

El ser, el conèixer i el saber fer: les competències del formador/a des de la modalitat de les “Aules Obertes a la Professionalització (AOP)”.¹

Begoña Piqué Simón², Montserrat Payà Sánchez i Núria Obiols Suari³

1. Introducció

L'article pretén donar a conèixer els principals resultats de la recerca “Aules obertes a la professionalització (AOP): anàlisi del seu impacte en la identitat i competències del formador” (REDICE 1002-29), i plantejar alguns elements de discussió. Les AOP són una innovació metodològica que facilita l'adquisició dels continguts de forma significativa i que contribueix al desenvolupament de competències necessàries per a l'exercici professional docent. A partir de les valoracions d'estudiants, mestres i professorat universitari, ens hem acostat al coneixement de quines són les prioritàries a la tasca educativa i a la seva variació o permanència al llarg dels diferents cicles educatius i contextos. Procedim doncs al desenvolupament d'aquestes qüestions amb la confiança que doni llum a l'exercici professional dels formadors/es.

Què son les AOP?

En primer terme és necessari explicar d'on prové i en que consisteix la modalitat formativa d'AOP. Aquesta es va iniciar l'any 2008 gràcies a la realització d'una recerca sobre la “Implementació d'estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial i permanent dels mestres” -REDICE A0801/23-, que va sorgir de dues necessitats formatives i educatives concretes. Des de l'àmbit universitari i de la formació inicial, la necessitat del professorat universitari de cercar noves metodologies per a la gestió de grups d'estudiants en formació, atenent els criteris pedagògics del nou espai europeu d'educació superior (EEES). Des de l'àmbit escolar i de la formació permanent, la sol·licitud de col·laboració de mestres d'escoles de nova creació, per a la incorporació de metodologies significatives que responguessin als reptes educatius actuals.

¹ La recerca en que es basa aquest article ha comptat amb el suport del Programa de Recerca en Docència Universitària (REDICE'10). Una part dels resultats de la mateixa es van presentar en format de comunicació al Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. La Universitat: Una institució de la societat (CIDUI 2012), sota el títol “Perfil i competències del formador. La modalitat formativa d'Aules Obertes a la Professionalització (AOP) com a facilitadora del desenvolupament de competències”.

En la recerca han participat les escoles La Maquinista, Fluvià, Els Encants, Riera Alta, Baró de Viver, Caminet del Besós, La Llacuna, Congrés Indians i L'Univers. Agraïm especialment la participació dels professors/es Anna Comas, Ma José Harto, Imma Torras, Anna Trabal i Jordi Canelles; i de les estudiants Marina Rubio, Marta Pérez, Anna Blancher, Cristina Hernández i Noelia Gómez.

² És professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa, de la Universitat de Barcelona, i membre del grup consolidat de recerca “Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA)”, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE/UB).

³ Montserrat Payà i Núria Obiols són professores titulars del Departament de Teòria i Història de l'Educació, de la Universitat de Barcelona, membres del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) i del Grup d'Innovació Docent “Innova-the”, del que és coordinadora Montserrat Payà, ambdós de la Universitat de Barcelona.

Això va suposar que estudiants de 1er de l'Ensenyament d'Educació Infantil (cursos 2008-11), mestres en actiu d'aquesta etapa i professorat universitari implicat en la docència de les assignatures "Sistemes i contextos educatius a l'etapa d'Educació Infantil" i "Intervenció a l'aula d'Educació Infantil", treballaven col·laborativament al voltant de dos eixos: 1) la formació teòrico-pràctica necessària per al desenvolupament de la professió de mestre/a, i, 2) la preparació professionalitzadora dels i les estudiants.

Des d'aquesta realitat, l'organització de les AOP consistia en la intervenció dels/les estudiants en els diferents espais d'aprenentatge planificats pels equips docents de les escoles, un dia a la setmana en l'horari específic de les sessions de classe de les assignatures implicades, i durant tres setmanes consecutives. La quarta setmana eren els mestres els que assistien als espais universitaris per compartir, reflexionar i valorar les aportacions realitzades pels estudiants. En aquestes sessions es plantejaven algunes temàtiques relacionades amb els continguts de les assignatures a través d'una presentació elaborada pels estudiants per, posteriorment, fer un debat obert amb intercanvi d'opinions i aportacions, entre mestres i estudiants, que fomentava la reflexió sobre la pràctica educativa i que aconseguia l'ampliació i concreció de coneixements. El contingut d'aquestes sessions es transferia als equips docents de les escoles per compartir els coneixements adquirits i aportar propostes de canvi en la seva pràctica docent. Aquesta planificació es repetia en cadascun dels semestres al llarg del curs acadèmic.

El treball entre docents i estudiants possibilitava aplicar estratègies de pràctica reflexiva en promoure la reflexió sobre l'experiència i l'acció compartides. Aquestes estratègies oferien una manera de concebre i d'actuar que es corresponia plenament amb la manera d'entendre la formació per part del professorat, ja que tenia en compte la reflexió del subjecte en formació i el desenvolupament de competències professionals (Schön, 1987). La decisió sobre aquesta modalitat formativa es va adoptar sota el convenciment que permetia reflexionar prenent la pròpia experiència com a objecte d'anàlisi, reconstruir-la amb nous conceptes i a la vegada construir coneixements pràctics a partir de la reflexió sobre la pràctica d'aprendre i d'ensenyar.

La continuïtat de la recerca

L'anàlisi realitzada sobre el desenvolupament i els resultats de la implementació de les AOP va donar lloc a reflexionar, entre altres, sobre les implicacions que suposaven per als formadors i formadores (Piqué, 2010). Entre aquestes va sorgir necessàriament la d'un canvi en la concepció de la formació inicial i permanent, no com una transmissió de continguts, sinó de construcció d'experiències formatives o situacions d'aprenentatge que contribuïen al desenvolupament de les competències en el sentit de «saber fer allí» de Perrenoud (2004, pàg. 83). Això va evidenciar la necessitat de pensar diferents dispositius didàctics com els portats a terme en les AOP (intervenció a les escoles, anàlisi compartida amb l'equip de mestres, per exemple), creant ocasions de reflexió i desenvolupant un acord de col·laboració entre totes les instàncies implicades. Però a més va posar de manifest el fet d'haver de comptar amb els «coneixements» d'estudiants i mestres, donar-los legitimitat i visibilitat i, alhora, supeditar l'anàlisi de la pràctica a la que ambdós col·lectius decidien. Partir de les preguntes i de les pràctiques dels estudiants en formació i dels mestres en actiu exigia desenvolupar un currículum obert i flexible en el qual calia improvisar de vegades, treballar intensament durant i

entre les sessions formatives, o admetre certa imprevisibilitat en l'adquisició de coneixements, per arribar a construir una formació a mida. És a dir, implicava situar-se a la zona de desenvolupament pròxim d'estudiants i mestres, trobar una desestabilització que posés en moviment els seus coneixements, i ajudar-los a avançar en l'adquisició de competències professionalitzadores. En definitiva, desenvolupar una formació orientada a la pràctica reflexiva i a la pròpia professionalització.

2. Objectius

Així doncs, obrint les aules universitàries a nous entorns de formació propis de l'exercici professional, creient en les possibilitats formatives d'aquesta innovació - especialment per als/les estudiants, però no sols per a ells/es-, i treballant de manera col·laborativa els tres agents, volíem apropar-nos a desenvolupar una docència universitària centrada en el desenvolupament de competències tant les específiques de l'ensenyament del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona (com, p.e., aplicar els elements curriculars amb criteris de coherència, promoure i facilitar els aprenentatges, dissenyar entorns harmònics d'aprenentatge, comprendre la importància del paper del mestre, reflexionar sobre les pràctiques de l'aula, entre altres), com les transversals (com, p.e., capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, adaptació a noves situacions, treball en equip, capacitat creativa i emprenedora, entre altres).

