a la millora del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària a les Illes Balears. Aquests suggeriments es presenten organitzats en dos apartats: en el primer s'assenyalen aquells canvis, diguem-ne "estructurals"; qui té potestat per dur a terme aquest tipus de canvis no són les pròpies universitats; alguns d'ells, fins i tot, no són ni a l'abast de la CAIB. En el segon apartat es presenten aquelles propostes de reforma que sí són a l'abast dels òrgans de govern d'una universitat. S'ha considerat convenient fer aquesta distinció per tal de no caure, encara que sigui involuntàriament, en una "externalització" de la responsabilitat dels mals i de les solucions.

Els redactors d'aquest informe som professors de departaments de la UIB implicats en la formació dels futurs mestres; és

fàcil que a l'hora de proposar mesures de millora ens centrem només amb el que haurien de fer els altres i no a respondre'ns quina pot ser la nostra contribució. Així doncs, per no caure en aquest defecte, hem dividit les propostes al voltant de dues grans qüestions; una es demana per allò que "s'hauria de fer", i l'altre, per allò que "podem fer":

- ¿Quines mesures s'haurien de posar en marxa per millorar el sistema de formació inicial dels mestres d'infantil i primària? Es tracta de mesures que de forma majoritària depenen del poder polític extern a la universitat.
- ¿Quines mesures podem posar en marxa a la UIB per millorar el sistema de formació inicial dels mestres d'infantil i primària? Es tracta de mesures a l'abast de la universitat.

Quatre observacions preliminars:

- a) Cal remarcar que, a l'hora de reflexionar sobre els canvis,

s'ha tingut especial esment a considerar els principals nusos problemàtics detectats per la literatura sobre el tema de la formació inicial dels mestres (Pedró, 2008, 107), com poden ser: accés a la formació inicial i criteris de selecció, durada de la formació, currículum de la formació, les pràctiques en els centres docents i, finalment, divorci entre teoria i pràctica.

- b) Sempre que ha estat possible, les propostes es fonamenten en evidències contrastades.
- c) Consideram convenient assenyalar que la professió de mestre s'aprèn de forma sistemàtica i ordenada com es pugui aprendre, per exemple, la de metge o la d'arquitecte. Aquest aprenentatge s'ha de fer a partir de sòlides bases acadèmiques però també en contacte amb la realitat de les aules. Aquest posicionament s'encara amb la d'aquells que

pensen que l'ofici de mestre només s'aprèn treballant, a base d'assajos i errors. És aquesta una idea extensa que:

Manifiesta de manera flagrante la no-profesionalització de ese oficio en el sentido en el que ésta significa que cualquier persona, en la medida en que domina el contenido,

puede enseñar convenientemente. Sin embargo, el análisis de las prácticas en las clases revela la falsedad de esa creencia (Gauthier, 2006, 169).

d) No entenem que els mestres hagin de ser uns tècnics que només es dediquin a transmetre el que altres, des de fora de les escoles, volen. No han

de ser, els mestres, professionals passius, sinó reflexius; no ha de ser la seva una pràctica rutinària sinó reflexiva, investigadora i eficaç, amb esperit crític i de servei a la comunitat, una pràctica adaptada a les característiques de la realitat social i a les necessitats de l'alumnat. Aquests són els eixos del model de mestre que creim necessari.

## Mesures per a la millora que de depenen d'instàncies polítiques

D'acord amb la distinció feta anteriorment, en aquest apartat assenyalam mesures de caràcter estructural i estratègic per a la millora de la formació inicial; mesures que van molt més enllà de la capacitat de decisió d'un departament, facultat i, fins i tot, de la de qualsevol universitat. Es tracta d'opcions que necessiten l'aposta decidida i ferma del poder legislatiu i executiu, amb la complaença i col·laboració de la comunitat educativa.

1. Implicar i comprometre la universitat, el govern i la comunitat educativa en la millora del sistema de formació inicial  
Tota política amb èxit de reforma del sistema de formació inicial suposa la col·laboració decidida de totes les institucions implicades; no es pot enllestir un bon programa formatiu dels mestres si no hi ha voluntat i col·laboració estreta entre els governs, les universitats i la comunitat educativa. Deim "govern" perquè les de-

cisiones que s'haurien de prendre no es limiten a l'àmbit autonòmic; algunes de les quals –ben segurament les de més calat– depenen del govern de l'Estat. I deim "comunitat educativa" en un sentit ample en el qual preveim clustres, associacions professionals de docents, associacions de pares i mares, sindicats, estudiants, etc.

2. Adoptar un model formatiu de cinc anys (nivell màster)  
Hi ha, al nostre paper, dos arguments de pes per adoptar un model formatiu de nivell màster: a) és el que han adoptat els països amb els millors sistemes educatius del món; b) és el recomanat en estudis internacionals seriosos.

Efectivament, una anàlisi comparada dels sistemes de formació de professorat i carrera docent als Estats Units de Nord-Amèrica, Països del nord i centre d'Europa, Anglaterra i regió

d'Àsia Pacífic (NIE, 2009, citat per Fernández, Arias, Fernández, Fernández-Raigoso & Burguera, 2014) mostra que en els millors sistemes s'està elevat el llindar de la qualificació docent bàsica:

Así, Finlandia pide a su profesorado una cualificación de Máster, en Corea del Sur el programa de formación del profesorado está siendo rediseñado como Máster que potencie la capacidad reflexiva, desarrolle capacidad de investigar y promueva una actitud abierta a la colaboración entre el profesorado; en Australia... (Fernández, Arias, Fernández, Fernández-Raigoso & Burguera, 2014, 128).

Per altra banda, entre les mesures proposades recentment per la Comissió Europea (2013a, 76) per a la millora de la formació inicial dels professors, s'assenyala la necessitat de "Converge towards



a university and/or professional master's degree (5 years of higher education) based on research (increased prestige of the profession)".<sup>39</sup>

Hi ha un tercer argument per sustentar la conveniència d'allargar el període formatiu dels futurs mestres que, encara que sigui d'àmbit més local (es refereix només a la UIB), convé considerar: hi ha indicis que assenyalen que el temps formatiu de què es disposa no és suficient. Efectivament, a l'informe d'avaluació extern de les titulacions de Magisteri de la UIB realitzat l'any 2005, es va constatar "que el tiempo de aprendizaje del alumno previsto en el plan de estudios no permite cumplir los objetivos del programa formativo" (Lorenzo, Chirivella, Ferrández & Iglesias, 2005,12).

3. Establir criteris selectius en relació a l'alumnat.

La desmesura de l'oferta i demanda d'estudis de grau en Educació Primària i Infantil<sup>40</sup> pot posar en perill la qualitat del procés formatiu. Seria convenient que el sistema de formació inicial dels mestres canviàs l'orientació i posàs l'accent més en la qualitat que en la quantitat. Per això caldria establir millors criteris de selecció de l'alumnat que accedeix als estudis.

Ja fa anys, Esteve-Zarazaga (2006), en analitzar un informe sobre la professió docent que l'Agència Europea d'Educació Eurydice va publicar entre els anys 2002 i 2005, assenyalava com una tendència cada vegada més estesa a Europa l'establiment de restriccions per accedir a la formació inicial dels mestres:

Pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad del conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores (Esteve-Zarazaga, 2006, 28).

