

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /  
*Pre-primary and primary teacher training  
and education*

Miquel Martínez  
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68  
Número, 2  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

## *Teaching training of teacher of pre-primary and primary school: a shared responsibility*

MIQUEL MARTÍNEZ  
Universitat de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68201

Con este número monográfico, la revista *Bordón* aborda uno de los temas centrales de la educación de un país: la formación inicial de sus maestros y maestras. La formación inicial y continua de los docentes, desde la etapa de la educación infantil hasta la de la educación secundaria postobligatoria, es hoy un tema de especial preocupación en muchos países y de especial reflexión por parte de muchas universidades y administraciones educativas. En nuestro país este tema ha sido poco tratado, si bien es cierto que en los últimos diez años y en el marco de lo que fue la reforma de los estudios universitarios y de los grados y másteres, se produjeron cambios que en parte, aunque solo en parte, han mejorado la situación en la que estábamos. La reforma propició un espacio formativo diferente de 60 créditos de nivel de máster —antes era un curso de certificado de aptitud pedagógica— para la formación del docente de educación secundaria y un espacio formativo de 240 créditos de nivel de grado —antes era diferente y equivalente a 180 créditos— para la formación del docente de educación infantil y de educación primaria. No hay que menospreciar estos logros, pero, en mi opinión, ciertamente estamos aún lejos de lo que debería ser la formación de los docentes en nuestro país.

### **La tarea del docente y su nivel de formación**

En la sociedad de la economía del conocimiento en la que vivimos, el docente se enfrenta a situaciones caracterizadas por alta complejidad y niveles de incertidumbre elevados. El ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI, en un mundo donde la formación se entiende en clave de creación de conocimiento, y en el que la sociedad se caracteriza por su diversidad y complejidad, ser docente requiere saberes —quizá más profundos y menos enciclopédicos que antes— y maneras de hacer, algunas como antes y otras nuevas. Ya no se trata solo de planificar bien, comunicar bien el conocimiento, enseñar, lograr que los alumnos aprendan y evaluar adecuadamente. Se trata de generar las mejores condiciones para que los alumnos aprendan de forma autónoma, con perspectiva de poderlo hacer a lo largo de su vida, en contextos de cooperación y construcción colectiva de conocimiento; y se expresen en toda su riqueza, aprendan a valorar, a tener criterio propio, a argumentar con rigor y fundamento, a saber convivir en un mundo plural y a estimar los valores propios de una sociedad basada en el respeto y la dignidad de todas las personas. Se trata de saber aplicar los conocimientos adquiridos en el periodo de formación

y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos en contextos más amplios que los de su área de estudio. El futuro docente debe ser capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios en situaciones de incertidumbre que con frecuencia estarán acompañados de consecuencias sociales y éticas. Los docentes hoy deben saber comunicar sus conocimientos y razones últimas que sustentan sus acciones no solo ante sus alumnos sino ante públicos especializados y no especializados de forma clara, sin ambigüedades. El docente debe poseer las habilidades de aprendizaje que le permitan continuar estudiando de manera autodirigida y autónoma a lo largo de su vida profesional. Todas estas competencias que se proclaman con frecuencia como básicas para el ejercicio de la profesión docente son competencias propias de los estudios de máster. Suponen haber adquirido conocimientos avanzados en un contexto altamente especializado, una comprensión fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos; saber integrar y aplicar sus conocimientos y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos; predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo; haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación con un alto componente de transferencia del conocimiento y ser capaz de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional. Si esto es así, la actual estructura de las titulaciones que conducen a la docencia debería garantizar no solo un número de créditos mínimo, el alcanzado en la anterior reforma, sino una formación equivalente al nivel de máster. Es obvio que lo dicho anteriormente es tan válido para un docente de educación secundaria obligatoria como para uno de educación primaria y, por supuesto, para el maestro de la educación infantil o el docente de los estudios postobligatorios de formación profesional y bachillerato.