A partir d'aquí i orientades per l'experiència obtinguda al llarg d'aquests quatre cursos acadèmics d'aplicació de la modalitat formativa AOP⁴ (2008-2012), i pels resultats de la recerca anterior (Piqué, 2011), vàrem orientar l'assoliment de nous objectius en el disseny d'una recerca sobre "la identitat i competències dels formador/a". Aquests objectius eren:

1. Consolidar les relacions establertes entre l'ensenyament universitari i l'exercici professional en el món laboral (l'ensenyament de mestre i l'escola).
2. Valorar l'impacte que té la modalitat formativa d'aules obertes a la professionalització (AOP), en relació al coneixement i desenvolupament del perfil i competències del professorat.
3. Establir una xarxa multidisciplinària de difusió de la modalitat formativa AOP i llurs implicacions a la formació dels formadors/es.

Respecte al primer i tercer objectiu es va mantenir la relació establerta entre l'ensenyament de mestre i l'escola, realitzada fins el moment present. Això vol dir que es va donar continuïtat a l'organització, planificació i execució d'activitats, en diferents espais i temps de col·laboració entre els tres agents implicats (estudiants, mestres i professorat universitari), que s'havia dissenyat des de l'inici de l'experiència formativa, i a la implementació de la metodologia de pràctica reflexiva que permetia la relació entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic. Al mateix temps, la realització de diverses trobades conjuntes i de moments de treball col·laboratiu, van donar lloc a l'establiment d'una xarxa multidisciplinària (professorat universitari, mestres i professionals de l'educació en general), que va propiciar la difusió de la modalitat

⁴ Es pot consultar les activitats realitzades des del 2008 al 2011 a la web del *Projecte Universitat Escola* <http://www.ub.edu/universitat-escola/>, i aquelles que corresponen al 2012 al blog *Colabor-EU* (Col·laboració Escola i Universitat) <http://colaboreu.wordpress.com>

formativa d'AOP en diferents fòrums i formats de relació i comunicació. Entre aquests van haver alguns de caràcter més acadèmic, com ara seminaris de formació, presentació de comunicacions a congressos i publicació d'articles; i altres de caràcter més divulgatiu, com ara trobades amb mestres, jornades de formació, elaboració de vídeos i material de difusió, entre altres.

És però l'objectiu 2 el principal eix temàtic d'aquest article i el que es pretén desenvolupar amb profunditat ja que, gràcies a l'aplicació durant quatre cursos acadèmics consecutius de les AOP, ens ha permès copsar el seu impacte en la identificació i definició de les competències del formador/a. Per al seu desenvolupament s'utilitzarà la següent estructura:

- Conèixer quines són les qualitats i funcions del formador/a (professorat universitari i mestre/a) que els/les estudiants de Grau d'Educació Infantil consideren com a més valuoses.
- Identificar les relacions que estableixen entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic o experiencial, i la importància que concedeixen a ambdós tipus de coneixement de cara al seu futur exercici professional.
- Definir i proposar les competències del formador al context socio-educatiu actual.

3. Metodologia

La metodologia seleccionada per a assolir l'objectiu 2 del nou estudi era la recerca-acció (Lewin, 1946), que estableix les quatre fases de: planificació - acció - observació - reflexió, en interrelació constant, i que escau totalment a l'estrategia de pràctica reflexiva i la modalitat formativa (AOP), en les que es basava la recerca anterior: actitud d'interrogació constant, contacte directe amb la realitat, construcció conjunta del coneixement, entre altres.

El procés de recollida d'informació es va realitzar en dues fases. En la primera (curs 2010-11) es va obtenir informació referida a les qualitats i funcions del formador/a, a través de les carpetes d'aprenentatge, elaborades pels estudiants com a tasca d'avaluació acadèmica, de la realització d'un grup de discussió i d'una enquesta electrònica, dels que es va recuperar i analitzar les aportacions realitzades pels estudiants de la primera promoció d'AOP del curs 2008-2009. En la segona fase (curs 2011-12) es va obtenir informació referida a la relació entre els continguts adquirits en la formació teòrica i la formació experiencial o pràctica, a través d'un grup de discussió i d'una enquesta electrònica, obtinguda dels estudiants de la segona promoció d'AOP del curs 2009-2010, i de la realització d'un grup de discussió amb professorat universitari i mestres.

Instruments per a la recollida de la informació

Els instruments de recollida d'informació utilitzats van ser:

- *Carpetes d'aprenentatge*⁵ elaborades per estudiants d'un grup de 1er. de l'Ensenyament de Mestre d'Educació Infantil dins l'assignatura "Didàctica General i Atenció a la Diversitat" (de diplomatura) el curs 2008-09. Aquestes eren el resultat d'avaluació de l'assignatura en la que es reflectia la reflexió i/o aprenentatge

⁵ Revisades i analitzades de gener a març de 2011.

obtingut de cadascuna de les activitats d'aprenentatge realitzades. Les categories que guiaven l'anàlisi es sintetitzaven en dues: les qualitats d'un/a bon/a mestre/a, i les funcions i tasques del/la mestre/a d'Educació Infantil, que els/les estudiants van detallar de manera força minuciosa. Així doncs, en una primera part es feia referència a l'ésser i, la segona, a la concreció en accions específiques del/la professional a l'aula. Òbviament, ambdues parts estaven estretament relacionades i es feia difícil separar-ne una de l'altra.

- **Primer grup de discussió⁶** amb estudiants voluntaris del grup que elaboraren les carpetes d'aprenentatge i que al moment de la realització del grup de discussió cursaven el darrer curs de la carrera. La seva finalitat era conèixer llur percepció sobre les competències i funcions tant del professorat d'Educació Infantil com del professorat universitari, i si aquesta havia experimentat canvis al llarg de la seva formació. Amb aquest objectiu, elaborarem una sèrie de preguntes que derivaven de l'anàlisi de les carpetes d'aprenentatge abans comentades. Al llarg del grup de discussió es feia incidència en el procés per tal d'aproximar-nos a l'objectiu 2 i definir les competències del formador/a.
- **Breu enquesta enviada i contestada per via electrònica⁷** sobre els dos àmbits temàtics ja relatats i amb la finalitat d'arribar a més estudiants trets dels que participaren en el grup de discussió.
- **Segon grup de discussió⁸** realitzat en la segona etapa de l'estudi i orientat a determinar les relacions entre coneixement teòric i coneixement pràctic, amb els estudiants de la primera promoció del nou Grau d'Educació Infantil i que, per tant, cursaven 1er. el curs 2009-10. En aquest segon grup de discussió, les preguntes plantejades i obertes a debat per al grup d'estudiants, es van centrar en dos aspectes fonamentals. El primer feia referència als continguts adquirits en la seva formació universitària i la seva relació amb el seu futur professional. I el segon, sobre la seva experiència amb la pràctica educativa. Aquest segon aspecte es va abordar des de dues vessants: una, en quant als continguts teòrics que, des de la seva formació, s'havien fet presents a l'entrar en contacte amb la realitat; i, la segona, en relació als continguts pràctics que havien adquirit a través de la seva experiència i que els duia a reflexionar sobre el coneixement teòric après.
- **Enquesta enviada per via electrònica⁹** amb un propòsit idèntic al segon grup de discussió explicat i amb la finalitat d'ampliar la participació dels estudiants seleccionats.
- **Tercer grup de discussió¹⁰** amb la participació del professorat universitari i mestres implicats en la modalitat formativa d'AOP, durant els cursos 2008-12, per plantejar quina repercussió tenia aquesta en la seva formació permanent i en el seu exercici professional, i com es veia al professorat en aquesta relació formació teòrica i pràctica

A cadascuna d'aquestes fases del treball de camp es van seguir els passos de la recerca acció anant de la teoria a la practica, del coneixement a la seva aplicació, i obrint vies per a la interrogació constant del coneixement teoríc i de l'aplicació practica. Tots aquests processos es van fer de manera col·laborativa amb els participants implicats.

