

Treball Final del Grau de Mestre/a d'educació infantil

Qui estudia el grau de Mestre/a d'educació infantil?

Identificant i relacionant els perfils
socioeconòmics i les creences de l'estudiantat

Alexander Rocher Martínez

Curs 2021-22

Modalitat A. Desenvolupament professional

Tutora Ann E. Wilson-Daily



**UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA**

1. Índex

Índex	1
Resum	2
Introducció	3
Objectius	8
Metodologia	8
Participants i mostra	8
Recollida de dades i instrument	9
Anàlisi de les dades	12
Limitacions metodològiques	15
Resultats	17
Resultats socioeconòmics	17
Resultats de les creences	18
Resultats de les anàlisis ANOVA i T-Test	19
Discussions	19
Discussions dels resultats socioeconòmic	19
Discussions dels resultats de les creences	21
Discussions dels resultats de les anàlisis ANOVA i T-Test	24
Conclusions	24
Referències bibliogràfiques	27

2. Resum

Resum: Sota la tesi que l'estudiantat del grau de mestre/a d'educació infantil a la Universitat de Barcelona (UB) té un perfil socioeconòmic baix i que sosté creences educatives inapropiades, el present treball es proposa identificar les dues variables, a la vegada que s'indaga si l'origen socioeconòmic condiona les mencionades creences. Per a aquest propòsit, es condueix un estudi transversal i quantitatiu que utilitza una enquesta com a instrument de recollida de dades. L'anàlisi consta de descripcions estadístiques i d'estudis ANOVA i T-Test fets amb el programa informàtic SPSS per a comprovar la possible significativitat entre els perfils socioeconòmics i les creences. Els resultats assenyalen un perfil socioeconòmic baix, unes creences majoritàriament apropiades i una relació no significativa entre les dues variables. Aquests resultats permeten profunditzar en les necessitats de l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil, alhora que suposen una primera i petita aproximació als estudis que relacionen els i les mestres amb variables contextuals a un nivell macro.

Paraules clau: creences, perfil socioeconòmic, estadística, educació infantil, estudiant de mestre/a.

Abstract: In the light of the thesis that students in the Early Childhood Education Degree (ECE) at the University of Barcelona (UB) hold a low-socioeconomic status and inappropriate educational beliefs, the present work aims to identify these variables. At the same time it is investigated whether teachers' socioeconomic conditions influence the aforementioned beliefs. For this purpose, a cross-sectional and quantitative study is conducted using a survey as a data collection instrument. To analyze the results, statistical descriptions were conducted as well as ANOVA and T-Test studies made with statistical program SPSS to verify the significance of the relationship between both variables. The results indicate that pre-service teachers on ECE hold a low socio-economic profile and mostly appropriate beliefs. In regard to the relationship between the variables, non-significant evidences were observed. These results make it possible to delve deeper into the needs of pre-service teachers and, at the same time, this study is a first and small approach to studies that relate teachers to contextual variables at a macro level.

Key words: beliefs, socioeconomic profile, statistics, early childhood education, pre-service teachers.

3. Introducció

Actualment, existeixen evidències sòlides que permeten afirmar la relació existent entre les experiències en els primers anys de vida i el benestar i el desenvolupament en etapes posteriors (Katz i Chard, 1989 citat per Hill i Veale, 1997; Thorpe et al., 2011). En aquest sentit, s'ha demostrat que "experiències primerenques pobres redueixen les possibilitats de vida de l'infant, mentre que ambients primerencs rics i adaptatius milloren aquestes possibilitats" (Thorpe et al., 2011, p.85). Aquestes evidències han captat l'atenció des de l'àmbit acadèmic (Bredenkamp i Copple, 1997 citat per Kim i Buchanan, 2009; Stipek i Bayler, 1997; Thorpe et al., 2011; Van Laere et al., 2012) i polític (Coultas i Lewin, 2002; Egert et al., 2018; Fernández-Molina et al., 2011; Thorpe et al., 2011; Van Laere et al., 2012) sobre la qualitat de l'educació infantil per millorar les oportunitats de vida i d'aprenentatge dels infants.

Aquesta qualitat educativa està connectada a diversos factors entre els quals destaca la qualitat del cos de mestres que cobreix aquest servei (Cochran-Smith, 2005 citat per Decker i Rick-Kauffman, 2008; Kontos i Wilcox-Herzog, 2001 citat per La Paro et al., 2009; Lillvist et al., 2014; Thorpe et al., 2011; Unal i Kurt, 2018; Van Laere et al., 2012;). Alhora, un dels factors més determinants per la qualitat del cos de mestres és la seva formació (Decker i Rick-Kauffman, 2008). El que suposa que, per a una intervenció primerenca de qualitat, sigui important reconèixer i fer un seguiment del desenvolupament d'aquest cos de mestres (Hill i Veale, 1997; Lillvist et al., 2014; Van Laere et al., 2012).

En aquest sentit, s'han desenvolupat nombrosos estudis que han incidit en la formació dels mestres per a la millora de la qualitat de l'ensenyament a través de la identificació del perfil de l'estudiantat. Aquests estudis són diversos: des de la sociologia (Unal i Kurt, 2018), des de les competències (Lillvist et al., 2014; Wilson-Daily et al., 2021), des de la motivació (Garrote i Jiménez-Fernández, 2018) o des de les creences (Fernández-Molina et al., 2011; Paredes i Kachinovsky, 2021; Stipek i Bayler, 1997; Thorpe et al., 2011). L'existència d'aquesta gran quantitat d'estudis envers el perfil dels estudiants es deu a "que [la identificació dels perfils] contribuiria a la formulació i la implementació de polítiques educatives més rellevants" (Akar, 2012, p.81).

El present treball pretén identificar el perfil socioeconòmic i les creences sobre pràctiques educatives de l'estudiantat matriculat a la Universitat de Barcelona en un moment clau. Primer de tot, perquè està havent-hi canvis en l'àmbit internacional i nacional, com el progressiu augment d'homes en el grau d'educació infantil (Unal i Kurt, 2018), l'augment d'estudiants procedents de cicles formatius (Fernández-Molina et al., 2011) o una possible

evolució internacional des de creences educatives inapropiades observades a Stipek i Bayler (1997) a unes de més apropiades, que les trobem a La Paro et al. (2009). A la vegada, a Espanya s'obre un nou escenari legislatiu amb la proposta de Llei Orgànica del Sistema Universitari, que proposa canvis profunds en l'educació superior, alguns dels quals afecten, per exemple, les assignatures dels plans docents (Ministeri d'Universitats, 2021).

El perfil socioeconòmic de l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil ha sigut un dels àmbits menys estudiats, molt menys que altres perfils com el competencial, motivacional o de creences. De fet, hi ha poca recerca disponible envers la relació entre mestres i variables contextuals a un nivell macro (Sang et al., 2018). Tanmateix, tot i la poca recerca en aquest sentit, aquest perfil podria "ser crucial per entendre la composició del grup poblacional i saber què necessiten per esdevenir mestres competents" (Unal i Kurt, 2018, p.63). Akyeampong i Stephens (2002) en el mateix sentit han incidit en què per eixamplar els beneficis de la formació de mestre/a s'ha de reconèixer l'origen de l'estudiantat. A més a més, el reconeixement de l'origen és especialment important en l'etapa universitària perquè la matrícula sovint significa el primer moment en què els estudiants han de gestionar diverses responsabilitats: acadèmiques, financeres o personals (Vaez i Laflamme, 2008).

En aquest sentit, anteriors treballs socioeconòmics fets a diversos països han convingut en diversos aspectes. Pel que fa a dades demogràfiques, la categoria més homogènia és el gènere. En anteriors estudis la mostra està formada principalment per dones, grup que oscil·la entre el 80% i el 95%. (Aldemir i Kurt, 2014; Henoch et al., 2015; Thorpe et al., 2011; Unal i Kurt, 2018). Situació que Kurt addueix probablement a una feminització de tasques involucrades en el dia a dia de l'educació infantil com "criança, estima o cura d'infants joves" (Unal i Kurt, 2018, p.70). A la vegada, els estudis assenyalen que la gran majoria dels participants és jove, trobant-se la mitjana al voltant dels 21 anys (Aldemir i Kurt, 2014; Thorpe et al., 2011; Unal i Kurt, 2018). Denzler i Wolter (2009 citat per Henoch et al., 2015) i Unal i Kurt (2018) coincideixen en assenyalar el baix estatus socioeconòmic de la majoria de l'estudiantat. Aldemir i Kurt (2014) hi convergeixen parcialment, ja que identifiquen que els habitatges són majorment de famílies amb un estatus baix, a la vegada que assenyalen que, tot i l'aparent necessitat d'ingressos, molt pocs estudiants treballen. Laboralment, Unal i Kurt (2018) destaquen l'engatjament dels estudiants en feines a temps parcial, el pressupost limitat per seguir el grau i el baix nivell formatiu i altes de taxes d'atur entre les mares. Aquesta situació explicaria que els estudiants amb baixos ingressos no poguessin accedir a activitats culturals (Unal i Kurt, 2018). Coultas i Lewin (2002) es fixen també en el capital cultural, el qual identifiquen com a restringit, a la vegada que relacionen aquestes limitacions amb la influència de l'origen i el nivell educacional de la família. Aquests resultats obtinguts en països tan diferents com Turquia o els Estats Units podrien coincidir amb la

realitat espanyola envers les característiques dels i les mestres, ja que aquest cos de professionals ha sigut “durant molt temps d’origen subaltern, rural i femení” (Paredes-Labra i Kachinovsky, 2021, p.37).