La mayoría de países de nuestro entorno ya lo ha descubierto y cada vez más hablan de un

docente con niveles de formación equivalentes al margen de si su ocupación laboral la desarrolla en contextos de población infantil, adolescente o joven. Sin embargo, nosotros seguimos con una formación docente anclada en dos culturas: la del magisterio y la del profesorado. Con todas las limitaciones que conlleva al generar dos percepciones sociales en cuanto a categoría académica; al plantear dificultades de movilidad a lo largo de la vida profesional a no ser que se vuelva a empezar de nuevo la formación; y al mostrar dos culturas pedagógicas, una la del magisterio, que —en teoría— enfatiza el cómo, el saber hacer y estar en el aula y el centro, y otra la del profesorado, que —también en teoría— enfatiza el qué y el saber, y en ambos casos como si la edad de los alumnos fuera suficiente para justificar un énfasis o el otro. Pero, además, todo docente —maestro o profesor— debe ser un educador y también un buen líder del aprendizaje de sus alumnos, y para ello, conviene que sea experto en educación y también en algún ámbito del saber, conocer cómo se ha construido, cuáles son sus éxitos y sus fracasos, de dónde viene y hacia dónde va, etc., y eso aunque no deba nunca enseñar tales saberes en su actividad docente.

Para ello convendría disponer de una arquitectura de estudios común para acceder a los títulos docentes que permitiera moverse con mucha más facilidad a lo largo de la carrera profesional. Un modelo semejante al que existe de grado y máster para el resto del profesorado. Esta primera formación en un grado —en educación o no— debería facilitar un conocimiento en profundidad de un conjunto de saberes antes de formarse específicamente en el ejercicio de la profesión de maestro mediante modalidades de formación dual o en alternancia que permitiera integrar adecuadamente en un solo proyecto formativo teoría y práctica en escuelas y en aulas universitarias. Dicho de otra forma, un primer periodo de formación a nivel de grado y un segundo periodo necesariamente de nivel de máster que permitiera la especialización profesional adecuada para cada etapa y que mediante

los complementos de formación que convenga posibilite diferentes especializaciones a lo largo de la vida profesional, y no las limite en función de una primera opción de estudios. En ambos casos sería necesario alcanzar un mínimo de trescientos créditos, de los cuales sesenta deberían ser de nivel de máster. Con ello podemos conseguir dos cosas: la primera, que cualquier docente pueda tener una formación potente en un ámbito de conocimiento que no conduzca necesariamente a la docencia, y que la opción de dedicarse a la docencia y en concreto a la educación infantil, primaria o secundaria fuera una opción posterior al haber cursado un grado. Eso resituaría, por ejemplo, cuestiones como la selección y la identificación del número de estudiantes que pueden acceder a los estudios que forman docentes, lo que permitiría un mejor análisis de las dimensiones más personales del candidato, conocer más a fondo su currículum personal, y ajustar mejor el número de plazas en función de los centros de prácticas de referencia disponibles.

### **Las propuestas de mejora de la formación inicial de maestros**

Las propuestas de mejora de la formación inicial de maestros en nuestro país —en las que una parte del profesorado de las facultades y de las universidades está implicada— no pueden entenderse ni desarrollarse al margen de una propuesta conjunta de mejora de la formación de docentes. La formación inicial y la formación permanente forman parte de un continuo, el del desarrollo profesional del docente. Y las exigencias de la profesión docente hoy, en función de las edades de los alumnos, no son tales como para plantearse la formación de los docentes de los más pequeños como algo menor que la de los docentes de los mayores. Sin embargo, es cierto que la realidad de la formación, la identificación de los problemas y la formulación de propuestas tácticas y estratégicas de mejora siguen teniendo referentes e interlocutores diferentes.

Los artículos que siguen nos plantean la situación en la que se encuentra la formación inicial de maestros y maestras y formulan propuestas de gran interés. Dichas propuestas destacan, por lo menos a mi entender, no tanto la necesidad de una reforma del plan de estudios, ni siquiera en la duración de los estudios —aunque puedan ser estos también aspectos a repensar— como la necesidad de un cambio del modelo formativo, en la cultura docente de las facultades y en la del profesorado que se encarga de la formación de los futuros maestros y maestras de la sociedad de la economía y la creación del conocimiento a la que antes nos referíamos.