⁶ Realitzat el 10 de maig de 2011.

⁷ Enviada el 18 de maig de 2011.

⁸ Realitzat el 6 de febrer de 2012.

⁹ Enviada el 13 de febrer de 2012.

¹⁰ Realitzat el 23 de maig de 2012.

D'altra banda, cal donar compte que el nombre d'estudiants al que es va tenir accés per a dur a terme l'estudi (60 carpetes d'aprenentatge i 24 persones participants en els 3 grups de discussió i enquestes), no permet la generalització dels resultats a d'altres noves aplicacions de la modalitat formativa AOP, si bé, recolzats per la metodologia d'investigació-acció seleccionada, aquests resultats poden orientar noves aplicacions de la innovació de forma especialment precisa.

Mètode d'anàlisi de la informació

Des d'aquesta realitat, el mètode escollit per analitzar la informació va ser el d'anàlisi del contingut sense suport informàtic. Les categories van ser elaborades a posteriori, un cop llegides les anotacions i transcripcions, i amb l'acord de l'equip d'investigadores. Posteriorment, es van definir les categories i es van acompanyar d'exemples a partir de fragments. Les anàlisis es van fer de manera independent, posant en comú els dubtes i arribant a acords consensuats.

4. Anàlisi de la informació i reflexió dels resultats

Passem a exposar alguns dels principals resultats obtinguts de l'anàlisi de la informació. Val a dir però que, pel que respecta a les competències del formador/a -mestre/a i professorat universitari- una de les principals aportacions de la recerca va ser la no diferenciació entre el perfil i les competències del professorat d'educació infantil i les del professorat universitari, tant a nivell de grau com en d'altres ensenyaments, si bé amb matisos com per exemple l'edat de l'alumnat, l'experiència prèvia d'aquests en relació als continguts a assolir, entre altres.

Les competències assenyalades, per la seva part, dibuixen un perfil integral del formador/a i s'estenen als següents àmbits:

- Competències referides al "ser" del formador/a: àmbit actitudinal. El seu àmbit és el de la comunicació i la relació interpersonal. Moltes d'aquestes competències s'assimilen amb actituds que el professorat -d'infantil o universitari- ha de posseir i mostrar en entrar en relació educativa amb el seu grup d'alumnes i a nivell individual.
- Competències referides al "conèixer" del formador/a: àmbit conceptual. Fan referència, per una banda, al domini del formador/a respecte a la matèria d'ensenyança-aprenentatge, i, d'altra, a la seva preparació planificadora i organitzativa. Paral·lelament inclou també aspectes generals o globals adreçats a aconseguir la participació del grup d'estudiants o alumnes en el desenvolupament de la docència.
- Competències referides al "saber fer" del formador/a: àmbit procedimental. En relació a l'anterior, aquest tercer bloc de competències permet concretar les habilitats i capacitats del formador/a que facilitin que els/les estudiants o alumnes siguin els autèntics protagonistes del seu procés d'aprenentatge i el professorat desenvolupi la funció de facilitador o acompanyant d'aquest procés.

Competències referides al “ser” del formador/a

L'educació és una activitat humana i humanitzadora. Nombrosos són els referents teòrics que així la presenten (v.p.e. García Carrasco, 2007). Com a tota activitat humana, el component afectiu hi és present. Al llarg de la recerca, s'ha posat de manifest com, especialment estudiants i mestres, feien d'aquest component o dimensió de l'acció educativa, un dels eixos sobre el que assentar-la i orientar-la. És també una afectivitat que neix del reconeixement de l'altra i, com recordaven Neill i Rogers, de llur acceptació.

En aquest sentit, el més expressat pels i les estudiants va ser la **competència afectiva**: *“Com a mestres, hem de mostrar un afecte constant als nostres alumnes. És molt important el contacte cos a cos, i molts cops fa molt més efecte una abraçada que qualsevol paraula”* (carpetes d'aprenentatge). Aquesta competència afectiva s'expressava en termes de manifestar estimació i proximitat envers els i les alumnes, de donar-los i crear confiança, de mostrar-se i ser optimista creient en les capacitats i possibilitats dels nens i nenes. Destacaven també la necessitat de ser una persona comprensiva, propera als infants. La base de tot aquest clima afectiu rauria al valor de sentir i manifestar respecte per l'educand. Aportacions semblants es feien per part dels mestres: *“Ho feu molt fàcil, ens cuideu molt, ens feu sentir bé; anar a la universitat és com un regal”* (3er grup de discussió)

La feina de mestre/a, per a ser desenvolupada amb qualitat, també demanava la competència de ser una **persona compromesa**. Explicaven aquest compromís en base als èxits dels processos d'aprenentatge de l'alumnat -no només instructius o conceptuals, sinó també formatius en el sentit ple del terme que incloïa el desenvolupament de la personalitat i les relacions amb l'entorn-. També li donaven un altre significat més ètic o deontològic: compromís amb la professió, el qual porta a implicar-se a la relació amb les famílies, amb la comunitat on s'ubica el centre, al treball en equip i a la formació permanent pròpia com a deure i necessitat.

Pot resultar interessant posar de manifest que al compromís s'hi associaven, d'una banda, la coherència i, de l'altra, la passió. La coherència denotava que la feina de mestre/a tenia un cert caire de compromís amb unes creences, valors i ideals que guiaven aquesta funció i que s'havien de poder exemplificar a qualsevol situació de la vida al centre. La passió ens portava novament a la dimensió afectiva més plena, a estimar la seva feina i traspuar aquesta estimació a cada acció professional: d'aquesta manera els processos educatius eren més vius i significatius.

La següent competència era la de ser **persones reflexives**. Evidentment, aquesta era la que es podria entendre relacionada de forma directa amb els resultats de la recerca duta a terme. Tanmateix, considerem que no seria escaient entendre-la només des d'aquesta relació directa, sinó que, com a la resta de les competències presentades, venen sostingudes per altres accions i continguts treballats al llarg del grau. Des d'aquest sentit, podríem indicar, precisament, que la formació que la universitat proporciona, tot i ser considerada moltes vegades com a excessivament teòrica, és realment exitosa en aconseguir no només transmetre informació, sinó potenciar la seva anàlisi, relació i problematització, esdevenint així agents de coneixement: *“Que una acció s'hagi dut a terme durant molt de temps no implica un benefici segur. Per tant, hauré de ser una mestra crítica per aconseguir finalment el millor de cada mètode. Paral·lelament*

ensenyaria als alumnes que ells també poden canviar allò que no els agrada o, com a mínim, han d'intentar-ho, però sempre donant arguments coherents. Allò que m'aplico a mi mateixa, també ho faré amb els meus alumnes." (carpetes d'aprenentatge).