Tot aquest estudiantat portarà una motxilla socioeconòmica a sobre quan estigui dins l’aula, on haurà de prendre decisions, de vegades immediates, sobre qüestions relacionades amb aspectes educatius, els quals estan estretament lligats a les creences (Stipek i Bayler, 1997). Vartuli (2005 citat per Heisner i Lederberg, 2011) van més enllà en afirmar que les creences dels docents estan al centre de les preses de decisions, ja que moltes vegades aquestes es basen més en el que se sent bé o adequat que en fonaments teòrics (Heisner i Lederberg, 2011). Aquestes decisions educatives posen en relleu la importància de les creences, les quals han de ser considerades per les institucions per la planificació de la formació i el desenvolupament de l’estudiantat de mestre/a d’educació infantil (Stipek i Bayler, 1997; Thorpe et al., 2011).

En la literatura acadèmica les creences han sigut un concepte difícil de resoldre per ser quelcom no observable directament (Leder i Forgasz, 2002 citat per Sang et al., 2009; Pajares, 1992). La Paro et al. diuen que les creences poden ser definides com “la convicció de veritat d’una proposició sense la seva verificació”, alhora que “són generalment considerades com unes interpretacions subjectives basades en percepcions, raonaments o comunicació” (2009, p.22). Segons, Fishbein i Ajzen (1975 citat per Sang et al., 2009) una creença és una representació d’informació que algú sosté sobre un objecte o una persona. D’aquestes dues definicions es podria extreure que les creences són interpretacions subjectives no necessàriament justificades.

Diversos estudis han investigat la relació entre les creences i les pràctiques del professorat, però sense arribar a un acord unànime: alguns autors qüestionen la seva associació (Bracken i Fischel, 2006; Fang, 1996 citat per La Paro et al., 2009; Wilcox-Herzog, 2002 citat per Wilson-Daily et al., 2021). Tanmateix una major quantitat d’estudis la suporten (Charlesworth et al., 1991 citat per Stipek i Bayler, 1997; Maxwell et al., 2001 citat per La Paro et al., 2009; Yonemura, 1986 citat per Heisner i Lederberg, 2011). En canvi, els estudis sí que conflueixen unívocament en la significativitat de les relacions entre creences i el comportament del docent a l’aula (Buehl i Beck, 2015; Calderhead, 1996 citat per La Paro et al., 2009). La rellevància de les creences, però, no només la trobem en les accions, sinó també en l’àmbit cognitiu per a l’aprenentatge, ja que la informació que percebem “cobra sentit en relació amb la seva consistència amb les creences implícites” (Kagan, 1992 citat per Heisner i Lederberg, 2011; Pajares, 1992).

Tot i la rellevància de les creences per l'impacte que tenen en el comportament, les pràctiques educatives o l'aprenentatge, sovint els i les mestres no són conscients d'aquestes (Isenberg, 1990 citat per Heisner i Lederberg, 2011). De fet, no és només que puguin ser invisibles per als i les mestres, sinó que aquestes creences poden ser contradictòries dins el seu sistema de creences (Sang et al., 2009).

Alhora, el llenguatge que utilitzen els i les mestres per parlar de creences i pràctiques “no acostuma a ser literal i estructurat, sinó de naturalesa simbòlica i metafòrica” (Mellado et al., 2015, p.282). Les metàfores, enteses com la “comprensió i experimentació d'una cosa en termes d'una altra” (Lakoff i Johnson, 1980, p.5 citat per Leavy et al., 2007) i com una forma holística de pensar, en aquest cas l'ensenyament i l'aprenentatge (Tobin i Tippins, 1996 citat per López-luengo, et al., 2015), són una finestra per accedir a idees com les creences implícites (Leavy et al., 2007). De fet, les metàfores ofereixen la possibilitat de comprendre un fenomen, especialment aquells que són complexos i carregats de valors com ho són els educatius (Fortes Ramírez, 1994 citat per López-Luengo et al., 2015) i són part del coneixement didàctic (Treagust, 2007 citat per López-Luengo et al., 2015). Per tant, les metàfores no són només un recurs expressiu, sinó que són un mecanisme mental que estructura part del sistema conceptual (Lakoff i Johnson citat per Mellado et al., 2013). A la vegada tenen també impacte en la pràctica, ja que les metàfores ajuden a la interrelació de teoria i pràctica (Aubusson et al., 2006 citat per Mellado et al., 2013; Leavy et al., 2007). I paral·lelament, també vinculen el món afectiu i cognitiu (López-Luengo et al., 2015), és a dir, també contenen un alt component d'afectivitat (Hargreaves, 2005 citat per Mellado et al., 2013).

Però, com es creen o modifiquen aquestes creences, metafòriques o concretes, sobre l'educació? Tot i que l'origen d'aquestes no és quelcom completament demostrat (La Paro et al., 2009), diversos estudis han coincidit en assenyalar la influència d'experiències educatives anteriors en la construcció de les creences i també les pràctiques dels i les mestres i, més concretament, a les pròpies experiències com a estudiant (Buehl i Beck, 2015 citat per Wilson-Daily et al., 2021; Lortie, 1975 citat per La Paro et al., 2009; Pajares, 1992). Com assenyalen Paredes-Labra i Kachinovsky (2021) i La Paro et al. (2009) els estudiants cursen entre dotze i divuit anys d'escolarització abans d'arribar a ser estudiants de mestre/a d'educació infantil, és a dir, és una etapa llarga en què es construeixen moltes vivències que “condicionen l'“hauria de ser” o el “podria ser” de les aules” (Paredes-Labra i Kachinovsky, 2021, p.37). Una altra explicació és la que capgira l'ordre, en lloc de ser les creences les precursors de les pràctiques, són les creences les que són “modelades per la involucració en accions i pràctiques específiques” (Buehl i Beck, 2015, p.69). És a dir,

l'experiència personal en activitats educatives és sovint el fonament de les creences (Borh, 2004 citat per La Paro et al., 2009; Pajares, 1992; Paredes-Labra i Kachinovsky, 2021).

En aquest sentit, la formació com a estudiants de mestre/a ha de contribuir a un canvi de creences, des d'una perspectiva conductista-transmissiva a una altra més cognitiva/constructivista com succeeix en els resultats de McMullen i Alat (2002, citat per La Paro et al., 2009). Tot i que els anteriorment anomenats esquemes de pensament en els que s'organitzen les creences poden suposar resistències al canvi (Gallego i Pérez, 2002; La Paro, 2009; Stipek i Bayler, 1997), és palesa la capacitat de l'educació en nivells educatius superiors de canviar les concepcions educatives com ho demostren els resultats de Thorpe et al. (2011), Richardson (2005 citat per Aldemir i Kurt, 2014), Watkins (2005 citat per La Paro et al., 2009), Heisner i Lederberg (2011) o Stipek i Bayler (1997). Així doncs, la formació de mestre/a actuarà com a vehicle de canvi de les creences i les pràctiques (Heisner i Lederberg, 2011), especialment si aquesta formació és de qualitat (Richardson, 2005 citat per Aldemir i Kurt, 2014). En aquest sentit, Thorpe et al. (2011) troben una clara evolució cap a una perspectiva constructivista entre els estudiants de primer any de grau i els de tercer any. I el mateix succeeix amb les metàfores, ja que l'ús de la reflexió sobre aquestes pot ajudar a explicitar el coneixement no conscient dels i les mestres, el que seria una manera efectiva d'identificar-los per després analitzar la seva adequació (Leavy et al., 2007). Així, la recerca educativa envers les metàfores pot ser una "potent eina que estimula i potencia la formació i el desenvolupament professional dels professors" (Aubusson et al., 2006 citat per Mellado et al., 2013, p.282).

Pel que fa a estudis que han relacionat diverses variables tenint com a objecte d'estudi els i les mestres estudiants, la bibliografia és escassa. Alguns resultats com els de Garrote i Jiménez-Fernández (2018), San Román (2019 citat per Paredes-labra i Kachinovsky, 2021) o (Gallardo i Vázquez, 2016) han trobat relacions entre el nivell socioeconòmic i el perfil motivacional. Altres resultats han relacionat aquest nivell amb l'èxit acadèmic (Garrote i Jiménez-Fernández, 2018; Paredes-Labra i Kachinovsky, 2021; Ruesga et al., 2014 citat per Garrote i Jiménez-Fernández, 2018). Tanmateix, no hi ha cap recerca que relacioni el nivell socioeconòmic i les creences dels estudiants de mestre/a, almenys que s'hagi pogut recuperar pel present estudi. Sang et al. (2009) indaguen sobre aquesta relació, però centrant-se en mestres que ja exerceixen la professió. Els seus resultats, tot i les característiques culturals específiques del context d'estudi que no permeten fer gaires extrapolacions, indiquen que aquells mestres de zones rurals i menys desenvolupades econòmicament tendeixen a adoptar un enfocament educatiu més conductista/transmissiu, mentre que els mestres d'entorns urbans i desenvolupats tenen un enfocament més centrat en l'educand (Sang et al., 2009). En un sentit similar, Stipek i Bayler (1997) assenyalen que

els i les mestres d'infants econòmicament perjudicats tendeixen a tenir un enfocament més conductista/transmissiu que els i les mestres que es dediquen a infants de classe mitjana. Així doncs, tot i que hi ha alguns referents que qüestionen possibles relacions entre dades socioeconòmiques i les creences, cap estudi abans ha analitzat i relacionat l'origen socioeconòmic i les creences de l'estudiantat de mestre/a en educació infantil. En aquest sentit, el present estudi es proposa indagar en aquest buit de la literatura acadèmica.

4. Objectius

Sota la tesi que l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil presenta un perfil socioeconòmic baix, unes creences properes a perspectives conductistes/transmissives i que aquestes dues variables estan associades, l'actual estudi es planteja els següents objectius: a) identificar els perfils demogràfics, socioeconòmics i acadèmics majoritaris de l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil a la UB; b) identificar les creences sobre pràctiques educatives envers el rol mestre o mestra i infant, la gestió del comportament, l'ensenyament i l'infant en l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil a la UB; c) verificar la possible relació de significativitat entre els perfils socioeconòmics de l'estudiantat i les seves creences sobre pràctiques educatives.

5. Metodologia

Per a la consecució dels anteriors objectius, es porta a terme una investigació quantitativa que pretén tenir valor estadístic i representatiu de l'estudiantat de la UB de mestre/a d'educació infantil. Es tracta d'un estudi transversal.