Sembla que la tendència a què feia referència Esteve es va desaccelerar, ja que gairebé deu anys després a Europa "es poco frecuente que existan requisitos específicos de admisión a la formación inicial del profesorado" (Eurydice, 2013a). Com ja s'ha assenyalat a la primera part,<sup>41</sup> a la immensa majoria de països europeus l'accés a la formació inicial dels mestres es regeix pels requisits generals que s'exigeixen per accedir a la formació superior. Però també és cert que models de formació amb èxit com ara el

finlandès preveuen restriccions a l'accés; limitacions que creim que també s'haurien d'incorporar a casa nostra. De fet,<sup>42</sup> comunitats com Catalunya i Madrid ja han aplicat mesures restrictives: en el cas del Principat, el curs 2014-15 no han deixat matricular-se als graus de Magisteri aquells alumnes que, en les proves de selectivitat, no obtingueren al menys un 4 en l'examen de llengua castellana i catalana i que la mitjana d'ambdues no fos inferior a 5. En el cas de Madrid, s'ha exigint una nota mínima de 5 en llengua i matemàtiques. Poc o gens a veure amb la situació que vivim a les Illes Balears, on un de cada quatre alumnes que iniciaren a la UIB els graus d'infantil o primària en els cursos 2012-13 i 2013-14 no havien tret a la selectivitat una nota mitjana de català i castellà que arribàs a 5.<sup>43</sup>

Establir criteris més selectius a l'inici dels estudis dels graus d'infantil i primària és una mesura important, fonamental, per garantir una formació dels futurs mestres de més qualitat. Cal analitzar amb profunditat quins han de ser aquests criteris (no només es poden fonamentar en nivell de coneixements, també s'han de considerar factors de la personalitat) i valorar la conveniència o no d'oferir el nombre de places en els programes de formació en funció del nombre de professors

39. Recordem que el sistema universitari espanyol preveu els graus de quatre anys i els màsters d'un. Recentment, el Ministeri d'Educació, mitjançant el Reial decret 43/2015 ha obert la possibilitat que les universitats que ho vulguin puguin oferir graus de tres anys. La decisió es va prendre amb el desacord de la CRUE i la Conferència de Degans y Directores d'Educació.

40. Vegeu l'apartat 8 de la primera part, "Quina ha estat en els darrers cursos la demanda per estudiar els graus d'infantil i primària a la UIB?"

41. Vegeu l'apartat 15, "Quins són els requisits específics per accedir a la formació inicial de mestre d'infantil i primària? Quines són les vies d'accés a aquests estudis de l'alumnat de la UIB?"

42. Vegeu l'apartat 11, "Quines iniciatives hi ha a Espanya per canviar el model de formació de mestres?"

43. Vegeu apartat 19, "Quin és el nivell de coneixements que té l'alumnat dels graus d'infantil i primària quan inicia els estudis?"

que necessita el sistema educatiu. Caldria analitzar en profunditat els pros i els contres d'establir, com es fa amb els estudis de Medicina,<sup>44</sup> un nombre de places d'acord amb les demandes reals del sistema i la capacitat formativa, no tan sols de les universitats, sinó també dels centres de pràctiques.

Es tracta, en resum, de promoure l'accés als graus d'infantil i primària dels estudiants més interessats i capaços per a l'exercici de la professió, d'acord amb el nombre de professionals que demana el sistema educatiu.<sup>45</sup>

#### 4. Establir criteris selectius en relació amb el professorat

Cal també assenyalar la conveniència d'establir criteris selectius pel que fa al professorat formador de mestres. A Espanya als docents dels graus de Magisteri hom no els exigeix res diferent que a la resta del professorat universitari.<sup>46</sup> Aquest professorat hauria de conèixer de primera mà l'etapa o etapes del sistema educatiu per a les quals es formen els futurs mestres. S'haurien d'establir mesures per assegurar que el professorat universitari que forma a futurs mestres d'infantil i primària és coneixedor i participa

activament en activitats d'aquests nivells educatius. Per això es podria, entre d'altres coses, motivar i fomentar la recerca aplicada en centres educatius, afavorir la integració/col·laboració dels docents universitaris en equips docents d'infantil i primària, etc.

#### 5. Afavorir un sistema de formació inicial del professorat que sigui equitatiu

L'accés al sistema de formació del professorat d'infantil i primària s'hauria de regir pels principis d'igualtat, capacitat i mèrit. S'hauria d'analitzar la conveniència d'establir un sistema comú d'accés als estudis de Magisteri que garantis aquests principis; el llistó de les universitats privades hauria de ser el mateix que el de les públiques. La preparació dels futurs mestres no s'hauria de considerar una mercaderia; l'educació no pot ser una mercaderia.

#### 6. Relacionar el sistema de formació inicial amb els processos de la selecció i inscripció del professorat al llocs de feina

El sistema de formació inicial hauria d'estar més relacionat amb el de selecció i adscripció del professorat. El sistema d'accés a la professió docent hauria

de canviar i abandonar, en el cas de l'accés al sistema públic, el model llibresc i burocràtic actual de les oposicions i, en el cas de l'accés a la concertada, la falta de transparència del procés. Per a l'accés a la professió s'haurien de valorar molt més els resultats dels estudis de grau, de les pràctiques i del treball de fi de grau, així com la capacitat investigadora i innovadora a partir de la pràctica a les escoles.<sup>47</sup>

Per altra banda, seria convenient estructurar programes eficients de tutoria i iniciació a la docència per al professorat novell que s'incorpora a les aules. Com és ben sabut:

En los primeros años de su carrera docente los profesores tienen que hacer frente a multitud de retos, de modo que es frecuente que necesiten apoyo. En muchos países se han puesto en marcha programas estructurados de inducción que proporcionan a los profesores nuevas formación adicional, ayuda y asesoramiento personalizado, y en otros este tipo de programas se ha introducido recientemente. Los distintos elementos que conforman este sistema estructurado de apoyo (docencia real,

44. Els metges es preocupen, i molt, de les relacions entre oferta i demanda i la qualitat de la formació. Fa poc, l'anomenat Fòrum de la Profesió Mèdica, format per estudiants, societats científiques, degans de facultats de medicina, l'Organització Mèdica Col·legial i la Confederació de Sindicats Mèdics, ha reclamat al govern de l'Estat més planificació i coordinació en la creació de noves places per a Medicina. Denuncien que enguany sortiran 7.000 metges nous de les facultats de Medicina, mentre que el sistema MIR només en podrà acollir 6000. I malgrat això, es preveu l'obertura de set noves facultats.

Recentment es comencen a sentir veus a Espanya que sol·liciten revisar el tema d'accés a Magisteri i que es limitin les places per estudiar-lo com una de les formes de preservar la qualitat de la formació. És el cas del president de la Conferència de Degans d'Educació, José Antonio Naranjo. En unes declaracions recents va afirmar que "No estamos adaptados al mercado... Si tuviésemos aquí las plazas tan limitadas como tienen en Finlandia, tendríamos a los mejores sin lugar a dudas..." (Lozano, 2014).

45. Fer avaluacions inicials dels candidats a mestre és una mesura que s'ha de complementar amb avaluacions continuades al llarg del procés formatiu a la universitat: això permetria reorientar els que han errat el camí cap a altres àmbits professionals.

46. Vegeu l'apartat 21, "Quins són els requisits que s'exigeixen als formadors dels mestres?"

47. Un model a tenir en compte podria ser el Pla Professional de 1931, on els estudiants amb el millor expedient acadèmic entraven a fer un any tutelat de pràctiques, i si l'aproven, quedaven fixos al sistema públic.



formación adicional, contacto con el tutor, evaluación, etc.) no tienen, sin embargo, el mismo peso en todas partes. La organización de estos sistemas difiere enormemente y, por tanto, su eficacia a la hora de ayudar a los docentes a superar sus problemas iniciales puede variar (Euridyce, 2013a, 16).