Les **competències d'originalitat i creativitat** eren també força destacades. Es podrien entendre com altre dels efectes positius de la reflexivitat. La presa de consciència, anàlisi i valoració de les pròpies funcions i actuacions revertien positivament sobre la feina del formador/a i sobre ells/es mateixos, essent més originals i creatius -a l'hora de dissenyar una activitat d'ensenyança-aprenentatge, de canviar la dinàmica d'aula en seguir els interessos del grup-classe-. En aquest enfocament vàrem englobar la capacitat d'autonomia també esmentada per les participants, en el sentit de capacitat de presa de decisions fonamentades.

Un dels aprenentatges del grau¹¹ que semblaven més consolidats en referència al que les estudiants participants al projecte van comentar, era que la feina de mestra/e era una feina d'equip, per la qual cosa **la col·laboració** adquiria una importància fonamental. No basta només, malgrat no sigui poca cosa, amb saber col·laborar i treballar en equip -amb altres mestres del centre, amb les famílies, amb les entitats i recursos de l'entorn-, competència recollida també amb les de caràcter procedimental o del saber fer, sinó que es necessitava prèviament aquesta qualitat personal: estar disposat/da a col·laborar, donar valor a aquesta manera de treballar, és a dir, estimar-se-la. Prèviament, suposava que la persona col·laboradora era també crítica i reflexiva, que sabia quan, per què i per a què plantejar aquest modus de treballar i, per tant, també gaudia d'autonomia. En paraules de les mestres: *"Ens ha permès prendre consciència que formen part de la formació"* (3er grup de discussió).

Aquesta darrera idea, d'altra banda, ens portava a una nova competència, la de **flexibilitat i obertura**. Quan s'iniciaven processos de col·laboració, s'havia de poder estar receptius a altres propostes, a comentaris crítics i valoratius de la pròpia actuació o metes i s'havia de tenir la voluntat d'aportar i construir conjuntament. Sense aquesta disposició prèvia, novament de caràcter personal, costaria més iniciar processos de treball en equip que foren realment eficaces. És quelcom que s'havia de tenir amb anterioritat, sense excloure, però, el seu desenvolupament i exercici cada vegada més complet.

De manera suaument concatenada amb l'anterior, arribàvem a la següent competència destacada per les estudiants: **la disposició a aprendre constantment** i la necessitat de formació permanent, considerada fins i tot, com ja s'ha esmentat, des d'un sentit deontològic. L'aportació d'una de les estudiants recollia molt bé aquest conjunt d'idees: *"No hi ha temps perdut. Sempre es pot aprofitar per aprendre alguna cosa. Cal canviar l'actitud, amb positivisme. He arribat a la conclusió que aquesta vida hem vingut per aprendre, aprendre a viure, aprendre a ser persones, aprendre a estimar, i no hem vingut a aprendre una carrera per després treballar i ja està. Hem vingut per canviar la societat, per créixer"* (2on grup de discussió). És important destacar com aquesta

¹¹ S'ha de destacar ací que el Grau d'Educació Infantil de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona ha fet opció per l'enfocament basat en competències, participant a una experiència pilot en la que aquestes es seqüencien al llarg dels quatre cursos i es distribueixen, de forma prioritària i de forma secundària, entre les diverses assignatures. Aquest plantejament afecta tant a les competències transversals o comunes de la UB, com a les específiques de l'ensenyament.

competència s'articulava amb les de reflexivitat, autonomia -per a dirigir el propi procés formatiu i d'ampliació- i la també ja esmentada de col·laboració. En darrer lloc, la pràctica educativa es revelava també com una altra via d'aprenentatge, donat que a la feina de mestre/a especialment, s'aprenia dels errors i dels exemples o models negatius, així com de la interacció constant amb els nens i nenes d'Educació Infantil. A la citació següent s'adverteixen tots aquests matisos juntament amb la d'idealisme: *“Per ser una bona mestra ens hem de reciclar contínuament. No hem de tenir por a equivocar-nos ja que dels errors s'aprèn. Hem de ser capaços d'escoltar l'opinió de tothom i respectar-la i demanar ajuda si la necessitem. Hem de ser conscients que nosaltres podem aportar un granet de sorra per a construir un futur millor per als nostres infants i que és únic, important i necessari. Sempre hem de portar una motxilla plena de recursos i una capsa plena de rialles.”* (carpetes d'aprenentatge).

Tanmateix, una darrera consideració va ser realitzada en relació a aquesta competència: la de ser **persones realistes**, que marquen fites assolibles pels infants, això és, adaptades a les seves necessitats, interessos i capacitats, així com als seus ritmes d'aprenentatge. D'una manera realment interessant es lligava aquesta idea amb la d'aprendre de l'acció i de la pràctica, que assenyalaven la necessitat de ser realistes, sense deixar per això d'aspirar al màxim que cada infant, des de les seves circumstàncies, podia desenvolupar. Ser realistes per no angoixar l'infant, per no pressionar-lo/la, per a què recorri el seu camí el temps que necessiti i amb la intensitat que vulgui.

Per la seva banda, aquest realisme revertia sobre la figura del mestre o de la mestra i li aportava, novament, coneixement: de la mateixa manera que s'havia de procurar ser realista a l'hora de marcar objectius i metes, també s'havia de ser-ho respecte a assolir el propi nivell o ideal de mestre/a. Apareixia una vegada més la competència de reflexivitat, adreçada en aquest context a la valoració de la pròpia actuació professional.

Cloent aquest apartat, sorgia una última competència que es despenia de l'anterior: **humilitat**. Humilitat en el que es demanava i en el que s'esperava. També en el que ens demanàvem i esperàvem de nosaltres mateixes/os. Aquesta competència es mostrava també a l'hora de valorar i de comprendre, posant en evidència la complexitat de les relacions i processos educatius i fugint de judicis taxatius i dualistes: no hi ha res que sigui absolutament bo o dolent, encertat o erroni. Humilitat que era també present a l'hora de posar-se al costat de l'infant i de treballar en col·laboració amb ell -i amb les famílies, al centre i amb l'entorn-.

Vam trobar a faltar alguna referència a la responsabilitat o a la corresponsabilitat. Expliquem la seva absència en relació al fort sentit de compromís amb la funció educativa anteriorment exposat, que l'inclouria. Per la seva part, la corresponsabilitat podria estar present des del moment que es concep l'educació no com a una tasca en solitari, sinó en relació, no sempre conjunta malgrat sigui considerat l'ideal, amb altres agents educatius -família, entorn, centres d'educació en el lleure-.

Competències referides al “conèixer” del formador/a

Passem ara a presentar les competències relacionades amb el domini dels coneixements que la recerca ha posat de manifest. Totes elles tenen en compte el contacte amb la realitat i els processos vinculats a l'experiència. És important ressaltar abans que, com a

l'apartat anterior, aquestes competències guarden una estreta relació entre si. No es fa possible separar-les, car cadascuna mostra lligams molt evidents amb les altres, tal i com anirem comentant a continuació.

Com acabem de mencionar a les fonts de les que vam extreure la informació, **l'experiència** es mostrava com un dels termes claus per a la comprensió dels continguts tractats. Per experiència compreniem aquelles vivències que enriqueixen les competències del formador i que, atenent-nos als resultats obtinguts, resultaven molt valorades per als estudiants. Així ho expressava una d'elles: *“Es nota la persona que té experiència o no. Són més reflexius, més participatius, ...”* (1er grup de discussió). I, al mateix temps, quan ha estat present aquesta demanda del valor de l'experiència, també ho ha estat la de la seguretat del docent, pel que fa al reconeixement de l'esmentada experiència i als propis continguts sobre la matèria. Per tant, es valora tot plegat com a punt clau entre **la teoria i la pràctica** expressades en el transcurs de la docència.