5.1. Participants i mostra

La investigació actual posa el focus de l'estudi en tot l'estudiantat del grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona. En aquest sentit, la població a la qual es refereix el present treball és la totalitat d'estudiants matriculats i matriculades al grau, independentment de la quantitat d'ECTS en curs. Aquesta dada a abril de 2022 és de 840 estudiants. La mostra, per ser representativa, havia de comptar amb 128 participants (Martínez-Olmo, 2016), el que representava una participació mínima d'un 15.61% de l'estudiantat de mestre/a d'educació infantil. No s'ha aconseguit l'objectiu proposat inicialment, ja que la mostra final és de 95 participants, el que implica una participació de l'11.31%. La participant 60 s'ha descartat per no haver respost totalment cap dels dos blocs i de la participant 38 només es té en compte el bloc de l'anàlisi socioeconòmic perquè el bloc de creences no té cap resposta.

Tota la població rep l'instrument a través de xarxes socials (Whatsapp) i hi participen de manera voluntària, autoadministrant-se l'enquesta. Ateses les definicions de Rodríguez-Gómez (2017) parlem d'un mostreig causal, perquè el seleccionem per facilitat d'accés i no probabilístic (Rodríguez-Gómez, 2017).

Com més endavant s'especifica, l'enquesta inclou preguntes demogràfiques que aporten informació per a la definició de la mostra, concretament envers l'edat, el gènere, el lloc de naixement i amb qui conviu. Alhora, també es pren en consideració dins la definició de la mostra el curs actual dels i les participants, l'horari matriculat i el seu itinerari formatiu.

Pel que fa a l'edat, la mitjana se situa en nascuts/des el 1998, és a dir, entre els 23 i 24 anys, i presenta una desviació típica (DT) de 3.6. La moda la trobem a l'any 2000. El gènere és una categoria molt homogènia: 92 dones, 2 homes, una persona que prefereix no respondre i cap que s'identifiqui amb un gènere no binari. Això significa que el 96.8% de les enquestades són dones. El lloc de naixement és també molt homogeni, 92 estudiants han nascut a Catalunya, 2 a la resta d'Espanya i una en un altre país. El que torna a significar un 96.8% de nascuts/des a Catalunya. Finalment, la composició de la mostra per cursos es configura per 21 persones de primer, 13 de segon, 16 de tercer i 54 de quart. Així, la moda se situa a quart curs, el qual representa un total del 54.7% de la mostra final. El 61.1% de la mostra està matriculada a l'horari de matí, mentre que un 38.9% ho està a la tarda. Quant a la formació no obligatòria i prèvia a l'entrada al grau, un 18.9% ha fet CFGM o CFGS, un 40% ha fet batxillerat i un 31.6% ha cursat batxillerat i algun cicle formatiu. Un 9.5%, independentment de si ha cursat un cicle formatiu o batxillerat, ha començat o acabat un grau universitari. Finalment, pel que fa a les formes de convivència, un 80% viu amb la família, un 11.5% amb parella, un 7.3% amb companys o companyes de pis, un 1.1% amb altres relacions i cap persona sola.

5.2. Recollida de dades i instrument

Les dades que es recullen a través de l'enquesta se centren en dos àmbits principalment: dades socioeconòmiques, que actuaran com a variables independents, i les creences, que actuen com a variable dependent. A la vegada, com s'ha avançat anteriorment, hi ha tres preguntes demogràfiques referents a l'edat, el gènere i el lloc de naixement que, conjuntament amb qui viuen o les dades acadèmiques, formen la definició de la mostra.

Com que es tracta d'un estudi quantitatiu, l'instrument de recollida de dades és una enquesta d'elaboració pròpia¹ fonamentada amb treballs precedents i configurada amb

¹ Veure a annex 1.

preguntes tancades que s'autoadministraran els mateixos participants. L'enquesta consta, com ja s'ha esmentat, de dos blocs, un primer, que indaga sobre qüestions socioeconòmiques, i un segon que es focalitza en les creences sobre pràctiques educatives.

El primer bloc consta d'un subbloc inicial consistent en les mencionades preguntes demogràfiques basant-se en diverses investigacions precedents (Coultas i Lewin, 2002; La Paro et al., 2009; Mellado et al., 2013; Thorpe et al., 2011; Unal i Kurt, 2018) i el lloc de naixement, extret de Wilson-Daily et al., (2018). A continuació un altre subbloc que indaga sobre l'entorn, fixant-se en l'origen rural o urbà anteriorment investigat per Sang et al. (2008). Pel que fa a l'origen rural o urbà, s'ha utilitzat la definició de ruralitat descrita a Brezzi et al., (2011).

El tercer subbloc es focalitza en identificar les condicions laborals i l'origen socioeconòmic familiar de l'estudiantat. Les primeres preguntes d'aquest bloc es refereixen a les condicions econòmiques i laborals de l'estudiantat. Trobem si són perceptores de beques a la matrícula, si treballen o en quines condicions ho fan (durada del contracte i quantitat d'hores setmanals). Totes aquestes preguntes, tret de la referent a percebre una beca, que és d'elaboració pròpia, són extretes de les categories emprades per Unal i Kurt (2018). Amb el mateix referent bibliogràfic es construeixen les preguntes que indaguen sobre l'origen familiar, que inclouen preguntes sobre ingressos familiars, grandària del nucli familiar, ingressos segregats per pare i mare i la formació acadèmica d'aquests.

L'últim subbloc estudia les característiques acadèmiques de l'estudiantat i està motivat per anteriors investigacions que també han valorat aquesta categoria en els seus treballs com Thorpe et al. (2011) o López-Luengo et al. (2015). En aquest subbloc es troben preguntes referents a la titulació d'accés, a les titulacions començades o acabades anteriorment a l'entrada al grau, al curs en el qual es troben dins el grau i a l'horari matriculat.

En el segon bloc tenim les preguntes sobre creences envers les pràctiques educatives que estan agrupades en quatre categories: el rol del o la mestre/a i l'infant, la gestió del comportament, l'ensenyament i els infants. La primera categoria és l'única que està formulada amb metàfores, les quals han estat estudiades en anteriors treballs com Leavy (2007), Mellado et al. (2013) i López-Luengo et al. (2015), estudis que fan referència a Martínez et al. (2001) per construir les categories i les definicions de metàfores.

Aquests autors les classifiquen en "conductistes/transmissives" (a partir d'ara C/T) i "cognitiva/constructivista" (a partir d'ara C/C). La primera categoria fa referència a aquelles creences, al·legòriques o concretes, centrades en l'ensenyament i els continguts, en el qual

l'estudiant té un paper passiu que necessita informació per part del professor i motivació externa. (López-Luengo et al., 2015). La categoria de creences "cognitives/constructivistes" són aquelles que identifiquen el coneixement com una construcció de l'aprenent a través de la transformació dels esquemes de pensament i que situen al mestre/a com un facilitador i l'educand com un agent actiu (Leavy et al., 2007).

Cal dir abans, que per a l'actual estudi s'han descartat dues categories dels mateixos autors: *les situades i d'aprenentatge social* i *les autoreferenciades*, les quals són utilitzades per Leavy et al. (2007), Mellado et al. (2013) i López-Luengo et al. (2015). La primera categoria s'ha descartat per tenir una definició molt similar a les C/C i per la necessitat d'unificar totes les variables segons apropiades (C/C) o inapropiades (C/T). Alhora, les *autoreferenciades* s'han descartat també per la seva naturalesa molt subjectiva i poc universal, ja que se les descriu com les creences metafòriques que tenen "significats molt personals per a qui les anuncia i un fort component egocèntric que dificulta la seva classificació en les categories prèvies" (López-Luengo et al., 2015, p.41).

Totes les metàfores referents a la categoria *rols de mestre/a i infants* de l'enquesta són d'elaboració pròpia menys la 24.5, que és extreta de López-Luengo et al. (2015). Totes elles s'han inclòs tenint en compte que fossin part de l'imaginari col·lectiu i, per tant, que fos fàcil vincular-se afectivament a elles. També s'ha tingut en compte que fossin fàcilment comprensibles. Les C/T són 24.1, 24.2 i 24.4., és a dir, 3, mentre que de C/C en trobem 2. la 24.3 i la 24.5.

Les terminologies C/C i C/T (Martínez et al., 2001 citat per Leavy et al., 2007) i apropiat i inapropiat pròpia de l'escala *Teachers Beliefs and Practices Survey* o TBPS (Kim et al., 2005; La Paro et al., 2009) s'utilitzen indistintament en el present treball per parlar tant de les creences metafòriques com les concretes. Les categories de creences de Stipek i Bayler (1997) d'"orientació centrada en l'infant" i d'"orientació cap a les habilitats bàsiques" s'han equivalgut a C/C i apropiades i C/T i inapropiades, respectivament.

Pel que fa a les creences concretes, han estat extretes totes de tres treballs precedents: La Paro et al. (2009), Stipek i Bayler (1997) i Kim (2005). Del primer treball se n'han extret les categories, ja que els altres dos no utilitzen classificacions segons la tipologia, sinó que tan sols se les caracteritza per ser C/C o C/T. S'ha seleccionat el contingut prioritant aquell que aparegués als tres treballs. Alhora, s'ha donat rellevància a Kim (2005) i La Paro et al. (2009) perquè utilitzen l'escala TBPS. Aquesta escala té una llarga trajectòria acadèmica des del seu naixement al treball de Charlesworth et al. (1991 citat per Kim, 2005) i que disposa d'una validesa acreditada. Heisner i Lederberg comparen aquesta escala amb

ECSBP, que valora també les creences de mestres, i valoren positivament que la TBPS té “una millor sensibilitat al canvi de creences i pràctiques, una més forta fiabilitat interna i més altes correlacions al cap del temps. (...) Ahora que té enunciats més senzills” (2011, p.234). Finalment, dir que els ítems que es consideren inapropiats per ser referents a un paradigma C/T dins la present enquesta són 25.1, 25.4, 25.5, 26.1, 26.2, 26.5, 26.6, 27.2, 27.4 i 27.5, és a dir, 10. D'altra banda, els apropiats per ser referents a paradigmes C/C són 25.2, 25.3, 26.3, 26.4, 26.7, 27.1 i 27.3, fent un total de 7.