El nostre sistema escolar presenta deficiències evidents a l'hora de rebre els professors novells (Comissió Europea, 2010); a tall d'exemple, els resultats de l'enquesta TALIS de 2008 (OCDE, 2008) mostren que el percentatge de centres espanyols que ofereixen programes d'iniciació a la docència als professors novells és molt inferior al de la resta del 24 països analitzats. Per altra banda, hi ha evidències que indiquen que els professors novells dediquen molt més temps a la gestió de l'aula i menys a l'ensenyament que els professors experimentats: "en promedio, los nuevos profesores dedican el 9% de su tiempo a tareas administrativas, el 18% a mantener el orden en el aula y a

su gestión, y el 73% al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho" (OCDE, 2008,2).

#### 7. Difuminar les fronteres entre formació inicial i continuada

La formació inicial dels futurs mestres proporciona les bases, els fonaments per a l'exercici de la professió. És però, sobretot mitjançant el desenvolupament professional, a través de la formació continuada, com un mestre millora i perfecciona les seves bases. És, doncs, convenient establir una més estreta relació entre la formació inicial i la formació permanent. Com assenyalava el Fòrum de Sevilla (2014, 1):

La actual situación de separación de los ámbitos de responsabilidad entre la formación inicial y permanente no nos parecen adecuados y no favorecen el modelo de profesionalidad que aquí se defiende. La ordenación de la formación inicial no debe ser competencia sólo de las universidades y la formación permanente de la administración educativa. Hace falta crear

un espacio común donde el profesorado universitario y el de los centros educativos investigue y colabore conjuntamente en equipos y proyectos mixtos de investigación, innovación y formación, promoviendo la construcción de conocimientos prácticos fundamentados y una investigación educativa comprometida con la mejora permanente de la escuela.

#### 8. Implementar polítiques de revaloració social dels docents

Per tal que l'atracció dels alumnes destacats a la carrera docent sigui efectiva, cal que els agents socials treballin en la mateixa estratègia i vers la mateixa finalitat. La universitat pot establir unes noves condicions (nota d'accés, sensibilitat, capacitats personals, coneixements lingüístics...), però aquestes no garanteixen "per se" l'atracció dels millors alumnes. Cal que les associacions professionals de docents, les famílies, la societat en general, l'administració i la universitat treballin per a la revaloració social dels docents.

## Mesures que són a l'abast de les competències de la universitat<sup>48</sup>

Com ja s'ha assenyalat, la implantació dels canvis a què s'han fet referència en l'apartat anterior requereix la iniciativa i voluntat, de forma prioritària, d'estructures externes a les universitats. Hi ha altres canvis, però, que, en bona mesura, depenen dels òrgans de govern de la universitat. A les orientacions que haurien de seguir aquests segons tipus de canvis es fa referència en aquest apartat.

### 1. Proposar la disminució de l'oferta de nombre de places de nou accés

Als arguments generals per justificar aquesta limitació assenyalats en l'anterior apartat, cal afegir-ne algun altre específic de la UIB. A la nostra universitat, aquests estudis, tradicionalment molt massificats, ara ho són encara més, ja que l'interès entre les noves promocions any rere any es manté o creix,<sup>49</sup> alhora que la forçada reducció de plantilles obliga a configurar els grups fins al límit, grups que, per més inri, es reorganitzen cada curs en diferents línies paral·leles i estanques. Això fa pràcticament impossible la creació de qualsevol dinàmica comuna i pròpia a aquests estudis.

La disminució de l'oferta no hauria de suposar menys recursos

destinats a la formació dels mestres; el que s'estalviaria amb una potencial disminució de places s'hauria de dedicar a poder assolir una formació més personalitzada (coneixement més profund de l'alumnat, seguiment més exhaustiu, tutories més rellevants, tallers i seminaris amb grups més reduïts, millorar la capacitat per aplicar l'avaluació continuada de l'alumnat...).

### 2. Introduir canvis en el pla d'estudis vigent

Els estudis de mestre vénen regulats per decret llei, per la qual cosa el marge que té la UIB per introduir-hi canvis és limitat. Tot i això, seria convenient iniciar un procés de reforma del pla d'estudis que ajudi a formar mestres reflexius, investigadors, rigorosos i eficients. Aquesta reforma s'hauria d'enllestir:

- a) Sense caure en el parany d'enfrontar els continguts amb els coneixements professionals; superant la confrontació entre "sabers acadèmics" i "competències professionals" que amb tanta facilitat sorgeix quan es parla dels programes formatius dels mestres.<sup>50</sup>
- b) Revisant el pla, tot detallant les tasques finals i les produccions que treu cada alumne

de cada assignatura (resultats d'aprenentatge). D'altra banda, quines evidències tenim dels aprenentatges que assoleix l'alumnat sobre les competències genèriques i específiques?

- c) Tornant a definir i reorganitzant l'ordre d'assignació de les assignatures al llarg dels estudis per una nova ubicació de determinades matèries, segons un ordre lògic i epistemològic d'aprenentatge de coneixements previs necessaris.
- d) Encarant el problema detectat ja a l'avaluació externa dels estudis de Magisteri de la UIB realitzada l'any 2006. En aquesta avaluació s'assenyala com un dels problemes greus de les titulacions en relació amb els continguts que s'imparteixen que "en algunas de las asignaturas cuyo objetivo es la didáctica, en la práctica cotidiana únicamente se imparten conocimientos teóricos y no su componente didáctico" (Lorenzo, Chirivella, Ferrández & Iglesias, 2005, 11).
- e) Definint millor les modalitats de treball final de grau (TFG) que s'exigeix a l'alumnat i revisant la preparació que es necessita per dur a terme cada

48. Moltes de les mesures que s'assenyalen van més enllà de l'àmbit competencial de la UIB, però és cert que la universitat té mecanismes per dinamitzar les propostes.

49. Vegeu l'apartat 8, "Quina ha estat en els darrers cursos la demanda per estudiar els graus d'infantil i primària a la UIB?"

50. Aquest enfrontament no és, dissortadament, patrimoni del nostre país; recordem sinó la confrontació francesa entre "républicains" i "pédagogues".





modalitat amb èxit. D'altra banda, també entenem necessari vincular els TFG a les problemàtiques de la nostra comunitat i entorn.<sup>51</sup>

- f) Preveient millor les competències d'informació i les orientades a la recerca. En la majoria de països, els programes de formació preveuen l'adquisició que fa l'alumnat de coneixements i habilitats relacionats amb la investigació educativa i el bon maneig de la informació i el coneixement (Eurydice, 2013a); aquestes adquisicions possibiliten la unió entre teoria i pràctica educativa.
- g) Possibilitant que l'alumnat disposés de més temps per aprofundir i sedimentar els coneixements adquirits, reflexionar sobre la seva relació amb la pràctica professional. Es tracta de reduir l'activitat no reflexionada i basada en preconceptes no validats (Imbernón & Colén, 2014), la qual cosa es podria aconseguir reduint continguts.
- h) Potenciant i situant els principis de la integritat i honestedat acadèmica en el vèrtex de tota la formació dels alumnes de Magisteri. Els futurs mestres d'infantil i primària s'han d'imbuir pel respecte a les normes i formes èticament responsables en l'exercici de la seva futura professió i, al ma-

teix temps, han de ser correctes de transmissió d'aquests principis cap als seus futurs alumnes en el desenvolupament de la seva professió. Els principis d'honestedat, integritat, probitat i justícia haurien de configurar-se en elements *quasiconstitucionals* del bagatge competencial i axiològic dels futurs mestres, i la universitat, no en tenim dubte, té un paper fonamental en aquesta tasca com demostren diversos estudis fets sobre la honestedat acadèmica als campus universitaris (Comas, 2009).