Era important per als/les estudiants que l'experiència entrés a l'aula i per dues vies. Una fent referència a l'experiència del propi docent en l'àmbit disciplinari que li corresponia. Saber del que es parla, no només a nivell teòric i de continguts, era una de les qüestions que quedava com a remarcable en la veu dels estudiants. Un exemple es troba en la següent frase expressada amb certa contundència: *“Això es la pitjor part de la carrera. Segur que els matemàtics tenen un professor de matemàtiques. Jo vull un professor que sàpiga de nens”* (2on grup de discussió). Resultava evident en els resultats que calia que se sabés del tema, tant a nivell teòric com pràctic, i amb seguretat o domini del que s'imparteix. I això faria referència a una segona qüestió fonamental que va anar sortint al llarg de totes les anàlisis realitzades: la relació o l'equilibri entre teoria i pràctica. També calia que aquesta experiència viscuda tingués correspondència amb als interessos i coneixements previs del grup classe. Els/les estudiants havien tingut contacte amb l'educació en les seves vides, en les seves trajectòries particulars i aquest contacte calia que fos recollit en el trajecte de la docència universitària. Seria, per emprar una metàfora més col·loquial, com una motxilla plena d'experiències que cadascun dels alumnes du a classe i que en ella s'hi troben els elements que conjuguen la teoria amb la pràctica, la qual cosa milloraria l'abstracció a la qual sovint hi estem avesats des de l'àmbit acadèmic i permetria que aquest aprenentatge fos més vivencial, més proper. Evidentment, això també tindria la seva relació amb d'altres disciplines, encara que algunes restin potser més llunyanes de l'experiència directe dels/les estudiants, però que de ben segur, han format part del seu coneixement amb d'altres situacions extra universitàries (premsa, medis de comunicació en general, etc.).

No cal dir que, quan la situació es concretava en una vivència pràctica, el lligam entre aquesta i la docència es mostrava com un fet molt positiu per als estudiants. Una d'elles ho va expressar amb les següents paraules: *“Es podria aprofitar en cada assignatura observar alguna cosa de les pràctiques”* (1er grup de discussió).

Força vinculat a la qüestió que acabem de tractar, estaria la del coneixement de la comunitat o de l'entorn sociocultural, però que hem volgut ressaltar amb un punt i a part, per tenir una clara vinculació amb un tema de molta actualitat i que preocupava als estudiants: **la diversitat**.

És indiscutible que els mestres de darrera generació es troben amb un món substancialment diferent del de fa unes quantes dècades. Les aules no són les mateixes,

senzillament perquè la societat ja no és la mateixa. De fet, els propis estudiants van expressar aquesta idea en diverses de les fonts analitzades. Ens agradaria recordar en aquestes línies un referent indiscutible en la idea del lligam entre societat i escola com John Dewey que, al 1916 i molt avançat a la seva època, ja va posar força èmfasi en aquesta qüestió: "... crec que l'individu que ha de ser educat és un individu social i que la societat és una unitat orgànica d'individus" (Dewey, 1916; 1985:5). És a dir, si una de les característiques de la nostra societat és precisament la gran diversitat amb la que hem de conviure diàriament, és un fet indiscutible que l'escola no pot viure a esquenes d'aquesta realitat i, en conseqüència, la formació dels formadors ho ha de tenir com a referent en el seu itinerari universitari.

Aquí parlem de diversitat des d'una perspectiva àmplia, amb l'objectiu de ser fidels al que vam recollir en les nostres anàlisis. Diversitat fa referència a la comunitat, a l'entorn sociocultural, però també al principi d'individualitat que, ja des del moviment de l'Escola Nova, forma part de la comprensió del que ha de ser el fet educatiu. Una de les estudiants ho va expressar amb les següents paraules en referència als continguts d'una de les assignatures: "*Em va fer pensar (la professora) que no tots els nens necessiten el mateix. Em va obrir els ulls, pensava que la dificultat estava amb la teoria i vaig pensar que els nens no són iguals*" (1er grup de discussió). I en d'altres veus va ressonar la idea de com variada n'arribava a ser la realitat educativa i com s'havia fet evident a l'establir el contacte amb la realitat escolar.

Una altra de les qüestions, que va estar present de forma molt evident va ser **la planificació**, la qual implica l'organització del temps, de l'espai i dels recursos. Ara bé, al mateix temps, mereixia també un espai important **la improvisació**.

Aquestes qüestions també tenien a veure amb el que s'ha expressat anteriorment sobre l'experiència i la relació teoria i pràctica, encara que aquí es recuperava el tàndem per posar-lo en relació al procés de planificació-improvisació. Recollir l'experiència no sempre és quelcom previsible i possible de planificar abans de realitzar la feina. Sovint, el bon formador ha de saber recollir improvisant segons la realitat que es troba a l'aula. Però també, el procés esdevé en una altra direcció: el que s'ha après pot cobrar un nou significat quan es veu exemplificat en determinades situacions. Pensàvem que això era interessant de constatar i que suposava un punt important a considerar en el saber del formador. Per un costat, hom ha de saber recollir en el moment oportú les vivències i encabir-les en el procés que cal que sigui planificat, però al mateix temps, ser conscient que, una part dels coneixements transmesos, poden prendre vida en un moment determinat del contacte amb la realitat. Seria un *insight*, per agafar un terme propi de la Gestalt. O, per dir-ho d'una forma més planera i recollint la veu d'una de les estudiants: "*Coses que veus i ho relaciones amb el que has estudiat*" (2on grup de discussió).

Estretament lligat a la planificació i la improvisació estava la qüestió dels objectius assolibles als que en les fonts analitzades es va fer referència en diferents moments i de forma reiterada. Quan hom planifica cal que sàpiga que els objectius dels quals parteix han de ser assolibles. I, per aconseguir-ho, era imprescindible mantenir un punt de realitat, i no pas d'irrealitat, en el que s'estava fent. Semblava una afirmació molt òbvia, però no ho era tant quan es constataren moments en què una determinada acció educativa no funcionava per la senzilla raó que l'objectiu del que partia no era assolible (per exemple determinades tasques que se'ls demanava als infants).

També relacionat amb els punts anteriors, *la cohesió entre professionals* i *el treball en equip* van ser un dels temes importants que, sens dubte, formaven part del saber. Una cohesió que no sempre era senzilla, però que, per als estudiants, marcava una manera de treballar de forma molt determinant. Tant que es plantejava com un dels punts fonamentals en referència a la seva formació i al seu camí professional. I, al mateix temps, el restar obert a noves formacions, a noves pràctiques, a noves idees havia de ser un eix fonamental en aquesta formació. Tant pel que fa a la pròpia dinàmica del treball en equip, com pel que fa a la dinàmica externa a aquest equip. És a dir, la formació del formador seria un dels temes dels quals se'n va parlar amb insistència i, també, els aprenentatges adquirits a través del treball en equip. Ens agrada recordar aquestes paraules de Bogdan Sucholodolski que semblen *ad hoc* per sintetitzar aquestes idees: “Un bon educador sap que la seva tasca, que crea condicions ambientals o que actua directament sobre l'alumne, fa néixer en ell noves necessitats, nous interessos, noves motivacions” (Suchodolski, 1986, 123).

Competències referides al “saber fer” del formador/a

És el bloc més extens, la qual cosa expliquem, en una part, perquè l'educació és una activitat, una pràctica, i per l'interès professionalitzador que semblava predominar entre els nostres estudiants. Aquí també les competències ressenyades s'hi troben també presents a altres categories.