Cuando hablamos de modelo formativo también nos referimos a la intencionalidad con la que se aborda la formación. Si es tan evidente y compartido el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y competencias que debe poseer un docente para iniciar su tarea profesional en buenas condiciones, parecería lógico esperar que las prácticas de aprendizaje y convivencia en las aulas universitarias y los niveles de rendimiento exigidos estuvieran en consonancia. Y no es siempre así. No es prudente, ni bueno generalizar sin evidencias suficientes. Pero sí que es evidente que lograr tal consonancia depende en la mayoría de ocasiones de la voluntad particular del profesorado, o en el mejor de los casos de la de tal o cual departamento.

Varios son los frentes que conviene atender para superar esta situación. En todos ellos, una de las dificultades más notables que es necesario superar es la actitud proteccionista y resistente al cambio que nos caracteriza en exceso al profesorado universitario. Otra de las dificultades es fruto de las políticas de selección, contratación, promoción y estabilización del profesorado. Estas políticas —hoy más que ayer— no generan la motivación y la confianza necesarias para atreverse a cambiar, consolidar buenas prácticas, innovar y en definitiva, dedicar tiempo y espacios para la mejora de la calidad del modelo formativo, compartir objetivos

docentes, construir colaborativamente prácticas de docencia, tener una visión transversal y no compartimentada por áreas de conocimiento, establecer equipos docentes, compartir proyectos de mejora con escuelas, etc. Y una tercera dificultad —también notable— es la actitud contemplativa de la mayoría de los responsables de las políticas educativas y de las universidades ante el problema. Siendo conscientes del problema y de la necesidad de un cambio que no se puede abordar de manera eficaz sin su colaboración, no facilitan suficientemente la tarea ni son sensibles a la urgencia de establecer planes de implementación de acciones de mejora, como, por ejemplo, constituir redes de escuelas y universidades para situar la escuela como el eje vertebrador de la formación del futuro docente, incorporar maestros en activo como profesorado asociado en los equipos docentes de las facultades; facilitar que los maestros de escuela puedan vincular parte de su dedicación a la tarea docente de un departamento universitario y la del docente universitario a tareas como maestro de escuela; proveer las condiciones adecuadas, personas, tiempos y reconocimiento laboral para los centros y maestros que participan en prácticum intensivos y prácticas de los estudiantes de magisterio o promover equipos mixtos de maestros en activo y profesorado universitario para desarrollar proyectos de innovación e investigación educativa.

Creo que es fácil coincidir en la mayoría de consideraciones formuladas, así se demuestra en los foros al respecto y en los resultados de las investigaciones que apuntan los ejes de un modelo formativo, sobre la manera de formar mejor. Lo que falta es construir propuestas de mejora que permitan avanzar desde donde estamos y para ello hace falta compartir un análisis crítico sobre dónde estamos ahora, y sobre cómo estamos trabajando en nuestras universidades en la formación inicial de maestros —en nuestro caso— y en la formación de los docentes en general. Debemos ser capaces de hacer este análisis crítico con una honradez y un esfuerzo de

rigor notable porque el tiempo va pasando y la sociedad no deja de demandar mejores docentes, excelentes maestros. Si no somos capaces de realizar este trabajo en equipo que permita una reflexión crítica y profunda sobre cómo lo estamos haciendo, y si esa reflexión no se hace de manera inmediata, probablemente las universidades podamos perder peso en lo que significa la formación de los futuros docentes. Podemos perder relevancia y esa pérdida puede ser, a mi juicio, muy negativa porque iría en detrimento de la formación de unos buenos profesionales de la docencia.