### 3. Fomentar les metodologies innovadores

3.1. L'adaptació de la institució universitària al nou entorn comunicacional en què ens movem demanda noves formes d'encarar el processos d'ensenyar i aprendre; unes noves formes que ja són presents en algunes aules però, que encara no han tengut l'impacte que podrien produir. Els estudis de mestre haurien de ser un laboratori d'innovació didàctica; un model d'adaptació a la societat xarxa o digital en què s'inscriu no només l'activitat universitària, sinó tot el sistema d'ensenyament. Potser siguin aquests els estudis on més es justifica la innovació en la forma d'ensenyar, aprendre i avaluar. És especialment important que els futurs mestres visquin en primera persona les innovacions

metodològiques que van sorgint.<sup>52</sup> Adoptar noves tècniques a l'hora de formar els futurs mestres és una forma perquè després les posin en marxa en el seu futur professional a mode d'efecte mirall.

Per altra banda seria convenient analitzar de quina forma es pot encarar el fet que un elevat percentatge de l'alumnat compagini els estudis amb la feina.<sup>53</sup>

3.2. Fomentar la utilització d'estratègies didàctiques ja clàssiques però encara poc esteses, com ara l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge basat en evidències, estudis de casos, tutories, dinàmica de grups, etc.

L'aprenentatge mitjançant la resolució de problemes i basat en evidències gaudeix de llarga tradició en estudis professionalitzadors i és una mostra que l'acumulació de sabers teòrics abans d'enllestir l'acció no necessàriament és el camí més encertat (Perrenoud, 2004).

En aquest mateix context de foment de tècniques amb èxit es pot assenyalar la conveniència de proporcionar més pes a les tutories i al treball en grups reduïts. Per altra banda, també caldria revisar les eines que fa servir el professorat per dur a terme l'avaluació incorporant-ne d'altres com ara els portafolis i les rúbriques (Bush & Timms, 2000; Taggart & Wood, 1998), de les quals s'ha demostrat la seva eficàcia.

51. Seria convenient reorganitzar les temàtiques que cal tractar per tal que tinguin una relació amb les escoles i les aules i, en conseqüència, que serveixin o bé per saber com intervenir didàcticament, per una banda, o bé amb estudis de recerca educativa que puguin dotar a les escoles d'una base, teòrica i reflexiva, sobre les pràctiques escolars concretes de les matèries i de l'aprenentatge dels infants que es realitzen dins les aules.

52. Un informe recent i molt recomanable que explora deu innovacions sobre la forma d'ensenyar, aprendre i avaluar és el de Sharples et al. (2014).

53. Vegeu l'apartat 18, "Quina és la situació professional de l'alumnat que cursa els graus d'infantil i primària a la UIB?"



3.3. Orientar els processos d'ensenyament-aprenentatge cap a la reflexió i l'autoregulació de l'aprenent; estratègies que poden ser potenciades mitjançant l'ús de les TIC.

Sigui com sigui, les noves formes d'ensenyar i avaluar només es podran adoptar amb unes ràtios alumnat-professorat inferiors a les actuals. Com s'assenyala a pàgines posteriors, amb grups moltes vegades de més de 80 alumnes és gairebé impossible transitar per vies innovadores.<sup>54</sup>

#### 4. Adoptar noves formes d'organització per a la millora dels processos d'ensenyar i aprendre a ser mestres

4.1. Fer de la pràctica docent en contextos reals el punt clau i de partida dels continguts de les assignatures.

L'aprenentatge realment rellevant es construeix mitjançant la participació de l'individu en pràctiques socials, on els conceptes, idees i principis són funcionals i constitueixen recursos per a la comprensió i actuació (Pérez-Gómez, 2010). Com assenyala Mérida (2009, 41) sobre aquest punt: "La formació inicial, al impartir-se de forma descontextualitzada, ignora estas dimensiones culturales de los contextos prácticos, pretendiendo ofrecer una capacitación general, homogénea y válida para cualquier situación educativa."

Potser això explica per què amb molta freqüència no es posen en pràctica els coneixements apresos durant la formació inicial. Seria convenient encarar la formació dels mestres des d'una "teoria pràctica". Es tracta, seguint Zeichner (2010), de crear "espais híbrids", on el coneixement acadèmic i el que existeix en la comunitat escolar convergeixen en noves formes menys jeràrquiques per garantir així una formació integral als futurs docents. En aquesta perspectiva sembla convenient explorar el model de formació denominat aprenentatge realista. Un model que, entre els seus principis, preveu el fet que el punt de partida siguin les qüestions que sorgeixen de la pràctica i que experimenta el professor en formació en un context real d'aula (Alsina, 2009 i 2013; Korthagen, 2010).

4.2. Analitzar la viabilitat d'organitzar les assignatures a l'entorn d'eixos clau i substituir el model de formació basat en la suma de disciplines i en una estructura jeràrquica. Per elaborar aquests eixos, caldria tenir present la realitat de l'educació formal i els sabers professionals necessaris per donar resposta a la situació actual i de futur.

4.3. Elaborar i implementar un pla de formació permanent del professorat de la UIB que imparteix docència i que és el responsable de la formació inicial dels mestres.

4.4. Potenciar i formalitzar grups cooperatius estables entre el professorat de la UIB i el de centres d'infantil i primària.<sup>55</sup>

#### 5. Millorar el pràcticum

La importància del pràcticum i la conveniència de sinèrgies estretes entre la formació acadèmica i la pràctica són mesures preconitzades per gairebé tots aquells treballs orientats a cercar camins de millora de la formació inicial. Així ho fa, per exemple, la Comissió Europea (2013a, 76), que, a l'hora de proposar vuit mesures per a la millora d'aquesta formació, assenyala, per una banda, "increase the share of pràcticum" i, per l'altra, "create a better synergy of academic education and teaching practice."

És cert que el model de formació inicial actualment vigent concedeix, en teoria, una gran importància a la formació pràctica,<sup>56</sup> "entre otras razones, por estar claramente enraizada en la necesidad de construir una identidad profesional" (Tiana, 2013, 52). I és que el pràcticum constitueix la veritable formació professionalitzadora del grau. En realitat, però, la integració curricular de les pràctiques, passar de ser "un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas" (Zabalza, 2011, 39), constitueix un repte no tan sols

54. Caldria analitzar fins a quin punt la reglamentació acadèmica impedeix la innovació metodològica i, de forma conseqüent, canviar els articulats que calgui.

55. La participació del professorat de la UIB en dinàmiques i processos d'innovació i millora dels centres escolars exigiria un replantejament del reglament acadèmic, horaris i dedicació del professorat de la universitat. Incorporar professorat dels centres d'infantil i primària al grup de formadors de mestres també implicaria canvis en la seva dedicació laboral. Sigui com sigui, és aquesta una mesura que caldria emprendre.