En primer terme i en referència als principis de *relació amb el grup-classe*, es destacava la necessitat d'una individualització i personalització en la relació que establia el formador/a amb els estudiants, així com una atenció educativa a tot el grup. Aquesta es referia a mostrar certa sensibilitat davant la diversitat i en la inclusió de tots i cadascun dels seus membres. És a dir, ajudar i oferir recolzament als estudiants en allò que precisaven per al bon desenvolupament del seu procés d'aprenentatge i, en definitiva, plantejar uns objectius propers a la zona de desenvolupament pròxim. Es tracta d'un equilibri no gens fàcil entre atendre a la totalitat del grup com a col·lectiu i incloure interessos, expectatives, potencialitats de cada estudiant en particular.

Els principis d'individualització i personalització són un dels més presents en diferents tradicions de l'estudi de la pedagogia. Ja en trobem referències en textos de transcendència històrica tals com els de J.J.Rousseau, J.E. Pestalozzi o el moviment de l'Escola Nova i han seguit presents en diferents plantejaments pedagògics més actuals, hereus dels històrics.

Aquests principis els trobàvem en l'expressió del que podríem entendre com a sensibilitat davant la diversitat i la inclusió. Hi ha un fet diferenciador en les aules que ens fa entendre que els individus que les componen tenen la seva pròpia identitat i que aquesta cal ser contemplada des de l'acció educativa, al mateix temps que es forja un sentit de pertinença al grup. Tots els estudiants són personalitats diferenciades que cal tenir en compte en el grup classe i aquest grup cal que es constitueixi com a tal. El dubte, la qüestió sempre radicava en com fer-ho. Com ésser capaç de conduir, de guiar, d'educar al grup classe i, al mateix temps, considerar cadascuna de les entitats que la

compon. Així ho reflectia una estudiant: *“Hem de saber mostrar als alumnes que no es poden -tampoc nosaltres- avergonyir de la seva forma de pensar ja que és un reflex de la seva personalitat”* (carpetes d’aprenentatge). O aquesta altra frase que també serveix per il·lustrar aquesta idea: *“...un dia a la teva classe vas dir “ningú ha dit que ser mestra sigui fàcil”. Em va fer pensar que no tots els nens necessiten el mateix. Em va obrir els ulls, pensava que la dificultat estava amb la teoria i vaig pensar que els nens no són iguals”* (2on grup de discussió).

No hi havia dubte que una de les maneres de treballar els principis de relació amb el grup-classe era la capacitat de captar els objectius com a assolibles. Una cosa era el plantejament global que es podia fer en la realitat educativa i, l’altra, la que de veritat se’ns presentava com a possible, com a assolible. Tal com deia John Dewey, sovint, pensem en l’escola no com una realitat assolible, sinó com un projecte de futur a llarg plaç (Dewey, 1916; 1985). La vida en un context educatiu escolar o universitari ha de prendre com a direcció fonamental objectius que siguin assolibles i que parteixin de la veritable vida comunitària que pren sentit en el moment en que s’està treballant.

Motivar els/les estudiants i alumnes cap a l’aprenentatge era el segon àmbit de contingut destacat. Dues eren les formes en què aquesta capacitat de motivació es concretava. La primera, despertar l’interès, saber captar-lo. Aquesta formulació denotava que l’interès ja era present en l’alumnat o estudiant i que al formador/a només li restava desvetllar-lo i, després, mantenir-lo viu. La responsabilitat del professorat, doncs, seria la de tenir cura d’aquest interès, la de no malmetre’l. Com? Mitjançant la presentació de continguts significatius per a l’estudiant, és a dir, rellevants i útils per al món laboral: en una paraula, necessaris. Que siguin necessaris i que els/les estudiants i alumnes s’adonin de la seva necessitat. En alguns casos, doncs, calia que el professorat expressés amb claredat aquesta utilitat o rellevància si semblava que passava desapercibuda. La contextualització dels continguts pot ser una altra via on l’estudiant té un paper totalment actiu establint relacions amb aspectes propers a la seva experiència o realitat.

La segona forma de motivació tractava d’obrir perspectives de futur, d’imaginar noves aplicacions o usos dels continguts, d’estimular cap a un exercici de prospectiva i d’avenç. El repte era millorar l’existent. Dificilment es poden trobar idees totalment noves al món de l’educació, almenys, però sí noves aplicacions en funció de diferents contextos i també noves combinacions. Això ens mostrava, una vegada més, la necessitat d’actualització, d’estar al dia a l’àmbit que ens és propi, de formació permanent. Aquesta via per a la motivació dels i les estudiants feia referència també a una de les competències del ser que assenyalàvem a l’apartat anterior: la de sentir passió pel que s’ensenya. I, si la sentim, la comunicarem i la traspasarem, com ho expressava aquesta estudiant: *“Però si realment vols que (...) els alumnes, a la seva carrera, investiguin, has de tenir interès.”* (1er grup de discussió).

Pel que fa a les **competències curriculars i de centre**, es valorava moltíssim una planificació i organització acurada dels continguts, objectius, les activitats, els temps, els espais i l’avaluació. Sobretot s’emfasitzava la capacitat de flexibilització i d’improvisació per a incorporar propostes no previstes inicialment, que podien provenir dels mateixos estudiants o d’altres agents i situacions, i que enriqueixen l’adquisició de coneixements i la construcció de sabers. Novament es reiterava la consigna de què

s'havia de saber organitzar, planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge, però també restar receptius i oberts a les demandes concretes del grup per a reconduir, en funció d'aquestes, el disseny del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'havia realitzat amb antelació.

En el grup de discussió portat a terme amb el grup de mestres, una d'elles explicava que recordava el dia que van arribar un parell d'estudiants per viure el seu primer contacte amb l'escola. Va explicar que aquell dia hi havia un munt d'incidències per resoldre. De sobte, la mestra va pensar que, tot i que semblava una situació força caòtica, on es feia difícil entendre i captar res, era precisament allò, aquella situació, la que millor reflectia què era una escola. Un munt d'incidències que, tot i que poden aparentar certa sensació de caos, era senzillament el reflex del dia a dia on moltes coses esdevenien al mateix moment i, a més a més, totes elles requerien ésser resoltes (3er grup de discussió). Pensem que, efectivament, aquesta explicació de la mestra és el reflex de les competències curriculars i de centre que comporten lidiar, al mateix temps, diverses qüestions i, a més a més, totes elles diferents entre sí, i no tan planificades.

La mateixa sensació de la visita a l'escola es va poder captar en el dia a dia de l'aula. Com molt bé va expressar una estudiant: *“Molts cops no fa falta crear situacions per ensenyar alguna cosa, sinó que sorgeixen en el dia a dia”* (carpetes d'aprenentatge). Era, per tant, obligació en aquestes competències curriculars i de centre contemplar un grau important d'improvisació que permeti modificar els itineraris establerts a priori. Traspasant aquesta idea a la situació dels estudiants a l'aula, es deia el següent: *“El nostre paper a l'aula no ha de ser el paper d'una figura estàtica”* (carpetes d'aprenentatge). I, en una altra de les cites transcrites, es podia entendre la mateixa idea sobre la reflexió del mateix, però ja a l'aula: *“Per tant, hem de saber prioritzar ja que moltes vegades haurem de modificar la classe per fer una cosa diferent o simplement una cosa que requereixi un temps o una explicació en aquell mateix moment. Entenem per ment oberta tenir present la possibilitat de canvi, tant en la planificació de les activitats com en les diverses maneres de realitzar les coses. Prioritzar el temps. Si alguna activitat ocupa més temps del que esperava, hauré de veure si val la pena acabar-la o no”* (carpetes d'aprenentatge).