### **Las universidades y la formación de maestros**

Los países que han abierto vías alternativas a la formación en las universidades para el acceso a la docencia —como por ejemplo y entre otros el Reino Unido— muestran prácticas de interés que no podemos despreciar y que pueden optimizar las vías más clásicas. Sin embargo, tienen defectos importantes en tres frentes: no garantizan un periodo de formación suficiente que permita que el futuro docente tenga una capacidad de reflexión teórica, de práctica reflexiva y de análisis de la escuela y de la educación suficiente. El estudio de disciplinas como la sociología de la educación, la antropología de la infancia y de la juventud, la teoría y la filosofía de la educación o la historia de la educación y de la escuela es algo de escasa utilidad en la práctica docente —obviamente desde una perspectiva utilitarista— pero que tiene un gran valor en la formación completa de un maestro. En segundo lugar, no ofrecen posibilidades para poder analizar la práctica propia de las escuelas, los procesos de aprendizaje y lo que realmente va a ser su futuro ejercicio profesional, que es el de comunicar bien el conocimiento y contribuir a que los alumnos aprendan. Dificultan que ese tipo de tareas se puedan analizar desde una perspectiva sosegada propia de lo que es un estudio universitario o de lo que debería ser. Y, por lo tanto, dificultan que ese alumno, que a lo

mejor ya está metido en la práctica de una escuela y que luego recibe unos cursos para acreditarse, dedique tiempo suficiente a reflexionar sobre esa práctica que está viviendo y que tiene consecuencias sociales y éticas de amplio alcance. Y, por último, no garantiza tiempo para que el maestro integre debidamente en su tarea, un cierto espíritu de indagación sobre lo que está haciendo, cultura de evaluación sobre cómo lo hace, cultura de innovación, de cómo puede hacerlo mejor, y también, lógicamente, de investigación para valorar el logro de los efectos que busca.

Sin embargo, las universidades no podemos refugiarnos en la validez de los anteriores argumentos como si de una defensa numantina se tratara. Esta formación debe estar íntimamente relacionada con la práctica, y debe construirse sobre la escuela como eje vertebrador de la formación profesional del maestro. Y deben hacerlo las universidades y las escuelas de manera colaborativa. En ningún modo debe corresponder a las administraciones ni a las agencias de acreditación tales tareas. La formación debe seguir teniendo la autonomía propia que garantiza la universidad pero a la vez, la universidad debe ser capaz de comprometerse en que esa autonomía se ejerza en beneficio de la formación de los futuros docentes, y no en beneficio de mantenerse resistente a los cambios que son necesarios.

Si el maestro debe ser alguien que sea un modelo en lenguaje, en razonamiento, en lectura, en expresión y en comprensión crítica de la realidad, etc., debemos poner los medios para que lo logre, y para ello los docentes que forman maestros deben también ser buenos referentes al respecto. Y no creo que seamos tan exquisitos en alcanzar estos niveles de excelencia. Considero que la formación de un maestro para una escuela inclusiva requiere un esfuerzo de alta calidad y de excelencia en las facultades universitarias: formar a un maestro para una escuela inclusiva, para una sociedad plural como la nuestra, con unos niveles de desarrollo tecnológico y de

conocimiento importantes, requiere profesionales de alto nivel. Tener expectativas altas en las capacidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, ofrecer los recursos docentes adecuados y exigir el logro de niveles de aprendizaje de calidad son condiciones necesarias para una formación de alto nivel.

Desde dentro, y por qué no decirlo, deberíamos ser capaces de romper con las rutinas, intentar forzar las condiciones legales para que se puedan producir cambios que, probablemente, no serán tanto cambios de planes de estudio, sino cambios en las formas de organizar la tarea de los docentes en las universidades y en la forma de organizar el aprendizaje de los estudiantes que se forman para ser maestros.

## Estructura y contenido del monográfico

A pesar de lo específico de este monográfico sobre la formación inicial de maestros sorprendió la respuesta al *call for papers* que Bordón formuló en la primavera de 2015. Se presentaron veintinueve artículos de los que luego y en función de los criterios de calidad de la revista doce de ellos constituyen el presente monográfico.

Lo que el lector encontrará a continuación es un conjunto de artículos que recogen reflexiones documentadas y basadas en evidencias y estudios empíricos sobre la formación inicial de maestros, que ponen de manifiesto una buena parte de las cuestiones más urgentes e importantes en relación con el tema. Los artículos pueden leerse sin seguir un orden determinado. Pero por si fuera de interés hemos ordenado los artículos como sigue.