Seguint les definicions de Ravelo (2013), les preguntes relacionades amb l'estudi socioeconòmic són de selecció, en les que poden escollir entre les alternatives donades, siguin de selecció única o múltiple. Per a l'estudi de creences, s'utilitza una escala Likert que té diverses afirmacions en les quals es demana que l'estudiant indiqui el grau d'acord.

Per arribar a l'elaboració d'aquesta versió definitiva de l'enquesta, es va fer un pilotatge amb vuit persones relacionades amb el món de l'educació, cap de les quals estava dins la població. La retroalimentació que van donar era, en primer lloc, que era excessivament llarga, el que podia actuar com a element dissuasori i provocar que la taxa de resposta fos molt baixa. Així doncs, es va reduir notablement l'enquesta definitiva.² A la vegada, es van resoldre alguns problemes de comprensió i sobretot de valors, ja que algunes opcions en el primer bloc de l'enquesta no oferien un ventall prou gran de respostes perquè tothom pogués contestar d'acord amb la seva realitat. Realitzats aquests canvis, l'enquesta estava llesta per a subministrar-se a la població.

5.3. Anàlisi de les dades

L'anàlisi consta de dues parts diferenciades. Una primera en què s'utilitza una anàlisi estadística descriptiva per identificar quin és el perfil socioeconòmic majoritari i quines són les creences hegemòniques. Aquesta anàlisi estadística es fa sense creuar dades entre variables, és a dir, s'analitzen les variables dels dos blocs segregadament. Finalment, s'analitza la relació de les dades socioeconòmiques amb les creences envers les pràctiques educatives. Per indagar la significativitat d'aquesta relació s'han realitzat estudis ANOVA i T-Test fets amb el programa estadístic SPSS.

Les anàlisis estadístiques descriptives del perfil socioeconòmic fan servir les dades extretes directament de l'enquesta, és a dir, no s'utilitzen variables agrupades. La raó és que en formar els agrupaments que s'exposen a continuació, els tres nivells que es creen són relatius als resultats de la població del grau, la qual presenta unes tendències específiques i

² Vegeu enquesta íntegra a l'annex 1.

no representatives de la realitat que viu la societat. A la vegada, s'han utilitzat les dades segregades per mare i pare per comprovar una possible bretxa de gènere. Pel que fa a l'anàlisi estadística descriptiva de les creences, aquestes s'agrupen per categoria i idoneïtat (apropiat o C/C i inapropiat o C/T), és a dir s'han creat dues escales de cada categoria, per exemple, de gestió del comportament tenim l'escala d'inapropiades i una altra d'apropiades.

Per agrupar les dades referents al subbloc de preguntes socioeconòmiques per a les posteriors anàlisis ANOVA i T-Test, s'ha atorgat a cada valor de les variables *beca*, *formació acadèmica del pare*, *formació acadèmica de la mare*, *ingressos per familiar*, *feina remunerada de la mare* i *feina remunerada del pare* un altre valor unificat. Aquests valors són *nivell socioeconòmic baix* (a partir d'ara *NSB*), que rep valor 1, *nivell socioeconòmic mig* (a partir d'ara *NSM*), que rep 2, i finalment, *nivell socioeconòmic alt* (a partir d'ara *NSA*) que rep 3. Aquests tres valors d'agrupament han permès crear tres grups definits per a l'anàlisi.

Pel que fa a la variable *beca*, rebre'n una, sigui la General o la d'Equitat, rep el valor 1, corresponent a *NSB*, per ser considerats com a estudiants amb una situació de vulnerabilitat econòmica. En canvi, se'ls adjudica valor 3, corresponent a *NSA*, si no n'ha percebut cap. Quant a la formació dels progenitors, si no tenen formació obligatòria o només tenen aquesta, se'ls ha agrupat a *NSB*, si tenen estudis no obligatoris com graus de formació professional o batxillerat, a *NSM*, i si tenen estudis superiors, a *NSA*. Pel que fa a la feina remunerada, s'ha agrupat a *NSB* els valors *està a l'atur*, *fa treballs esporàdics* i *es dedica a feines de la casa*. *NSM* s'ha atorgat a *té feina remunerada a temps parcial*, *està jubilat/da*, *estudia* i *amb discapacitat laboral reconeguda*. Finalment, *NSA* s'ha atorgat a *té feina remunerada a temps complet*.

Ahora s'han calculat variables noves a partir de les dades disponibles. En aquest sentit, per obtenir el nivell formatiu dels progenitors a partir de les dades segregades de mare i pare, s'han sumat les dues variables i el resultat s'ha dividit entre dos per trobar la mitjana. Aquesta nova variable s'ha anomenat *nivell formatiu dels progenitors*. El mateix procediment s'ha seguit per crear *feina remunerada dels progenitors*. Tanmateix, en fer la mitjana d'aquestes variables apareixen decimals que dificulten l'agrupament en els valors 1, 2 i 3 referents al nivell socioeconòmic. Tots els agrupaments de variables amb decimals s'han fet tenint en compte dos criteris: primer, intentar adjudicar l'antic valor amb decimals al seu valor nou més proper (1, 2 o 3) i, després, crear tres grups aproximadament homogenis per assegurar la representativitat. Així, quant a *nivell formatiu dels progenitors*, s'ha agrupat els valors de la mitjana 1 i 1.5 a *NSB*, 2 a *NSM* i 2.5 i 3 a *NSA*. I en relació amb feina remunerada de progenitors, els valors 1 i 1.5 han aparegut tan sols un i dos cops,

respectivament, així que per fer l'agrupació s'ha optat per atribuir 1, 1.5 i 2 a *NSB*, 2.5 a *NSM* i 3 a *NSA*.

A la vegada, per calcular els ingressos familiars, s'ha agafat com a referència la mitjana del tram seleccionat, és a dir, si la participant 62 havia seleccionat *entre 2000€ i 3000€* d'ingressos familiars, per a la conducció de l'estudi s'ha utilitzat el valor 2500€. Aquests ingressos han sigut dividits pel total de familiars residents en el mateix nucli. Aquests càlculs ens han donat una nova variable que s'ha anomenat *ingressos per familiar* que ens aporta saber la quantitat de diners disponibles per cada familiar. Després s'ha tornat a adaptar aquesta variable als valors unificats de *NSB*, *NSM* i *NSA*. Una vegada més, perquè quedessin grups aproximadament homogenis, s'ha atorgat al primer grup aquells participants que tenen uns ingressos entre 250€ i 500€ per persona, el segon, entre 666,67€ i 750€ i, finalment, el tercer, entre 1000€ i 2000€.

Finalment, s'ha calculat la mitjana de nivell socioeconòmic de cada participant amb les variables *beca*, *nivell formatiu dels progenitors*, *feina remunerada dels progenitors* i *ingressos per familiars*. Aquesta nova variable s'ha anomenat *M del nivell socioeconòmic*. Per fer aquest càlcul, de les variables *nivell formatiu dels progenitors*, *feina remunerada dels progenitors* i *ingressos per familiars*, les quals ja havien sigut creades amb altres variables primàries, s'ha utilitzat la seva forma amb decimals i no les reagrupades en *NSB*, *NSM* i *NSA* per ajustar-se més a la realitat.

M de nivell socioeconòmic contenia valors amb decimals provinents de calcular la mitjana, els quals, una altra vegada, havien de ser reagrupats en els tres nivells socioeconòmics. Així, el *NSB* d'aquesta variable està conformat per 1, 1.25, 1.33 i 1.50. *NSM* està compost per 1.66, 1.75, 2, 2.17, 2.25, 2.33 i 2.50. Finalment, *NSA* està format per 2.67, 2.75 i 3.

Quant a les pèrdues de dades ordinals per no resposta dels participants, s'ha omplert amb la mitjana extreta de la variable. És a dir, si la participant 26 no ha respost a 27.2, s'ha calculat la mitjana de respostes d'aquesta variable i se li ha atribuït a ella. Tanmateix, aquelles respostes que no es comptabilitzaven estadísticament per l'estudi com *ho desconec*, *prefereixo no respondre* o *pare/mare no present*, s'han deixat com a dades buides. De la mateixa manera s'ha fet amb les dades nominals mancants amb les quals no es podia calcular la mitjana.

Quant a les variables de creences, com que es tractava de respostes en escala Likert, per convertir-les a escales numèriques s'ha atribuït un valor numèric a cada valor: *Totalment en desacord* és 1, *desacord* és 2 i així successivament fins a *totalment d'acord* amb valor

numèric 5. Només s'ha hagut d'aplicar valors inversos a una variable que era negativa, la 27.5.

Les variables s'han intentat agrupar en escales fent anàlisis factorials, però les proves de fiabilitat d'Alfa de Cronbach han donat resultats molt baixos, inferior als mínims necessaris³ en la majoria dels casos, tret de l'escala de creences inapropiades sobre el rol del i la mestre/a i l'infant ($\alpha=0,711$). Així, tot i que les anàlisis segregaven aproximadament les variables⁴ segons el que s'havia projectat, és a dir, segons creences apropiades o C/C i inapropiades C/T, les anàlisis de fiabilitat van donar valors inferiors i no suficients per dur endavant els agrupaments tret de l'anomenada escala. Aquesta limitació ha modificat la planificació inicial dels estudis ANOVA i T-Tests. Les variables inapropiades referents a la categoria de rol del i la mestre/a i l'infant s'han agrupat en una sola escala. Quant a la resta, s'ha seleccionat una variable per cada categoria i apropiació. El criteri de selecció ha sigut que la variable en qüestió presentés en les anàlisis factorials una agrupació per component alta, sense *cross loading* i, alhora, que agrupés correctament segons C/C o C/T.⁵

Les variables socioeconòmiques de les anàlisis ANOVA i T-Tests són: *entorn*, *beca*, *ingressos per familiars*, *nivell formatiu progenitors*, *feina remunerada progenitors* i, finalment, *m nivell socioeconòmic*. Les proves T-Tests s'han utilitzat en aquells factors que només tenen dos grups, com les variables *beca* i *entorn*. En canvi, les anàlisis ANOVA s'han fet en les altres variables, les quals tenien més de dos grups. El nivell de significació establert és $p < 0,05$.