56. Vegeu l'apartat 6, "Quines són les característiques bàsiques del sistema de formació inicial del professorat d'infantil i primària a Espanya?"



per a la UIB, sinó per al conjunt d'universitats espanyoles. La dinàmica i estructura del nostre sistema de pràctiques presenta deficiències remarcables i que, en gran mesura, giren a l'entorn dels fets següents:

a) El sistema de selecció de centres de pràctiques és del tot arbitrari i fonamentat en la suposició que tots els centres i tots els mestres estan en condicions d'ensenyar els futurs mestres. Recordem que la selecció es fa mitjançant una resolució del Govern de les Illes Balears "per la qual es convoquen els centres educatius de les Illes Balears perquè acullin alumnes en pràctiques"(Govern de les Illes Balears, 2014). A l'annex d'aquesta resolució es regula que "tots els centres educatius de les Illes Balears poden ser centres formadors d'estudiants universitaris en pràctiques...". Els requisits són mínims: informar al claustre i consell escolar i haver-hi en el centre professors que vulguin tutoritzar. Aquests professors només han de complir un requisit: "En el cas de centres públics han de ser funcionaris de carrera o bé funcionaris interins amb tres anys d'experiència docent... Als centres privats concertats o privats han de ser professors amb una experiència mínima de tres cursos".<sup>57</sup>

b) El sistema de selecció provoca que no hi hagi un equip estable i compromès de supervisors que donin sentit a les pràcti-

ques que realitza l'alumnat a les escoles. També fa difícil l'existència d'un equip estable de tutors. Com a conseqüència, les relacions amb els centres són esporàdiques i superficials, l'alumnat realitza unes memòries descriptives, sense fer el contrast amb els coneixements teòrics que li aporten la resta d'assignatures.

Per a la millora del pràcticum caldria:

5.1. Canviar el sistema de selecció dels centres de pràctiques a partir d'un procés d'acreditació rigorós.<sup>58</sup>

Seria convenient canviar la modalitat de la relació institucional que s'estableix entre la universitat i els centres de pràctiques, amb una necessitat d'uns protocols de col·laboració estrets. Al respecte, Zabalza (2011, 35-36) sosté que:

De que esa colaboración (la de las instituciones que hi intervien) funcione bien (no sólo en el terreno de las relaciones sino en el de una auténtica colaboración en la formación de los estudiantes) dependerá una parte importante del éxito del Practicum. Son aquellos centros universitarios que disponen de una mejor red de centros colaboradores los que pueden ofrecer un mejor Practicum. Tan importante es este aspecto que se ha convertido en uno de los ejes del marketing de las instituciones universitarias privadas.

La relación entre las institucio-

nes constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración (Zeichner, 2010). Los modelos de partenariado son muy diversos y marcan contextos de compromiso de las partes muy distintas. Resulta muy diferente una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Practicum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del Practicum y la forma en que se desarrollará (el momento, la duración, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, etc.). Es poco probable, por ejemplo, que en este segundo modelo de partenariado (que es en el que estamos funcionando) obtengamos un compromiso de colaboración serio por parte de las instituciones donde hacen prácticas nuestros alumnos.

5.2. Establir la figura de xarxa d'escoles formadores/col·laboradores; centres seleccionats a partir de la seva trajectòria innovadora, del seu compromís amb la inclusió de tot l'alumnat i de la seva qualitat. Els professorat d'aquestes escoles hauria de formar equips amb el de la UIB per a una millor formació dels mestres.

Només les escoles innovadores, inclusives i de qualitat haurien de formar part de la xarxa.

5.3. Assignar i reconèixer més hores per a la realització de les tutories de les pràctiques.<sup>59</sup> Això facilitaria, entre d'altres coses,

57. Algú s'imagina un sistema semblant per encarar les pràctiques dels metges?

58. Aquesta mesura depèn majoritàriament del poder polític; a ell li correspon legislar aquest tema. Així i tot, consideram que, davant la passivitat de les nostres autoritats, la UIB la podria proposar.

59. S'ha donat el cas que un professor disposava de dues hores per preparar, seguir i avaluar pràctiques d'alumnes a una escola, quan per anar i tornar de l'escola ja en necessitava més de dues.

la necessària interacció entre la Universitat i les escoles.

5.4. Revisar els períodes de pràcticum. El calendari actual no permet que, després del segon període de pràctiques, es pugui fer amb l'alumnat una revisió dels aprenentatges assolits, entre altres motius perquè l'alumnat ja es troba immers en la realització del TFG. S'hauria de valorar la possibilitat d'iniciar els períodes de pràcticum a partir del primer curs de grau, anar augmentant progressivament la durada i lligar la seva realització amb determinades assignatures clau (les referides a didàctica, organització escolar, etc.), mitjançant metodologies de reflexió sobre la pràctica per formar mestres reflexius.

5.5. Tornar a definir el paper dels tutors de pràcticum i les condicions del professorat tutor. És difícil de comprendre que persones que mai no han treballat de mestre i/o sense cap tipus de formació psicopedagògica puguin orientar, fer el seguiment i avaluar pràctiques professionals dels mestres.

5.6. Formar un grup experimental de tutors en la reflexió sobre la pràctica per impulsar un projecte innovador sobre el tema, creant uns equips que impliquin mestres en actiu de diverses escoles.

5.7. Fomentar la tutorització en línia, elaborant uns programes adients que estimulin la reflexió i la innovació de materials i metodologies. Els actuals sistemes de

comunicació en línia permeten canviar el procediment de visites esporàdiques, per un sistema de comunicació contínua entre tots els implicats en el pràcticum.

## **6. Millorar els sistemes de coordinació entre el professorat per fer-los més eficients i dotar-los de condicions materials, assessorament tècnic i de temps**

La coordinació entre el professorat és un dels aspectes crítics de l'actual funcionament dels plans formatius dels graus d'infantil i primària a la UIB.<sup>60</sup>

El caràcter transversal del currículum, sobretot el d'Educació Primària, és la raó per la qual professorat de no menys de sis departaments intervenguin en el seu desenvolupament. Això, que a priori dota la formació inicial d'un interessant caràcter multidisciplinari, explicaria també el molt evident desdibuixament del perfil formatiu del futur mestre. No tan sols la coordinació entre tants i tan diferents professors és pràcticament nul·la, sinó que els criteris pels quals alguns departaments destinen els seus professors a aquests estudis poden estar molt allunyats dels que el perfil d'aquests aconsellaria. Això es fa especialment evident en les assignatures de pràcticum. Cada curs, la seva organització, seguiment i avaluació es topen amb les mateixes dificultats: la coordinació i, sobretot, la manera com implicar tots els professors per igual, quan, sovint, els departaments els han elegit sense tenir en compte les característiques d'aquestes matèries ni, probable-

ment, el perfil curricular del professor. Aquesta situació s'agreuja pel fet que bona part de la docència està en mans de professors associats, professors que, malgrat la seva acreditada competència, no tenen la possibilitat de desenvolupar una dedicació suficient que exigiria una major presència i coordinació.

## **7. Millorar en els processos d'assignació de professorat. Les característiques del professorat formador**

Establir nous requisits per ser formadors de docents va més enllà de les competències de qualsevol universitat. Però és cert que uns departaments universitaris compromesos amb aquesta formació podrien consensuar un grapat de requisits entre els quals caldria considerar:

7.1. Revisar el perfil del professorat que imparteix docència de "didàctiques específiques" evitant assignar-hi professors que, tot i ser especialistes en la matèria objecte del seu departament, no compten amb la formació, experiència i interès per formar a futurs mestres.

7.2. Posar en marxa un pla de formació o reciclatge a les escoles d'infantil i primària per als docents UIB. Aquest pla hauria d'establir l'obligatorietat que el professorat dels graus d'infantil i primària desenvolupassin la seva tasca professional durant uns determinats períodes en centres d'aquests nivells.

7.3. Millorar el sentiment de pertinença i d'identificació del

60. Vegeu l'apartat 12, "Com valora el professorat que imparteix docència en els graus d'infantil i primària el pla de formació inicial dels mestres."

professorat amb els estudis, així com la coordinació necessària. Caldria fomentar el sentiment de grup entre el professorat que imparteix docència en els estudis de formació de mestres: aquest professorat hauria de tenir un major sentiment de pertànyer a una comunitat acadèmica viva, a un grup que, a més de la recerca, té com objectiu fonamental formar bons mestres a partir d'un projecte comú i compartit.<sup>61</sup> Serviria, a més, per aprofitar les dinàmiques de grup i l'intercanvi metodològic.