No havia dubte que, en totes aquestes qüestions, hi tenia una importància cabdal el treball en grup, ***el treball en equip***. Aquesta va ser una de les qüestions més importants que va anar sorgint al llarg de la recerca i que, al mateix temps, anava acompanyada de la reflexió sobre la dificultat de la mateixa. En l'anàlisi de la informació recollida es considerava també imprescindible que existís realment una coordinació i col·laboració entre el professorat. La feina d'educar és una feina compartida i el valor del treball en equip apareixia en considerar-lo una font de formació del professorat: *“Compartint la informació que tenim amb els altres companys i escoltant les seves aportacions, idees, dubtes aprenem, tant a l'aula com a fora d'aquesta, i saber acceptar les crítiques i els comentaris d'alumnes, famílies i altres companys de feina”* (carpetes d'aprenentatge).

Com a altre nucli de contingut, hem agrupat sota l'epígraf ***principis metodològics del procés d'ensenyança-aprenentatge***, tot un conjunt de competències que considerem poden ser extrapolables a l'ensenyament de totes les disciplines, no només als estudis de Grau en Educació Infantil, perquè es refereixen a l'activitat mateixa d'educar o

ensenyar¹². Aquests són: coneixement de la matèria; activitat i aplicació dels continguts; comunicació i transmissió de la informació; diàleg i estimular la reflexió i l'anàlisi. Procedim tot seguit a especificar-les.

Conèixer el tema que es tracta a classe era la primera condició que assenyalaven els i les estudiants: *“He après més a les assignatures on la professora sap del que parla”* (2on grup de discussió). Així de rotunda s'expressava una de les estudiants. Conèixer la matèria no suposava que el professorat havia realitzat una recerca de cada tema, però sí que havia estudiat el tema en profunditat i presentava coneixements i revisions actualitzats. Freire (1989; 1997) considerava que aquesta era la primera condició per a ensenyar. Si un/a ha entrat en diàleg amb el tema, s'ha plantejat preguntes, ha estructurat la informació, ha valorat la seva influència en la formació dels i les estudiants... la transmissió aleshores és efectiva: és fàcil generar comunicació amb el grup i que aquest compregui i apreï el contingut, com explicava aquesta estudiant: *“El que importa és que el nen ho entengui, però també ho has de saber també tu. (...) Un primer ha de saber per saber transmetre”* (2on grup de discussió).

Amb el final de l'anterior paràgraf entrem en la consideració d'altres factors que incidien positivament al procés d'ensenyança-aprenentatge. El primer era un principi propi del constructivisme d'Ausubel: la necessitat de partir dels coneixements previs dels i les estudiants, el que es pot fer de manera indirecta –mitjançant assignatures anteriors afins, trajectòries de formació...- o directa –preguntant i dialogant amb els/les estudiants-. Era també el principi més important de l'aprenentatge. Una de les estudiants participants s'expressava en aquest sentit: *“Tothom entrem d'Humanístic. Fa dos anys que no has fet matemàtiques pures. A més, hi ha una diferència d'edat: persones que han fet una altra carrera abans; altres que han estat a un grau superior... Venim d'una via diferent. No tothom té les matemàtiques tan recents. No és el mateix nivell.”* (1er grup de discussió).

En relació a aquest, es feia una apreciació que podia considerar-se també aportació del constructivisme, si bé és un principi que es pot remuntar, com a mínim, al segle XVII i que ja expressava Comènius a la seva *Didàctica Magna*: el d'assegurar la comprensió abans de passar a un nou concepte. L'aplicació d'aquest principi està també en concordança amb el principi d'individualització del procés d'aprenentatge, permet entrar en diàleg amb els i les estudiants i afavoreix, a més, el coneixement dels diferents processos d'aprenentatge que realitzen els i les estudiants, en consonància amb el fonament de l'avaluació continuada establerta pels nous graus.

Tot això s'ha de fer en un complex equilibri entre la col·lectivitat i la diversitat que suposa un grup-classe –diferents capacitats, interessos, motivacions i dedicacions, entre altres-, i sense renunciar als màxims on es vol arribar amb el desenvolupament del tema que es tracti. Novament, el professorat o els agents formadors han de fer una tasca gens fàcil: ensenyar a tothom, de la millor manera i al màxim. Quelcom que no ens separa de la mateixa obra de fa més de tres segles: “L'art d'ensenyar tot a tots”, el subtítol de la ja citada *Didàctica Magna*.

¹² En relació a aquest tema, es pot consultar Gros; Romaña (2004, 2ª ed.). La referència es una edició revisada i ampliada per les autores dels resultats d'una recerca realitzada el curs 1994-95 amb professorat de la UB i comptà amb el suport del GAIU.

Seguidament es destacava la referència a la pràctica, l'aplicació dels coneixements teòrics: en definitiva, la connexió amb la realitat del que es transmet. Aquesta competència revertia també en la qualitat del procés d'ensenyança-aprenentatge: d'una banda, l'estudiant aprèn significativament i pot donar valor a allò que ha après; d'altra banda, esdevé un indicador del domini de coneixement per part del professorat. Concretament, pel que fa a les estudiants del Grau d'Educació Infantil i de l'anterior Diplomatura, hi havia unanimitat a l'hora de demanar més quantitat d'hores, siguin per la via del Practicum o d'iniciatives com el projecte "Universitat-Escola", en contacte directe amb la realitat de la feina de mestre/a: a les aules, amb mestres "de veres", amb nens i nenes "de veres".

Aquest contacte amb la realitat donava seguretat a les i els estudiants respecte a què havien escollit la professió correcta, que era aquesta feina a la que es volien dedicar i que sentien que hi servien. També els i les permetia copsar la complexitat de la feina escollida i trobar la relació entre els coneixements teòrics i l'acció professional. Podríem dir que es tracta de dos vies complementàries, insuficients per separat i que només en trobar-se, en els punts d'intersecció, era quan l'estudiant captava la rellevància d'allò que havia après de manera teòrica a les aules: *"He après més als dos mesos de pràctiques que a tota la carrera. La base teòrica és important, però quan arribes a la classe veus el que pots aplicar o com ets tu com a mestra... Tot el que has après ho fas teu."* (2on grup de discussió)

Quelcom que el professorat de la Diplomatura i del Grau d'Educació Infantil hauria de millorar era l'equilibri entre continguts i activitats de caire teòric i referències a llur aplicació. Va haver unanimitat també en aquest sentit per part de les estudiants participants: en general, la formació està desequilibrada de banda de la teoria. Una via per a superar aquesta relació seria la de mostrar la relació amb la pràctica, llur aplicabilitat i rellevància. Novament entravem en contacte amb la competència de conèixer el tema o la matèria en profunditat. Fins i tot, en el cas de coneixements eminentment teòrics, aquest lligam s'hauria de poder i de saber mostrar, sent encara més necessari com es reflecteix a la següent citació: *"Com més distanciat de la realitat el que anem a fer, és més necessari fer el lligam per a trobar-li un sentit. Si no, estàs estudiant una assignatura sense trobar-li cap relació. La relació ha d'estar, si no, és una assignatura penjada"* (1er grup de discussió).