5.4. Limitacions metodològiques

Aquest treball té diverses limitacions per la naturalesa metodològica que se selecciona pel present estudi. En primer lloc, el fet que les creences no siguin observables provoca que els participants responguin a l'enquesta segons la desitjabilitat social i que assumeixen respostes que creuen col·lectivament acceptades (La Paro et al., 2009). En un sentit molt similar, Heisner i Lederberg (2011) diuen que, com a norma general, les creences autoinformades tendeixen a ser més apropiades que les pràctiques autoinformades, les quals, al seu torn, acostumen a ser més apropiades que les pràctiques reals. Aquesta bretxa entre les respostes dels participants i les seves vertaderes creences podria esbiaixar l'estudi cap a uns resultats C/C.

³ El mínim requerit és 0,7 i s'han obtingut habitualment Alfes de Cronbach entre el 0,2 i el 0,6.

⁴ En algunes poques ocasions hi havia variables que apareixien sòlidament en dos components (*cross loading*), és a dir, l'anàlisi factorial del SPSS no les agrupava clarament segons si eren apropiades o inapropiades.

⁵ Veure taula de variables seleccionades a l'annex 2.

Alhora, tot i els beneficis d'utilitzar d'instrument una enquesta com el seu reduït preu, l'accés a participants llunyans o la garantia d'anonimat, també té limitacions. En aquest sentit, les més influents han sigut: l'alt grau de no respostai el poc control (Roldán i Fachelli, 2015). Primer de tot, amb aquest mètode no s'ha arribat a la mostra mínima representativa tot i arribar a tota la població desitjada. A la vegada, el poc control ha facilitat problemes de comprensió dels enunciats de l'enquesta i participants que han deixat respostes buides.

En relació amb la mostra, la mancança de contacte directe amb bona part de la població a qui se li subministra l'enquesta ha dificultat el seguiment de la participació per cursos. Això ha provocat que els participants no s'hagin distribuït homogèniament per cursos, tenint una mostra poc representativa a primer, segon i tercer, mentre que a quart, on hi ha hagut contacte directe, han participat 54 estudiants. Així doncs, no s'ha pogut conduir l'anàlisi de creences per cursos per comprovar una possible evolució de les creences al llarg de la carrera.

Com s'esmentava, es van produir alguns errors de comprensió. En les preguntes 13 i 14, les participants van entendre significats diferents, així que es va optar per prescindir de les dades d'aquestes preguntes. Alhora, com mostren els estudis de fiabilitat d'Alfa de Cronbach, els enunciats de les creences no van ser prou clars i inequívocs. Aquesta limitació prové, principalment de no disposar d'enquestes validades en castellà o català que, alhora, estiguin actualitzades. Així, els processos de traducció, actualització de les creences i ús de diferents enquestes ha provocat que la fiabilitat fos baixa.

A la vegada, es va cometre un error organitzatiu de l'enquesta originat durant les correccions del pilotatge: una ramificació equivocada va provocar que, aproximadament, uns 35 participants no visualitzessin les preguntes 9 i 10. En aquest sentit, les dades recollides són menys representatives i no permeten fer gaires afirmacions.

També va haver-hi errors en la planificació de les dades que es necessitaven per les anàlisis que es volien conduir. Proposar una resposta tancada en els ingressos familiars implicava utilitzar uns trams, fet que impedia dividir i que va forçar a utilitzar la mitjana dels dos valors frontera, va esbiaixar l'anàlisi dels ingressos per familiars. Alhora, i tot i que es corria el risc de dificultar la pregunta, indagar sobre el salari net va dificultar l'establiment de relacions entre aquests ingressos i els previstos per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), que apareixen en salaris bruts (Generalitat de Catalunya, 2022a).

Un altre error del mateix tipus va ser preveure l'ús dels ingressos familiars només per les persones que encara vivien en el nucli familiar. Com que originalment es volia calcular el

pressupost per enfrontar els estudis, no es va preveure que, tot i viure fora de casa, el pressupost familiar aporta informació sobre l'origen econòmic. Així, no es disposa d'informació sobre els ingressos familiars d'aquelles persones que viuen emancipades del nucli familiar.

El fet de reduir el nombre de preguntes de l'enquesta per intentar garantir la participació i una durada adequada, va provocar que algunes categories de les creences tinguessin pocs ítems, fet que redueix la fiabilitat de la categoria.

6. Resultats

6.1. Resultats socioeconòmics

L'entorn d'origen és clarament urbà, ja que un 87.4% dels participants declaren provenir d'un municipi amb més de 50.000 habitants i una densitat poblacional superior a 150 hab/km². Així, tan sols 12 persones provenen d'un entorn rural. Les persones que han comunicat el municipi declaren viure majorment en nuclis poblacionals grans i perifèrics a Barcelona, com Badalona, Hospitalet del Llobregat, Sant Adrià del Besòs... La moda la trobem a Barcelona.

Pel que fa a la situació laboral de l'estudiantat, un 73.6% indica que treballa. Dins aquest grup, un 38.8% del total ho fa en una feina estable i, l'altra, en feines puntuals (9,5%) o temporals (25.3%). Tot i la pèrdua de respostes per l'error de disseny descrit a limitacions, les dades que s'han pogut recollir envers la quantitat d'hores de treball per setmana indiquen que una àmplia majoria, més de la meitat, ho fa amb jornades setmanals d'entre 0 i 15 hores (73.6%) i tan sols un 5% en jornades completes. Paral·lelament, i arrossegant el buit d'informació per l'esmentat error, la gran majoria de salaris de l'estudiantat se situa entre 1€ i 500€ mensuals (69.4%), seguit de salaris entre 501€ i 1000 (27.8%) i tan sols una persona que supera els 1001€ (2.7%).

El context familiar consta habitualment de quatre (45.6%) o tres membres (33.3%). Les famílies de dos membres representen el 14.8%, les de cinc, 6.17%, i les de sis, tan sols l'1.23%. De les 95 persones enquestades, 11 declaren que el seu pare no està present per només 2 mares que no ho estan. Pel que fa al nivell formatiu de les mares, un 28.4% té estudis obligatoris, mentre que un 48.5% té estudis postobligatoris no universitaris, concretament, un 38.9% té formació professional i un 9.6% el batxillerat o equivalent.⁶ Finalment, un 23.1% té estudis superiors universitaris. Pel que fa als pares, un 8.4%

⁶ Vegeu gràfica a l'annex 3.1.1.1.

desconeix la formació del seu pare o aquest no està present. Un 35.7% té estudis obligatoris, un 38.9% té estudis postobligatoris no universitaris mentre que, finalment, un 14.7% té estudis superiors universitaris.⁷

Els grups 1333.33€, 1400€, 1500€ 1750€ i 2000€ representen cada un el 1.6%, menys el 1500€, que és el 4.9%. Aquests percentatges estan calculats sobre 61 participants per la limitació provocada per un error de disseny.⁸ Paral·lelament, només el 42.1% no rep cap beca, mentre que els qui la reben es distribueixen en dos grups, Beca General i Beca d'equitat. La primera representa el 48.4% i la segona el 9.5%.

6.2. Resultats de les creences

A la categoria de metàfores sobre el rol del i la mestre/a i infant, les metàfores inapropiades tenen una mitjana de 2.92, el que la situaria entre els valors *desacord* i *ni d'acord ni desacord*, i una DT de 1.01. Així els valors centrals entre *desacord* i *d'acord* representen el 76.8% de les respostes.⁹ Quant a les metàfores apropiades, tenen una mitjana de 4.02, que equival a *d'acord*, i una DT de 0.73. El 86.2% ha respost entre *d'acord* i *totalment d'acord*.¹⁰

A la categoria de gestió del comportament, les inapropiades tenen una mitjana de 2.16, a prop de *desacord*, i una DT de 0.62. Els valors entre totalment en *desacord* i *ni d'acord ni desacord* suposen el 94.6% del total.¹¹ Les creences inapropiades mostren una mitjana de 4.01 i una DT de 0.51. Així els valors propers a *d'acord*, 3.5, 4 i 4.5, representen el 87.3%.¹²

A creences sobre l'ensenyament, la mitjana de les creences C/C ha sigut 2.2 i la DT 0.63. El 60.4% de les participants han respost valors entre 1.75, proper a *desacord*, i 2.75, proper a *ni d'acord ni desacord*.¹³ Pel que fa a les creences C/T, presenten una mitjana de 4.29 i una DT de 0.52. A la vegada, els valors entre 4, *d'acord*, i 5, *totalment d'acord*, són el 84.2%.¹⁴

Quant a creences sobre els infants, les inapropiades presenten un 2.15 de mitjana i una DT 0.67. Entre els valors 1.67 i 2.33 es concentren el 56.8% de les respostes de les

⁷ Vegeu gràfica a l'annex 3.1.1.2.

⁸ Vegeu gràfica a l'annex 3.1.3.

⁹ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.1.1.

¹⁰ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.1.2.

¹¹ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.2.1.

¹² Vegeu gràfica a l'annex 3.2.2.2.

¹³ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.3.1.

¹⁴ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.3.2.

participants.¹⁵ Finalment, en relació amb les creences apropiades, tenen una mitjana de 3.9 mentre que la DT és 0.6. Entre els valors 3 i 4.5 se situa al 88.4% de les respostes.¹⁶

6.3. Resultats de les anàlisis ANOVA i T-Test

S'han fet 32 anàlisis ANOVA i 16 T-Tests. Totes les proves T-Test i ANOVA, menys una, han resultat no significatives, ja que han mostrat valors p superiors a 0.05. De fet, moltes d'elles ni s'apropen a aquesta xifra i es queden en valors entre 0.2 i 0.9, fet que ens parla d'una gran homogeneïtat de respostes entre els grups emprats.