## 8. Formar grups més reduïts

Baixar la ràtio alumnes/aula és urgent; és pràcticament impossible desenvolupar una bona feina amb grups que en molts casos sobrepassen als 80 membres.<sup>62</sup> S'hauria de reconèixer una grau major d'experimentalisme a estudis professionalitzadors com els graus d'infantil i primària.<sup>63</sup>

## 9. 'Desburocratitzar' la tasca docent

El professorat universitari viu immers en un entorn de cada dia més burocratitzat que caldria canviar. Ho reflecteix molt bé la següent descripció feta per un professor sènior que imparteix docència en els graus d'infantil i primària:

Seguramente las influencias de las nuevas tecnologías no siempre están siendo positivas. Una de sus más evidentes virtudes, la circulación instantánea y fluida de la información a través de la red, conlleva también alguna desventaja. Desde el mismo momento en que entramos en el sistema, nos convertimos en receptores de todo tipo de información a la vez que en emisores de la nueva. Cada participante, con la facilidad con la que pulsa un botón, consigue en tiempo real transmitir cuanto información seleccione a cuantos receptores desee; quienes a su vez, una vez procesada la información, se tornan emisores de la misma. El sistema de este modo se retroalimenta sin cesar de modo exponencial.

El tiempo disponible para cada usuario es limitado -el día siempre tendrá 24 horas-, mientras que la información a la que se enfrenta cada día crece sin límites. Sólo llegará a procesar el cúmulo de información entrante poniendo en marcha una estrategia compensatoria por la que a la vez que aumenta la presión sobre sí mismo en el trabajo, reduce la profundidad y el detenimiento de su reflexión. Si a la cantidad añadimos el otro

rasgo con el que se presenta la información a través de la red, la discontinuidad (la información se presenta en unidades, formatos y contenidos distintos y paradójicos), el receptor de la misma se ve en la obligación de poner en marcha recursos intelectuales y estados mentales sin solución de continuidad, lo que, a la larga, supone un trabajo cada vez más disperso y un mayor desgaste emocional.

De este modo, alumnos y profesores se enfrentan cada día a un cúmulo ingente de paradójicos inputs ante los cuales, de modo más o menos perentorio, se ven obligados a reaccionar. Abrir cada mañana el ordenador significa: atender a la multiplicidad de mensajes de correo cada uno de los cuales nos sitúa en un contexto mental singular; participar en blogs y foros académicos y extraacadémicos; leer y evaluar documentos, informes, actas, convocatorias, informaciones sindicales y trabajos sin fin; responder a encuestas de evaluación cuya sentido y utilidad quedarán para siempre suspendidos en la nube; redactar solicitudes, informes o memorias más y más exigentes que cada Servicio u Oficina del Campus reclama oportuna o no tan oportuna

61. "No som equip, no treballam coordinadament i per això ens costa que l'alumnat ho valori..." és el comentari d'un dels professors que ha participat en aquesta anàlisi. A l'avaluació externa dels estudis realitzada l'any 2005 quedà ben reflectida aquesta necessitat: "Otro problema que ha intuïdo el Comité Externo es [...] la poca identificación del profesorado de otros departamentos ajenos a la formación del Maestro" (Lorenzo, Chirivella, Ferrández & Iglesias, 2005, 23).

62. Com s'assenyala a l'informe anual de seguiment i avaluació del grau d'Educació Primària del curs 2013-14:

L'elevat nombre d'alumnes per grup és una de les principals dificultats per al tractament individualitzat de l'aprenentatge dels alumnes. Com ja s'ha comentat, el nombre d'alumnes matriculats de nou ingress el curs 2013-14 va ser de 331. Amb el nombre de grups de primer curs actual, 4 en total, fa que a primer curs els grups tinguin més de 80 alumnes. A partir de 2n curs, aquests nombres per grup es mantenen, tot i que el nombre de grups es redueix a 3. (El Consell d'Estudis ha fet diverses propostes a la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats que no han rebut resposta). (Facultat d'Educació, 2015a, 7).

63. Ho han fet altres Universitats: a València, per exemple, els grups són de 45 alumnes.



---

namente; diseñar y actualizar alambicadas guías docentes; ordenar y actualizar el currículum; atender a la tutoría virtual, etc.

En este marco virtual de la red, la lejanía entre emisores y receptores no sólo es física, también lo es mental, lo que significa que al tiempo que con toda facilidad pulsamos el botón descuidamos el contexto personal del posible receptor. Nuestra teoría de la mente se desdibuja haciendo que cada uno se convierta sin saberlo en un potencial abu-

sador de los demás. Sin duda, es muy fácil pulsar un botón.

#### **10. Promoure una avaluació formativa i formadora més estricta**

El fet que la mitjana de crèdits matriculats i no superats per l'alumnat dels estudis de grau d'infantil i primària sigui de les més baixes dels estudis de la UIB pot tenir diverses explicacions.<sup>64</sup> S'hauria de comprovar que no és degut a una excessiva condescendència per part del professorat, o com una defensa subliminal per evitar l'acumulació progressiva

d'alumnes al curs següent en la mateixa assignatura.

També seria convenient ampliar l'avaluació individual de l'alumnat. L'elevat nombre d'alumnes ha conduït a la utilització generalitzada i quasi exclusiva dels treballs en grup. Si bé és necessària aquesta pràctica, té el perill de beneficiar injustament a aquell alumnat amb actituds poc compromeses o amb un nivell de coneixements insuficient i, per altra banda, no permetre que l'alumnat més qualificat pugui demostrar la seva excel·lència.

---

64. Vegeu l'apartat 7, "És fàcil cursar els graus d'infantil i primària a Balears?"

---

## Referències

Alsina, À. (2009). “El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en Educación Matemática a la formación del profesorado”. M. J. González, M. T. González & J. Murillo (eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 119- 127). Santander: SEIEM.

Alsina, À. (2013). “Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperat de [http://www.cna.gov.co/1741/articulos-311056\\_McKensey.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articulos-311056_McKensey.pdf)

Bonal, X. & Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Bofill.

Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/587.pdf>

Bush, M. & Timms, M. (2000). “Rubric-and portfolio-based assessment: focusing on Student progress. Rucker, J”. (ed.), *Assessment in Business Education* (pp. 103-20). Reston: Business Education Association.

Càtedra UNESCO. “Former les enseignants au XXIe siècle”, càtedra creada per l’Institut Français de l’Éducation (IFE) en el si de l’ENS (École Normale Supérieure) de Lyon. Té per finalitat afavorir el diàleg sobre la formació dels ensenyants. El titular és Luc Ria. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/chaire>

CCOO (2014). *Pérdida de poder adquisitivo del profesorado de la enseñanza pública*. Document de CCOO Ensenyament fet públic el 6 de febrer de 2014. Recuperat de [http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1775099-Perdida\\_de\\_poder\\_adquisitivo\\_del\\_profesorado\\_de\\_la\\_ensenanza\\_publica.pdf](http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1775099-Perdida_de_poder_adquisitivo_del_profesorado_de_la_ensenanza_publica.pdf)

CIS (2005). *Barómetro de julio. Estudio nº 2.616*. Madrid: CIS. Recuperat de [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2600\\_2619/2616/Es2616.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2600_2619/2616/Es2616.pdf)

Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears: Palma.

Conselleria d’Educació, Joventut i Esport (2014). *Los maestros deberán aprobar Lengua y Matemáticas en Selectividad*. Recuperat de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Actualidad\\_FA&cid=1354307233696&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109265843997](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actualidad_FA&cid=1354307233696&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109265843997)

CRUE (2014,b) *Informe CASUE relativo a la estructura 3+2 en los estudios de Grado y Máster*. Aprovat ple extraordinari CASUE, celebrat el 8 de juliol de 2014.