Los tres primeros tratan sobre la formación de maestros a nivel internacional, plantean algunos de los retos ante los que se enfrentan diferentes países y aportan las soluciones y debates más relevantes sobre el tema. Los cinco siguientes analizan diferentes competencias de los

docentes de educación infantil y educación primaria, y evalúan la formación inicial recibida en las universidades para detectar necesidades y formular propuestas formativas. Los tres siguientes tratan diferentes aspectos relacionados con el modelo formativo y el último aborda uno de los temas fronteras del monográfico, la formación permanente del profesorado, destacando la necesidad de docentes con alto nivel de compromiso y profesionalidad para poder aprender a lo largo de la vida y contribuir a la mejora de la eficacia de los centros.

El primer artículo de Enric Prats titulado “La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional” muestra el debate entre los sistemas de formación inicial de docentes: la universitaria y la alternativa que surge de la sociedad civil para solventar los déficits de aquella. El artículo concluye que los modelos centrados en la universidad pueden garantizar mejor la formación de docentes con un alto grado de autonomía, tal y como recomiendan los organismos internacionales, pero que para ello las universidades deben acometer cambios importantes y afirma que las vías alternativas que aparecen con frecuencia para resolver necesidades puntuales del sistema no aseguran la formación de profesionales autónomos

En el segundo artículo, James Fraser, de la Universidad de New York, analiza los cambios que sufrió la formación del profesorado en los Estados Unidos a partir de 1990, y que llevaron a cuestionar el futuro de la formación de maestros en las universidades. Hace un repaso histórico centrando la atención en las escuelas de formación y el impacto de los proveedores alternativos dentro del sistema educativo, y concluye que así como hace veinticinco años la gran mayoría de aspirantes a maestro estudiaron en una escuela de formación universitaria, hoy un tercio del nuevo profesorado es producto de programas que ofrecen alternativas a la preparación universitaria y estas están creciendo.

En el tercer artículo Jari Lavonen, de la Universidad de Helsinki, analiza la profesionalidad docente en el contexto finlandés y algunas de las razones que explican su buen estado de salud: las reformas en educación en la década de los ochenta, las acciones de mejora de la formación del profesorado y la confianza que la sociedad deposita en la tarea del docente.

En el segundo bloque de contribuciones, el artículo de María José Fernández Díaz, Jesús Miguel Rodríguez Mantilla y Francisco Jose Fernández Cruz evalúa las competencias instrumentales e interpersonales del maestro de educación primaria con el fin de identificar necesidades formativas. En su estudio identifica tres perfiles de docentes, identifica fortalezas y también debilidades en aspectos metodológicos y didácticos como el trabajo en grupo y por proyectos o el uso de recursos tecnológicos y apunta vías de actuación para la mejora de la formación docente en educación primaria. Por su parte Ana García-Valcarcel y Marta Martín del Pozo plantean en su artículo la pregunta: “¿Se sienten preparados los graduados en Maestro de Educación Primaria para afrontar la profesión docente?”. Para dar respuesta a esta pregunta evalúan las competencias digitales, pedagógicas y disciplinares de los maestros a través del método TPACK, y concluyen que si bien los actuales planes de estudio están dotando a los futuros maestros de un nivel suficiente de competencias profesionales, existe un amplio margen de mejora que debería abordarse especialmente en los casos en los que los planes de estudio no contemplan la oferta de asignaturas específicas sobre tecnologías digitales aplicadas a la educación. La contribución de Ángel De-Juanas Oliva, Rosa Martín del Pozo y Mairena González Ballesteros analiza las competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria, y concluye que los maestros otorgan una valoración muy baja a la formación inicial que ofrece la universidad, sobre todo, en el componente didáctico de la competencia docente y afirma que las necesidades formativas se orientan especialmente hacia la