De la categoria de rol del i la mestre/a i infant, la metàfora apropiada *Caminar costat* ha donat relacions no significatives de p entre 0.214 i 0.919 en totes les variables independents menys en una d'elles, *ingressos per familiar* ($p=0.01$). Aquesta relació la trobem entre els grups *NSB* ($m=4,7895$) i *NSM* ($m=3,9444$), mentre que *NSA* no és significatiu ($m=4.3333$). A l'escala de metàfores inapropiades p ha mostrat valors no significatius entre 0.118 i 0.751.

La variable apropiada *involucració* de la categoria de gestió de comportament totes les p han donat valors entre 0.453 i 0.733, així que són relacions no significatives. La variable apropiada *enganxines* segueix el mateix camí: els valors de p els situem entre 0.271 i 0.849. A la categoria d'ensenyament, la creença apropiada *sensació comunitat* ha donat valors de p entre 0.110 i 0.615. A la inapropiada, *qualificació final*, surten valors de p alts: entre 0.148 i 0.909. Així que les relacions d'aquesta categoria tornen a ser no significatives. La categoria de creences sobre infants torna a mostrar relacions no significatives. La variable C/C *autoiniciada*, tot i tenir un valor p de 0.091 amb el factor *m de nivell socioeconòmic*, mostra resultats entre aquest i 0.923. La creença C/T mostra p entre 0.391 i 0.911.

7. Discussions

7.1. Discussions dels resultats socioeconòmic

Com que la Universitat de Barcelona es localitza en la zona més urbanitzada de Catalunya és lògic que una majoria de l'alumnat, un 87.5%, sigui de zones urbanes. Si aquest fenomen el posem en contrast amb la població rural de Catalunya, la qual actualment se situa sobre el 5% (García i Sánchez, 2005; Generalitat de Catalunya, 2022b), podem veure com la proporció de ruralitat i urbanitat que es viu al grau de mestre/a d'educació infantil és representativa de la realitat catalana. La bretxa entre el 5% de ruralitat a Catalunya i el

¹⁵ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.4.1.

¹⁶ Vegeu gràfica a l'annex 3.2.4.2.

12.5% al grau, a més de poder-se explicar per una mostra excessivament petita, pot explicar-se perquè la definició de ruralitat emprada per les fonts citades contemplem només els municipis de menys de 2000 habitants, mentre que aquest treball utilitza la definició de Brezzi et al. (2011), és a dir, municipis amb població inferior a 50000 habitants i una densitat inferior a 150 hab/km².

La proporció d'estudiants que treballa és molt alta, gairebé tres quarts del total, el que supera amb escreix els resultats Garrote i Jiménez-Fernández (2018). Alhora, una meitat d'aquest grup ho fa amb estabilitat pel que fa a la llargada del contracte, mentre que l'altra meitat té menys estabilitat per tenir feina temporal o puntual. Amb la prudència que suposa la pèrdua de respostes pel que fa al salari i les hores de feina, podem veure com la majoria de les estudiants que treballen ho fan amb horaris de fins a quinze hores setmanals, com succeeix a l'estudi d'Unal i Kurt (2018). Cal destacar que aquest és un fenomen significatiu perquè segons Ruesga et al. (2014 citat per Garrote i Jiménez-Fernández, 2018) aquesta jornada laboral afecta positivament al rendiment acadèmic i, en canvi, jornades superiors afecten negativament. De fet, qui treballa en jornada parcial està més motivat i mostra més sentit d'autoeficàcia, mentre que els qui treballen a jornada completa són més proclius al fracàs i l'abandonament (Garrote i Jiménez-Fernández, 2018). Aquest resultat podria explicar parcialment la baixa taxa d'abandonament del grau. Així, tot i que motivacionalment pugui tenir un efecte positiu, observem com les estudiants cursen el grau amb pressupostos molt limitats, entre 0 i 500€ mensuals, com es pot observar també a Unal i Kurt (2018).

Si comparem el nivell formatiu dels familiars per gènere, veiem com les mares estan més formades que els pares. Aquesta desigualtat en els estudis superiors es podria explicar, en part, pel procés de feminització de la universitat iniciat a finals del segle XX (Ariño, 2016). Si comparem les dades del grau amb les de Catalunya¹⁷, veiem com el nivell formatiu dels progenitors resultant és inferior a la mitjana catalana. El que implica que les famílies de l'estudiantat tenen un nivell formatiu baix. Que les estudiants de mestre/a d'educació infantil cursin un grau universitari provenint d'entorns precaritzats és un fenomen sorprenent si tenim en compte la Teoria de la Reproducció Social de Bourdieu i Bernstein, segons la qual les condicions socioeconòmiques tendeixen a perpetuar-se, entre elles, el nivell formatiu (Ávila, 2005). Tot i que s'haurien de conduir estudis qualitius per comprendre les causes, estudis motivacionals sobre mestres han coincidit en assenyalar la voluntat d'accedir a una feina assegurada (Aldemir i Kurt, 2014; Fernández-Molina, 2014). El vincle entre un nivell

¹⁷ A Catalunya, de la població entre 25 i 64 anys, un 8.4% té estudis primaris o inferior, un 64.9% té segona etapa d'educació secundària i un 41% té estudis superiors (IDESCAT, 2019). Tot i que aquestes dades són evidentment errònies perquè sumen més del valor referència 100, la bretxa entre aquestes dades i les recollides per l'enquesta és suficientment gran per no deixar de ser significativa.

socioeconòmic baix i la voluntat d'aconseguir una feina segura podria significar que l'estudiantat cursa el grau de mestre/a en educació infantil com un ascensor social. Alhora, els estudis motivacionals també assenyalen un sentit vocacional, representat majorment per l'afecte que senten pels infants (Aldemir i Kurt, 2014; Fernández-Molina et al., 2014; Thorpe et al., 2011), i un sentit competencial, relacionat amb les aptituds personals de cara a la tasca i la formació (Aldemir i Kurt, 2014; Thorpe et al., 2011).

Pel que fa a l'activitat principal de pares i mares, veiem com la relació entre feines a jornada completa i parcial segueixen aproximadament les proporcions de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2021). Tanmateix, veiem com la taxa d'atur és molt més baixa a la mostra (Generalitat de Catalunya, 2022c). Aquesta bretxa és probable que no sigui tan gran com sembla indicar la comparativa, ja que pot ser que alguns progenitors tinguin feines sense contracte, el que suposaria que comptabilitzessin per les dades d'atur. Així doncs, en l'àmbit del treball remunerat veiem unes condicions laborals que s'aproximen a la mitjana. Es pot veure també com les mares, tot i tenir una major formació, presenten lleugerament inferiors a feines a jornada completa, però superiors en jornades més precàries com les parcials, les feines puntuals o les feines domèstiques, fet que exemplifica les desigualtats de gènere.

Si atenem a la mostra que rep alguna beca, sigui la Beca General o la Beca d'Equitat¹⁸, veiem que representa el 57.9%, xifra molt alta, ja que a Catalunya, la mitjana de persones becades era el 23.8% al curs 2019-2020 (Gobierno de España, 2021). Aquest és un gran indicador del nivell econòmic perquè no es basa en una aproximació percebuda del salari familiar, sinó en dades reals. En aquest sentit, l'alta taxa d'estudiants becats i becades implica un nivell econòmic baix. A més a més, aquesta quantitat de persones becades coincidiria amb els resultats que s'han obtingut, ja que les persones susceptibles de ser perceptores serien aquelles que tenen uns ingressos per familiars entre 0 i 750€, que representen el 60.5% del total de la mostra vàlida. Alhora, aquestes dades contrasten amb les altes taxes d'ocupació amb jornades completes que declaren les persones enquestades. Aquest problema podria suggerir que, tot i treballar en jornades completes, els familiars reben salaris baixos.

7.2. Discussions dels resultats de les creences

L'escala de metàfores inapropiades presenta un valor molt proper a *ni d'acord ni desacord* i una DT relativament alta, el que suggereix que les respostes han sigut molt heterogènies. Aquest esdeveniment sembla apuntar cap a unes creences relativament inapropiades, ja

¹⁸ Es poden prendre de referència conjuntament les dues beques perquè els criteris econòmics per percebre-les són els mateixos, tan sols canvien les condicions acadèmiques.

que, si haguessin respost des d'unes creences consolidades en el paradigma C/C, el valor mitjana hauria d'haver-se situat entre 1 i 2, i no 2.9. Pel que fa a les metàfores apropiades, veiem un major posicionament amb les creences C/C, ja que el valor mitjana és 4.02, molt pròxim a *d'acord* i la desviació típica és inferior a l'escala de metàfores apropiades.

Les escales de gestió del comportament mostren que els participants mantenen creences C/C, ja que a l'escala d'inapropiades trobem el valor 2.16, el qual és pròxim a *desacord*, i a l'escala d'apropiades, la mitjana és 4.01, molt pròxima a *d'acord*. A la vegada, la DT és baixa, el que ens assenyalava que les respostes han sigut homogènies, com així ho corrobora també l'alt percentatge de respostes compreses entre *totalment en desacord* i *ni d'acord ni desacord* en inapropiades i entre *d'acord* i *totalment d'acord* en apropiades. Per tant, es pot dir que majoritàriament les estudiants mostren creences apropiades envers la gestió del comportament.

La categoria de creences sobre l'ensenyament presenta uns resultats similars als de gestió del comportament. L'escala d'inapropiades és propera al *desacord* amb un valor mitjana de 2.2 i una DT més aviat baixa (0.63). Les creences apropiades presenten una mitjana de 4.29, entre *d'acord* i *totalment d'acord*, i una DT també baixa.. Així doncs, es pot afirmar que l'estudiantat també sosté creences C/C en la categoria de creences sobre l'ensenyament.