CRUE (2014) *Documento de trabajo. Grupo de Trabajo sobre el Modelo de Universidad y Reforma de Gobernanza*.

Dolton, P. & Marcenaro-Gutiérrez, O. (2013). 2013 *Global Teacher Status Index*. Londres: Varkey GEMS Foundation. Recuperat de <https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>

Embajada de Finlandia (2014). *Educación en Finlandia*. Recuperat de <http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870&contentlan=9&culture=es-es>



---

*Estatut bàsic de l'empleat públic*. Butlletí Oficial de l'Estat, número 89, de 13 de abril de 2007 (Llei 7/2007, de 12 d'abril). Recuperat de [http://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/2007/04/16/pdfs/A02091-02119.pdf](http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/04/16/pdfs/A02091-02119.pdf)

Esteve-Zarazaga, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación*, 340, 19-86.

Recuperat de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf)

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Recuperat de [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)

European Commission (2013a). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volume 1. Final report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperat de [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)

European Commission (2013b). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volume 2. Final report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperat de [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf)

European Commission /EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperat de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf)

Eurydice (2013a). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edition 2013 Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperat de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf)

Eurydice (2013b). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/13. Eurydice Facts & Figures*. Recuperat de [http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/salaries12\\_13.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/salaries12_13.pdf)

Facultat d'Educació (2014a). *Informe anual de seguiment i avaluació grau d'Educació Primària. Curs 2012-13*.

Facultat d'Educació (2014b). *Informe anual de seguiment i avaluació del grau d'Educació Infantil. Curs 2012-13*.

Facultat d'Educació (2015a). *Informe anual de seguiment i avaluació grau d'Educació Primària. Curs 2013-14*.

Facultat d'Educació (2015b). *Informe anual de seguiment i avaluació grau d'Educació Infantil. Curs 2013-14*.

Fernández, S., Arias, J. M., Fernández, R., Fernández-Raigoso, M. & Burguera, J. (2014). “Pensamiento reflexivo e investigador en Educación”. En Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, *Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario* (pp. 105-134). Madrid: Instituto Nacional d'Avaluació Educativa. Recuperat de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>

Foro de Sevilla (2014). *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública*. Recuperat de [https://docs.google.com/file/d/0B0REJ\\_psIMnUb0lnYXNZLWhWQ3M/edit](https://docs.google.com/file/d/0B0REJ_psIMnUb0lnYXNZLWhWQ3M/edit)

Fundación BBVA (2013). *Estudio Internacional. Values and Worldviews. Valores políticos-económicos y la crisis económica*. Recuperat de <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Presentacionvaluesworldwidel.pdf>





---

Fundación Europea Sociedad y Educación (2013a). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Madrid: Fundació Europea Societat i Educació. Recuperat de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

Fundación Europea Sociedad y Educación (2013b). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad. Hallazgos principales*. Madrid: Fundació Europea Societat i Educació.

França, J. (11 de juliol de 2014). “El nou sistema d'accés a la carrera de magisteri aparta els provinents de FP”. *El Diari de l'Educació*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/el-nou-sistema-dacces-a-la-carrera-de-magisteri-aparta-els-provinents-dfp/>

Gauthier, C. (2006). “La política sobre formación inicial de docentes en Quebec”. *Revista de Educación*, 340, 165-185.

Generalitat de Catalunya (2013). *Comunicació. El Govern i nou universitats catalanes firmen el conveni per impulsar les actuacions del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres*. Recuperat de [http://premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/docs/2013/11/06/11/27/5262438e-9e9b-407f-9eca-e9dd6ce26962.pdf](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/11/06/11/27/5262438e-9e9b-407f-9eca-e9dd6ce26962.pdf)

Govern de les Illes Balears (2014). *Resolució del director general d'Universitats, Recerca i Transferència del Coneixement de 25 de juny de 2014 per la qual es convoquen els centres educatius de les Illes Balears perquè acullin alumnes en pràctiques dels estudis de grau d'Educació Infantil i d'Educació Primària de la Universitat de les Illes Balears i dels centres que hi estan adscrits*. Recuperat de <http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1980278>

Hattie, J. (2003). “Teachers Make a Difference. What is the research evidence?” *Australian Council for Educational Research Annual Conference*, octubre 2003. Recuperat de <http://www.educationaleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>

Imbernón, F. & Colén, M. T. (2014). “Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada”. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-283.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *TEDES-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe España*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-mlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e>

Jakku-Shivonen, R. & Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Ministeri d'Educació-Ediciones Kaleida Forma.

Korkeamäki, R. L. (2011). “Preparando a los futuros docentes para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura”. R. Jakku-Shivonen & H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Ministeri d'Educació-Ediciones Kaleida Forma.

Korthagen, F. (2010). “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.

Laukkanen, R. (2005). *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/435.pdf>

Lelièvre, C. (2014). “Les professeurs, éternels incompris?” *L'Express*, 26/5/2014/. Recuperat de [http://www.lexpress.fr/education/les-professeurs-eternels-incompris\\_1546451.html](http://www.lexpress.fr/education/les-professeurs-eternels-incompris_1546451.html)



---

Lévy, J. D., Gérard, M., Espinasse, C. & Rey, M. (2014). *Les préoccupations des enseignants en 2014. Une profession en quête de valorisation*. Recuperat de [http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Rapport\\_Harris\\_-snuipp\\_-\\_Les\\_preoccupations\\_des\\_enseignants.pdf](http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Rapport_Harris_-snuipp_-_Les_preoccupations_des_enseignants.pdf)

Lorenzo, M., Chirivella, A., Ferrández, R., & Iglesias, P. (2005). *Informe de evaluación externa. Magisterio*. Universitat de les Illes Balears.

Lozano, J. (5 d'abril de 2014). "El Decano de Magisterio en Granada pide que se limiten las plazas para estudiar". *Ideal.es*. Recuperat de <http://www.ideal.es/miugr/noticias/decano-magisterio-granada-pide-201404051825.html>

Martínez, M. (dir.) (2008). *El professorat i el Sistema Educatiu Català*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/475.pdf>

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma editorial. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/469.pdf>

Mérida, R. (2009). "Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros". *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 39-47.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado. Curso 2011-2012. Últimos resultados detallados*. Base de dades EDUCABASE. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2011-2012-Ultimos-RD.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: MECED. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado. Curso 2012-2013. Datos Avance*. Base de dades EDUCABASE. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2012-2013-Datos-avance.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a). *Datos y cifras. Curso escolar 2013-14*. Madrid: MECED. Recuperat de [http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014\\_final.pdf](http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. Madrid: MECED. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2014c). *Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015*. Madrid: MECED. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/ca/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014d). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado. Curso 2013-2014. Datos Avance*. Base de dades EDUCABASE. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/ca/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2013-2014-Datos-avance.html>



---

Miró, J. & Nadal, M. (2014). *Conocimientos mínimos de la asignatura “Matemàtiques de l’Educació Primària” Curso 2013-14*. Document intern del Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica.

Musset, P. (2010). “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”. *OECD Education Working Papers*, 48, OECD Publishing.

Navas, M. J. (2014). “Una aproximación al estudio de la satisfacción laboral de los docentes en España”. Institut Nacional d’Avaluació Educativa, *Talis 2013. Informe español. Análisis secundario*. Madrid: INEE. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>

Niemi, H (2011). “Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals. Finnish Case”. *CEPS Journal*, 1(1) 43-66

Niemi, H., & Jukku-Sihvonen, R. (2009). “El currículo en la formación del profesorado en Educación Secundaria”. *Revista de Educación*, 350, setembre-desembre 2009, 173-202. Recuperat de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08.pdf)

Nortes, R., & Nortes, A. (2014). “La competencia matemática en futuros maestros. ¿Una realidad o una ficción?” *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 163-194.