formación didáctica en recursos para la enseñanza de las ciencias y en actividades prácticas de ciencias para el aula. También los autores constatan, que los maestros en activo con menos años valoraron más positivamente la formación inicial recibida para el desarrollo de la competencia científica que otros docentes más experimentados y formulan propuestas de mejora al respecto. El artículo que presentan Gonzalo Jover, Teresa Fleta y Rosa González titulado “La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera” aborda una cuestión de especial actualidad en la formación de maestros, afirmando que las soluciones que muchas universidades ofrecen para resolver la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria mediante menciones u ofertas de grados en educación bilingüe no siempre han estado acompañadas de la reflexión necesaria sobre los resultados pretendidos, y formulan la siguiente pregunta: “¿Ha llegado el momento de introducir la preparación para la enseñanza de y a través de la lengua extranjera en el escenario de una formación común a todos los maestros de educación primaria?”. En el quinto y último artículo de este bloque, Rafael García-Pérez, Curro García-Pérez y Ángeles Rebollo Catalán estudian la relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia digital en el uso de las redes sociales con la intención de descubrir cuáles son las modalidades de formación más efectivas para lograr un nivel avanzado de competencia digital, y afirman que el profesorado que muestra preferencias hacia modalidades colaborativas en combinación con aprendizaje autónomo es el que expresa un nivel más avanzado de competencia digital. También constatan deficiencias en la formación del profesorado para un mejor aprovechamiento pedagógico de las TIC y aportan evidencias que permiten formular propuestas de mejora.

En el siguiente bloque de artículos se tratan tres cuestiones en torno al modelo formativo con tres intenciones diferentes. El primero de Jaume Sureda-Negre, Miquel f. Oliver-Trobat y Rubén

Comas Forgas propone un modelo de práctica participativa y de implicación del profesorado de un departamento como ejemplo a seguir en los procesos de análisis y propuestas de mejora de la formación inicial. En el segundo, Ana Ayuste, Anna Escofet, Mariona Masgrau y Núria Obiols argumentan que el uso de instrumentos o herramientas pedagógicas que promueven la reflexión a través de las experiencias vividas en proyectos de aprendizaje-servicio posibilita una mayor conexión entre la formación teórica y la práctica, y entre los aprendizajes académicos y aquellos que provienen de la propia experiencia. En el tercer artículo, Francisco Esteban y Teodor Mellen preguntan a estudiantes de Magisterio “¿Por qué quieres ser maestro?”, “¿Cómo es un buen maestro?”, y proponen un conjunto de ideas para la formación del carácter de los futuros maestros. Identifican tres categorías en las maneras de hacer del maestro —el maestro personal y auténtico, el maestro transmisor de historias y el maestro motivador para el aprendizaje— analiza las respuestas obtenidas y formula consideraciones de interés para la formación universitaria.

Por último, el artículo de Luis Lizasoain con el título “La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia” aporta un catálogo de buenas prácticas detectadas que se centra en catorce ámbitos de actuación y que muestran la relevancia del compromiso y la profesionalidad de los docentes como factores clave. El artículo aporta conclusiones y reflexiones que a pesar de referirse a la formación permanente, conviene tener en consideración para que la formación inicial también prepare adecuadamente para la formación a lo largo de la vida profesional del futuro maestro.

Gracias a todas las autoras y autores que han presentado sus aportaciones, enhorabuena a los que han podido publicar su trabajo y a los revisores y el personal de la editorial de *Bordón* que hacen posible la ingente tarea de estar al frente de una revista señera de la investigación educativa en España.

## Perfil profesional del autor

---

### **Miquel Martínez Martín**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación, decano de la Facultad de Pedagogía y vicerrector de la Universidad de Barcelona. Ha recibido, en equipo, los Premios de Pedagogía Josep Pallach y Rosa Sensat. Su actividad docente e investigadora se centra en educación en valores y aprendizaje ético y educación para la ciudadanía, formación del profesorado, política y prospectiva de la educación y política universitaria. Desde 2010 es presidente de la Comisión de Evaluación de la Investigación en Ciencias Sociales de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario AQU de Catalunya. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación de la formación de maestros MIF del Consejo Interuniversitario de Catalunya.

Correo electrónico de contacto: [miquelmartinez@ub.edu](mailto:miquelmartinez@ub.edu)