Finalment, la categoria de creences sobre infants torna a mostrar el posicionament C/C de l'estudiantat. En creences inapropiades, tot i que les variables *poc esforç* i *poc desig* mostren un valor alt ($m=2.55$), l'escala mostra uns valors molt propers a *desacord*, mentre que l'escala de creences apropiades té una mitjana molt propera a *d'acord*.

Així, tot i que la mostra d'estudiants sosté creences majoritàriament C/C, destaquen els resultats obtinguts en les creences sobre el rol de mestre/a i infants, formulades amb metàfores. Els resultats de l'escala inapropiada mostren uns valors a mig camí entre C/C i C/T¹⁹. Probablement no és casualitat que l'escala que utilitza metàfores mostri resultats diferents a les creences concretes, que no utilitzen un llenguatge al·legòric i són més clares. En aquest sentit, les metàfores manifesten creences implícites difícils d'identificar (Leavy et al., 2007; Mellado et al., 2013) i, en extensió, també d'entendre a la llum d'alguna de les dues perspectives educatives. Alhora, la vinculació afectiva de l'estudiantat a aquestes frases al·legòriques és major que a les creences concretes (Leavy et al., 2007; López-Luengo et al., 2015; Mellado et al., 2013), encara més quan versen sobre una categoria relacional, el vincle entre educador i educand. Aquestes raons podrien explicar per

¹⁹ És especialment rellevant perquè justament l'escala de metàfores inapropiades és l'única que ha donat un valor de fiabilitat alt ($\alpha=0.711$).

què dues creences C/T han obtingut una puntuació relativament alta. Aquests resultats haurien d'atreure atenció sobre les metàfores, ja que "el pensament metafòric ajuda als professors a reflexionar sobre les seves concepcions, els seus rols i la seva pràctica i a reconceptualitzar-los en un procés d'autoregulació metacognitiva (Aubusson et al., 2006 citat per Mellado et al., 2013).

Els anteriors estudis sobre metàfores educatives han sigut treballs qualitius en què els participants produïen les seves pròpies al·legories i els investigadors, després, les classificaven segons les categories. Si limitem els seus resultats a les categories que s'han utilitzat per a aquest treball, C/C i C/T, veiem com la freqüència que mostren és similar: C/T és lleugerament superior a C/C a López-Luengo et al. (2015) i Mellado et al. (2013) i lleugerament inferior a Leavy et al. (2007). En aquest sentit, el present treball es posicionaria, respecte als anteriors treballs, en un paradigma més proper a C/C.

Alhora, el fet d'utilitzar quatre categories estava motivat, en part, per Green (1971 citat per Sang et al., 2007), que exposa que les creences s'organitzen per grups relativament impermeables entre ells. Això podria significar que hi haguessin grups de creences contradictoris, com per exemple, entre les presents categories. Encara que els resultats de l'escala de rol mestre/a i infant en el tipus d'inapropiades han sigut excessivament alts, aquests resultats han estat condicionats per l'ús de metàfores i, per tant, hi ha altres factors que no permeten dir que les categories entren en paradigmes educatius contradictoris. Aquest posicionament clarament C/C no succeeix a l'estudi de les creadores de les categories (La Paro et al., 2009), les quals troben una major idoneïtat de creences envers els infants que envers la disciplina o la gestió del comportament. En aquest sentit, el seu estudi sí que semblaria indicar contradiccions entre les categories a la llum de les perspectives C/C i C/T.

De fet, no és tan sols que el present estudi en algunes categories mostri una major adequació a la perspectiva C/C, sinó que ho fa de manera sostinguda a través de tot l'estudi. Així, podem observar com l'actual estudi ha mostrat valors més adequats que els referents teòrics amb els quals s'ha fonamentat l'enquesta i que també van conduir investigacions (La Paro et al., 2009; Stipek i Bayler, 1997). Tot i que es podria parlar d'una certa progressió des d'una perspectiva C/T a una C/C, s'haurien de conduir estudis longitudinals en un mateix marc d'estudi per verificar l'anomenada evolució.

7.3. Discussions dels resultats de les anàlisis ANOVA i T-Test

Tret de la metàfora *caminar costat* els resultats de p ha donat valors superiors a 0.05, moltes vegades arribant a 0.9. Aquest esdeveniment sembla indicar que no tan sols hi ha una tendència a relacions no significatives, sinó que hi ha una gran homogeneïtat en les creences respecte al nivell socioeconòmic com a variable independent. O en altres paraules, les condicions estructurals que afecten el perfil socioeconòmic (ingressos, feina o formació) no semblen influenciar les creences educatives.

Tanmateix, com s'ha comentat, *caminar costat* ha resultat significativa amb el factor *ingressos per familiars*, concretament entre els grups *NSB* i *NSM*, on el primer manté una mitjana més propera a un paradigma C/C. Més enllà de les explicacions relacionades amb les limitacions, no hi ha referents teòrics que ajudin a inferir la causa d'aquesta relació, ja que argumenten la construcció de les creences sense relacionar-les amb factors socioeconòmics. En aquest sentit, s'haurien de conduir estudis qualitius que, agrupant les estudiants pels grups *NSB*, *NSM* i *NSA*, discutissin el significat i valor de la metàfora proposada. En aquest estudi seria d'alta rellevància explorar possibles experiències personals diferents entre grups donada la significativitat d'aquestes en la construcció de les creences (Buehl i Beck, 2015 citat per Wilson-Daily et al., 2021; Lortie, 1975 citat per La Paro et al., 2009; Pajares, 1992). Per exemple, en futurs estudis seria convenient incloure dades sobre les pròpies experiències educatives, tant com a infant com a mestre/a.

Així, no es pot parlar de relacions significatives, ja que tan sols 1 de les 48 proves ha resultat positiva. D'aquesta manera, no es pot afirmar com Stipek i Bayler (1997) i Sang et al. (2009) que els i les mestres de zones rurals tendeixen a tenir una perspectiva més C/T que els i les qui exerceixen en zones urbanes. Alhora, cal no oblidar les diferències entre aquest estudi i els seus.²⁰

8. Conclusions

Els resultats i les discussions permeten apropar-nos a les preguntes que plantejaven els objectius proposats. En aquest sentit, es pot veure a través dels resultats de les variables *beca*, *nivell formatiu dels progenitors* o *ingressos per familiar* com el nivell socioeconòmic de l'estudiantat és clarament baix. És a dir, que el perfil d'accés al grau de mestre/a d'educació infantil està predominant per estudiants de baix nivell socioeconòmic. El que coincideix amb

²⁰ El present treball té una mostra excessivament petita pel que fa la variable *entorn* i es centra en estudiants de mestre/a i no en persones que ja exerceixen professionalment. Aquestes diferències podrien explicar parcialment els resultats antagònics.

resultats anteriors (Aldemir i Kurt, 2014; Coultas i Lewin, 2002; Denzler i Wolter, 2009 citat per Henoch et al., 2015; Unal i Kurt, 2018).

Per aprofundir en la causa d'aquest fenomen, futurs estudis qualitius haurien de fer dialogar les condicions socioeconòmiques amb les esmentades raons principals per escollir el grau i la feina de mestre/a: condicions laborals, tasca i accessibilitat. Paral·lelament, aquest perfil ha de ser reconegut i intervingut, ja que, segons Garrote i Jiménez-Fernández (2018) el 28.1% dels abandonaments en el món universitari són per motius socioeconòmics com la incompatibilitat laboral. Abandonament que es podria reduir amb canvis que es relacionen, principalment, amb la millora de l'organització de les classes i les facilitats horàries (Iñiguez et al., 2016 citat per Garrote i Jiménez-Fernández, 2018).

Els resultats sobre creences no permeten afirmar la hipòtesi alternativa que argumentava que l'estudiantat sostenia creences inapropiades, ja que majoritàriament han mostrat creences posicionades en una perspectiva C/C. Tanmateix, cal posar atenció en els resultats que ofereixen les escales de la categoria rol de mestre/a i infants, sobretot la inapropiada, que mostra un grau de creences metafòriques a mig camí entre C/C i C/T. Donat el grau d'impacte que té el pensament metafòric en la construcció de les creences (Leavy et al., 2007) i pràctiques (Boujaoude, 2000 citat per Mellado et al., 2013), s'han d'explorar les projeccions, per poder reflexionar críticament sobre les decisions pedagògiques i controlar el propi desenvolupament i creixement com a mestres (Leavy et al., 2007). En aquest sentit, el professorat universitari ha d'atendre les creences tant metafòriques com concretes de l'estudiantat i preveure el tractament d'aquestes, ja que aquestes són productes i productores d'unes concepcions educatives que influeixen en la qualitat de l'ensenyament i, per extensió, en la qualitat de l'aprenentatge.

Pel que fa a les relacions estadístiques que s'han intentat demostrar entre el perfil socioeconòmic i les creences, els resultats indiquen que no hi ha relacions significatives entre les dues variables i que, per tant, s'accepta la hipòtesi nul·la. Tot i que la prova ANOVA entre la variable independent *ingressos per familiar* i la variable dependent *caminar costat* hagi sortit significativa, una sola prova no és suficient per acceptar o plantejar-se la hipòtesi alternativa. El fet que no hi hagi bibliografia existent que estudiï el nivell socioeconòmic i les creences dels i les estudiants de mestre/a provoca que els resultats del present treball no puguin ser comparables. Tanmateix, els resultats de Sang et al. (2007) i de Stipek i Bayler (1997), tot i tractar sobre persones que ja exerceixen com a mestres i no indagar envers el seu origen, sinó envers l'entorn d'intervenció, semblen suggerir que hi ha relacions entre les dues variables.