OCDE (2008). “¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles?” *Teaching in Focus*, 2. Recuperat de [http://www.oecd.org/edu/school/TiF%20\(2012\)--N%C2%B02%20\(esp\)--v2.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TiF%20(2012)--N%C2%B02%20(esp)--v2.pdf)

OCDE (2013a). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE*. París: OCDE. Recuperat de <http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

OCDE (2013b). *Panorama de la Educación 2013. Nota País. España*. Recuperat de [http://www.oecd.org/edu/Spain\\_EAG2013%20Country%20Note%20%28ESP%29.pdf](http://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20%28ESP%29.pdf)

OCDE (2014a). *Panorama de la Educación 2014. Nota País. España*. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/spaineag2014-country-note---esp.pdf?documentId=0901e72b81a722ad>

OCDE (2014b). *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l’enseignement et l’apprentissage*. París: OCDE. Recuperat de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-de-talis-2013\\_9789264214293-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr#page1)

Odena, P. (s. d.). *La Educación infantil en Finlandia*. Recuperat de <http://www.xtec.cat/~ccols/finlandia/serveis/serveisesp.htm>

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview*. París: OCDE.

OECD (2014a). “How much are teachers paid and how much does it matter?” *Education Indicators In Focus*. 21. Recuperat de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202014--No21%20%28eng%29.pdf>

OECD (2014b) *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. París: OECD. Recuperat de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD (2014c). *Política educativa en perspectiva. Education Policy Outlook. España*. París: OECD. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/09/20140911-ocde-lomce/educacion-perspectiva-espana.pdf>



---

Oliver, M. F. (2014). *Satisfacció dels mestres d'educació primària amb la tasca docent. Comparativa Catalunya-Illes Balears*. Observatori Internacional de la Professió Docent (document multicopiat).

Ortega, E. M., Ayuso, J. M., Pérez, E. M. & Álvarez, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado. Recuperat de [http://www.fuhem.es/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente\\_FUHEM\\_2010.pdf](http://www.fuhem.es/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente_FUHEM_2010.pdf)

Pedró, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

Pérez-Gómez, A. I. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Pérez-Díaz, V. & Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos: una encuesta a profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundació Institut d'Empresa.

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

Sahlberg, P. (2010). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2012). "Teachers and teacher education in Finland". Darling-Hammond, L., & Lieberman, A., *Teacher Education around the World*. Abingdon: Routledge.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2007). *Enquesta d'inserció laboral dels graduats l'any 2004 a la Universitat de les Illes Balears. Mestre. Totes les especialitats*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2008). *Enquesta d'inserció laboral i de la satisfacció rebuda dels graduats l'any 2005 a la Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2009). *Enquesta d'inserció laboral i de la satisfacció rebuda dels graduats l'any 2006 a la Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2011a). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del professorat que ha impartit docència a les titulacions de grau durant el curs 2010-11. Grau d'Educació Infantil*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2011b). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del professorat que ha impartit docència a les titulacions de grau durant el curs 2010-11. Grau d'Educació Primària*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2012a). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del professorat que ha impartit docència a les titulacions de grau durant el curs 2010-11. Grau d'Educació Primària*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2012b). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del professorat que ha impartit docència a les titulacions de grau durant el curs 2010-11. Grau d'Educació Infantil*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2013a). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del personal docent i investigador dels GRAUS oficials de la UIB. Grau d'Educació Primària. Curs 2012-13*.

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2013b). *Informe de satisfacció i detecció de les necessitats del personal docent i investigador dels graus oficials de la UIB. Grau d'Educació Infantil. Curs 2012-13*.



---

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2014a). *Informe d'inserció laboral i de satisfacció amb la formació rebuda dels titulats de GRAU l'any 2013 a la UIB. Grau d'Educació Infantil.*

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2014b). *Informe d'inserció laboral i de satisfacció amb la formació rebuda dels titulats de grau l'any 2013 a la UIB. Grau d'Educació Primària.*

Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (2015). *Informe anual d'avaluació i seguiment. Graus i màsters. Curs 2013-14. Universitat de les Illes Balears.*

Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014. Open University Innovation Report 3.* Milton Keynes: The Open University. Recuperat de [http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The\\_Open\\_University\\_Innovating\\_Pedagogy\\_2014\\_0.pdf](http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf)

Socas, M. M. (2011). "Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en Educación Primaria. Buenas prácticas". *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 199-224.

Taggart, G., & Wood, M. (1998). "Rubrics: a cross-curricular approach to assessment". Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J. & Wood, M. (Eds). *Rubrics: a Handbook for Construction and Use* (pp. 57-74), Lancaster: Technomic Publishing Co.

Tiana, A. (2013). "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta". *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 33-58.

UNESCO (2007). *Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.* Buenos Aires: UNESCO- IIEP.

UNSA Éducation (2014). *Baromètre UNSA des métiers de l'Éducation. 2e édition.* Recuperat de <http://extranet.unsa-education.com/Docs/Total/barometre.pdf>

Valiente, O., Zancajo, A., & Tarriño, À. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/594.pdf>

Vallespín, I. (30 de gener de 2014). "Cataluña eleva los requisitos de acceso a los estudios de Magisterio". *El País*. Recuperat de [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/30/catalunya/1391095882\\_064502.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/30/catalunya/1391095882_064502.html)

Zabalza, M. M. (2011). "El practicum en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 354, 21-43.



---

Aquest dossier és resultat d'un debat entre el professorat, la majoria del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB, que tot seguit es detalla:

Daniel Adrover	Maria Ferrer	Jesús Salinas
Eva Aguilar-Mediavilla	Dolors Forteza	Francisca Salvà
Pere Alzina	Mercè Morey	Inmaculada Sureda
Félix Angulo	Joan Jordi Muntaner	Gemma Tur
Ramon Bassa	Carme Pinya	Santos Urbina
Jaume Binimelis	Maribel Pomar	Jordi Vallespir
Rubén Comas	Maria Antonia Riera	Sebastià Verger
Begoña de la Iglesia	Eduardo Rigo	Josep Vidal
Herminio Domingo	Rosa Rosselló	

El disseny, direcció i coordinació del dossier ha estat dels professors:  
Jaume Sureda Negre i Miquel F. Oliver Trobat.

### **Dossier d'Actualitat, número 3**

Palma. Maig de 2015

Edita: Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

Director: Jaume Sureda Negre

Subdirectora: Adolfinia Pérez Garcias

Secretari: Josep Pérez Castelló

#### **Altres Dossier d'Actualitat:**

Número 1. Sobre la ràtio alumnes per aula (setembre de 2012)

Número 2. Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears (abril de 2013)

Ens podeu seguir a través de la web: <http://pape.uib.es>

i a Facebook: <http://www.facebook.com/DepartamentdePedagogiaAplicada>

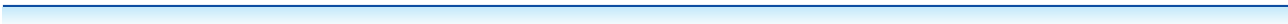
Disseny gràfic: Ferran Sintès [www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)

Imprimeix: Impremta ràpida Institut. Palma

Dipòsit legal: PM 600-2012

Per a la realització d'aquest informe no s'ha pogut comptar amb cap dada aportada per la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears: de forma incomprensible s'han negat reiteradament a aportar cap tipus d'informació.







**Universitat**  
de les Illes Balears

Departament de  
Pedagogia Aplicada i  
Psicologia de l'Educació