Com s'han exposat prèviament a la secció de metodologia, l'actual treball té moltes limitacions²¹. La primera i més important és la representativitat de la mostra. La part de la població que va participar no va arribar a les 128 persones mínimes que es necessitaven per ser representativa. Alhora, aquest fet va suposar que hi haguessin alguns grups mostrals molt petits per als estudis T-Test i ANOVA i que, per compensar-ho, s'haguessin de forçar els valors d'agrupament per repartir les participants homogèniament. Paral·lelament, si la mostra ha resultat tenir un nivell socioeconòmic baix en relació amb les mitjanes catalanes, significa que els grups *NSB*, *NSM* i *NSA* estan esbiaixats, no són representatius de la realitat perquè s'han construït en comparació a la pròpia mostra. Així, probablement el grup *NSM* té, en realitat un nivell socioeconòmic baix. En últim lloc, centrar-ho en una institució permet tenir un bon accés a una població quantificable, però dificulta que es puguin extrapolar els resultats a altres realitats.

També va haver-hi altres limitacions. El disseny d'algunes preguntes van ser poc clares i entenedores, fet que va provocar la desestimació d'algunes i la baixa fiabilitat de moltes escales sobre creences. Un error en l'organització de l'enquesta va provocar una pèrdua significativa de respostes envers les condicions laborals i salarials de l'estudiantat. Alhora, no preveure exactament com serien les anàlisis va provocar que alguns valors oferts en l'enquesta fossin poc acurats.

Tot i les limitacions, aquest treball indaga àmbits molt poc estudiats: tan sols s'ha pogut recuperar un article (Unal i Kurt, 2018) que indagui sobre el perfil socioeconòmic dels i les estudiants de mestre/a i cap ni un que relacioni aquestes dades amb les creences i cap que relacioni l'origen o les condicions socioeconòmiques amb les creences educatives. En aquest sentit, aquest treball és una primera i molt modesta aproximació a aquests objectes d'estudi.

Futurs estudis poden dirigir-se en diverses direccions. Per un costat, més estudis quantitius que recullin més dades per construir un perfil sòlid i fiable sobre l'origen i condicions socioeconòmiques amb les quals l'estudiantat cursa el grau. A la vegada, és necessari que es creïn instruments de recollida de dades vàlids i actualitzats en català o castellà que garanteixin la fiabilitat de les dades. I tot això amb una mostra suficientment representativa en quantitat (nombre de participants) i qualitat (estudiantat de diverses institucions). Amb aquests estudis es tindrien dades suficientment sòlides sobre el perfil socioeconòmic i les creences com per a conduir proves que analitzessin possibles relacions significatives entre les dues variables i verificuessin els resultats del present estudi.

²¹ Veure 5.4. Limitaciones metodològiques.

D'altra banda, els estudis qualitius podrien indagar sobre les causes que provoquen alguns dels resultats obtinguts. En aquest sentit, seria molt significatiu investigar amb grups de discussió les raons per emprendre la carrera acadèmica-laboral en educació infantil i comprovar si estan influenciades pel perfil socioeconòmic. És a dir, si la cerca de les condicions laborals de mestre/a en educació infantil, la tasca educativa o l'accessibilitat de la posició estan interseccionades per condicions socioeconòmiques. Una altra línia d'estudi qualitatiu seria indagar sobre les creences i les metàfores per comprovar la seva construcció o investigar sobre quins esquemes mentals se sustenten dites creences.

9. Referències bibliogràfiques

[Aldemir, J. i Kurt, G. \(2014\). A program review: Turkish early childhood education preservice teachers' perceptions about teacher and teaching. *Sage Open*, 4\(3\), 1-11.](#)

[Akar, E. O. \(2012\). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37\(10\), 67-84.](#)

[Ariño, A. \(2016\). Investigar sobre l'alumnat universitari. Dins de Ariño A. i Sintes, E. *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*, 21-50. Fundació Jaume Bofill.](#)

[Ávila, M. \(2005\). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19\(1\), 159-174. Redalyc.](#)

[Bracken, S. S. i Fischel, J. E. \(2006\). Assessment of preschool classroom practices: Application of Q-sort methodology. *Early Childhood Research Quarterly*, 21\(4\), 417-430.](#)

[Brezzi, M., Dijkstra, L. i Ruiz, V. \(2011\). *OECD Extended Regional Typology: The Economic Performance of Remote Rural Regions*. OECD Regional Development Working Papers, OECD Publishing.](#)

[Buehl, M. M., i Beck, J. S. \(2015\). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. Dins de Fives, H., i Gill, M. M., \(ed.\), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs..* \(pp.66-84\). New York: Routledge.](#)

[García, A. i Sánchez, D. \(2005\). La población rural en Catalunya: entre el declive y la revitalización. *Cuadernos geográficos*, 36\(1\), 387-407. Redalyc.](#)

[Coultas, J. C., i Lewin, K. M. \(2002\). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22\(3-4\), 243-260.](#)

- [Decker, L. E., i Rimm-Kaufman, S. E. \(2008\). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35\(2\), 45-64.](#)
- [Egert, F., Fukkink, R. G. i Eckhardt, A. G. \(2018\). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88\(3\), 401-433.](#)
- [Fernández-Molina, M., González, V. i del Molino, G. \(2011\). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado \(2006-2010\). *Revista de Investigación Educativa*, 29\(1\), 187-203.](#)
- [Gallardo, N. i Vázquez, A. \(2016\). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de estudios extremeños*, 72\(3\), 1661-1696](#)
- [Gallego, R. i Pérez, R. \(2002\). El problema del cambio en las concepciones de estudiantes de formación avanzada. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* 20\(3\), 401-414. RACO.](#)
- [Garrote, D. i Jiménez-Fernández, S. \(2018\). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*, 54\(2\), 351-368.](#)
- [Generalitat de Catalunya. \(2019\). *Indicadors dels estudis de la població de 25 a 64 anys. Per sexe. Catalunya*. IDESCAT.](#)
- [Generalitat de Catalunya. \(2021\). *Població ocupada. Per tipus de jornada i sexe*. IDESCAT.](#)
- [Generalitat de Catalunya. \(2022a\). *Acreditació econòmica \(procediment MATRC\) i Beques Equitat \(MATRC/EQUITAT\)*. Agència Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca \(AGAUR\).](#)
- [Generalitat de Catalunya. \(2022b\). *Territori i població. Generalitat de Catalunya*.](#)
- [Generalitat de Catalunya. \(2022c\). *Taxes d'activitat, ocupació i atur. Per sexe i grups d'edat*. IDESCAT.](#)
- [Gobierno de España. \(2021\). *Estadística de becas y ayudas al estudio en enseñanzas universitarias*. Ministerio de Universidades.](#)
- [Heisner, M. J. i Lederberg, A. R. \(2011\). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26\(2\), 227-236.](#)
- [Henoch, J. R., Klusmann, U., Lüdtke, O. i Trautwein, U. \(2015\). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56.](#)

- [Kalaian, H.A. i Freeman, D.J. \(1994\). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10\(6\), 47-58.](#)
- [La Paro, K., Siepak, K. i Scott-Little, C. \(2009\). Assessing Beliefs of Preservice Early Childhood Education Teachers Using Q-Sort Methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30\(1\), 22-36.](#)
- [Leavy, A. M., McSorley, F. A. i Boté, L. A. \(2007\). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.](#)
- [Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. i Williams, P. \(2014\). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40\(1\), 3-19.](#)
- [López-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M. i Vallés-Rapp, C. \(2015\). ¿Qué metáforas personales definen al profesorado de educación infantil en formación?. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13\(3\), 37-56.](#)
- [López-Roldán, P. i Fachelli, S. \(2015\). La encuesta. Dins López-Roldán, P., Fachelli, S. *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra. Edició digital: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.](#)
- [Mellado, L., Fajardo, M. I. i Borrachero, A. B. \(2013\). Las metáforas emocionales de los estudiantes de educación primaria y educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1\(1\), 281-289.](#)
- [Gobierno de España. \(2021\) *Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario \(LOSU\)*. Ministerio de Universidades.](#)
- [Martínez-Olmo, F. \(2016\). *Càlcul de la grandària d'una mostra i de l'error mostral per a estudis descriptius sobre proporcions i mostratges aleatoris*. Martínez-Olmo, F.](#)
- [Pajares, M. F. \(1992\). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62\(3\), 307-332.](#)
- [Paredes-Labra, J. i Kachinovsky, A.. \(2021\). La idealización de la profesión de maestro y los límites de la formación docente: análisis de un caso. *Educar*, 57\(1\), 35-47.](#)
- [Ravelo, E. \(2013\). Descripción de factores sociodemográficos y socioafectivos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de cuarto semestre de Psicología de una institución de educación superior. *Psicogente*, 16\(29\), 13-31.](#)

[Rodríguez-Gómez, D. \(2017\). *El projecte d'investigació \[Mòdul 2\]. Intervenció educativa basada en evidències científiques.* UOC Publishing.](#)

[Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. i Tondeur, J. \(2009\). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37\(4\), 363-377.](#)

[Stipek, D. J. i Byler, P. \(1997\). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12\(3\), 305-325.](#)

[Thorpe, K., Ailwood, J., Brownlee, J. i Boyd, W. \(2011\). Who wants to work in child care?: Pre-service early childhood teachers' consideration of work in the childcare sector. *Australasian journal of early childhood*, 36\(1\), 85-94.](#)

[Unal, M. i Kurt, G. \(2018\). Socioeconomic Profile of Early Childhood Education Preservice Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 61-80.](#)

[Van Laere, K., Peeters, J. i Vandebroek, M. \(2012\) The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47\(4\), 527-541.](#)

[Vaez, M. i Laflamme, L. \(2008\). Experienced stress psychological symptoms, sel-related health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36\(2\), 183-196.](#)

[Wilson-Daily, A. E., Feliu-Torruella, M. i Romero Serra, M. \(2021\). Key competencies: developing an instrument for assessing trainee teachers' understanding and views. *Teacher Development*, 25\(4\), 478-493.](#)

[Wilson-Daily, A. E., Kimmelmeier, M. i Prats, J. \(2018\). Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multilevel analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 12-28.](#)