Una altra competència del procés d'ensenyança-aprenentatge que es destacava era la de saber comunicar. En general, les estudiants amb qui vam treballar consideraven que el professorat d'Educació Infantil ho era però, què entenien per saber comunicar? Semblava ser que, d'una banda, per saber comunicar s'havia de conèixer el tema que es tractava –novament surtia la relació amb una de les primeres de les competències assenyalades dins aquest apartat-, però si bé era condició necessària, no era suficient: *"(...) la nostra professora era una bellíssima persona i segurament sabia molt del que feia, però com a docent era molt fluixa. Donava les classes ella mateixa a la pissarra, no ens mirava, no ens deia res, amb un to de veu molt fluix... Era impossible seguir aquelles classes"* (1er grup de discussió). Saber comunicar implicava també tenir contacte visual amb els i les estudiants, adreçar-se a ells/es, parlar amb un to de veu escaient, fer un discurs coherent, estructurat i clar... i captar el seu interès, mitjançant la significativitat del contingut que es treballava, la relació amb la realitat, partint dels seus

coneixements previs, els seus interessos, les seves necessitats... per a les quals coses es necessitava dialogar amb el grup.

Considerem interessant de destacar que algunes de les aportacions de les estudiants sobre aquest punt, estenien la seva reflexió cap algunes de les competències assenyalades a l'àmbit de ser: la de ser persones compromeses amb la seva feina –la d'ensenyar, la d'educar- i sentir passió pel que fan: *“En la gran majoria dels professors que he tingut a la universitat, he pogut observar aquestes qualitats, sobretot les qualitats de ser compromesos amb el seu treball i els seus alumnes, adaptables a les necessitats dels alumnes i bons comunicadors”* (1a enquesta electrònica).

Íntimament relacionada amb l'anterior es trobava la competència de dialogar amb els i les estudiants. És natural, donat que els processos comunicatius i educatius són bidireccionals –emissor/receptor-. Aquesta competència implicava i afectava també un cert supòsit teòric de partida –el coneixement es comparteix i es construeix col·laborativament- i afecta també a l'àmbit de les competències actitudinals o del ser –obertura, receptivitat, empatia, proximitat...-: *“Jo crec que sí, que aquesta part freda del professor universitari s'ha de perdre. Sí que fa anys que la figura del professor universitari estava allà a dalt, algú amb qui no pots parlar pràcticament mai, en alguna reunió... A Magisteri aquesta part ja es trenca, per molts professors ja s'ha trencat. He tingut molts professors que han donat aquest espai més humà. La part humana sempre ha d'estar perquè al cap i a la fi estem tractant amb persones”* (1er grup de discussió).

El factor humà, tal com assenyalava l'estudiant de la citació, és condició, mitjà i finalitat de la relació educativa: l'educació, amb Plató, amb Kant, amb tants esglavons històrics, és una activitat humana i humanitzadora, com ja hem recollit a l'inici d'aquest apartat. Si aquest factor impregna tot el procés d'ensenyança-aprenentatge, la comunicació serà més fluïda i l'aprenentatge més significatiu. Es tracta de reconèixer l'altre –estudiant, company, alumne- i una de les vies per a mostrar aquest reconeixement és donant la paraula (Freire, 1997).

Per a dialogar amb l'estudiant, amb el grup, s'ha de mostrar aquesta receptivitat i aquest reconeixement: s'ha de transmetre que confiem en les capacitats i potencialitats de l'altra persona. S'han de valorar les seves aportacions i incloure-les en el desenvolupament del tema. El diàleg amb les i els estudiants és un recurs per a la participació i per a fer real el principi de l'Espai Europeu d'Educació Superior respecte a què l'estudiant és el centre del procés educatiu -quelcom que ja va instaurar l'Escola Nova a principis del segle passat-: *“Que et deixin parlar a l'aula i no únicament prendre apunts. Que et valorin les teves aportacions. Jo m'interessaria de què els alumnes estiguessin aprenent”* (2on grup de discussió). Tal com explicava aquesta estudiant, novament un principi educatiu metodològic, en aquest cas el de diàleg i participació de l'estudiant, revertia en la millora de l'aprenentatge i facilitava la complexa tasca de l'avaluació continuada.

Acabem amb una competència de les més destacades dintre dels principis metodològics del procés d'ensenyança-aprenentatge, la de generar reflexió. L'acció docent havia de generar activitat en l'educand: que continuï pensant, que relacioni, que analitzi, que posi en dubte, que valori, que proposi... A totes les edats, tant a educació infantil com a l'ensenyança superior. Consideraven que el factor que estimula i afavoreix especialment

aquests processos de reflexió és el de la pràctica i l'experiència per part del formador/a, el del coneixement de la realitat –entesa com a exercici professional o com a àmbit d'aplicació dels continguts-.

Un segon factor que facilitava la reflexió era el caràcter grupal, compartit o col·laboratiu d'aquesta. Per això consideraven tan important estimular la participació de l'estudiant a les sessions de classe, promoure debats i anàlisis conjuntes, donar-los la paraula i escoltar: *“Els diàlegs a classe, la participació, que la professora et faci preguntes obertes, que cadascú pugui dir el pensa... (...) Que a la classe teòrica hi hagi un espai per a nosaltres. (...) La reflexió sobretot. A classe algú deia una cosa i tu deies: “Algú pensa el mateix, algú pensa que està equivocada, algú pensa d'una altra manera”... Això fa pensar molt”* (2on grup de discussió). A aquesta citació trobem exemplificats l'educació dialògica de Freire i el co-constructivisme: conèixer és construir conjuntament el saber, la característica principal del coneixement és que es comparteix.

En darrer terme, i concloent aquest apartat, és de destacar la relació entre aquesta competència i les del ser: per a generar reflexió amb el grup s'ha de ser una persona reflexiva i crítica, que sotmeti a revisió i valoració la seva pràctica professional i extregui coneixement d'aquesta anàlisi. I que tingui la disposició per a comunicar el producte d'aquesta anàlisi i estigui disposada a introduir noves perspectives o nous plantejaments, és a dir, a canviar. El caràcter dinàmic de l'educació, així com el d'incertesa i possibilitat prenen, de nou, forma concreta i esdevenen realitat.

5. Discussió de resultats i conclusions

Acabem d'oferir a l'apartat anterior el que considerem els principals resultats de la recerca realitzada. Malgrat aquests no tenen molta capacitat de generalització donada la mida de la mostra, i la seva validesa es troba afectada perquè estudiants i mestres que participaren a la recollida d'informació, són també persones interessades i motivades pel tema de recerca, considerem que poden ser un bon punt de partida per a endinsar-se dins el perfil i competències del formador/a al context socioeducatiu actual. Per a finalitzar, plantejem ara un seguit de consideracions que ens han acompanyat durant el procés d'anàlisi de la informació recollida. Algunes d'elles semblen tenir una base més establerta i altres resten força obertes i en interrogació. No obstant això, i donat que poden ser altament formatives per als i les professionals de l'educació, passem a ressenyar-les des d'aquest caràcter hipotètic i també com a possibles temes de noves recerques.

Segurament hi ha un **mínim compartit** a la tasca d'ensenyar. Sigui a l'àmbit escolar o universitari, en situacions d'educació formal o no formal, es pot establir una base comuna de sentit de l'activitat i de competències a aplicar que permeten valorar la qualitat de la feina realitzada. En relació a aquesta darrera apreciació, la de la qualitat, potser passa per un cert **enfocament integral** de la funció formadora donada la homogeneïtat de continguts que hem trobat en detallar els tres tipus de competències. Ser, conèixer i saber fer s'han de presentar de manera coherent i unitària per a què la tasca educativa arribi al màxim on pot arribar. No hi ha suficient amb el domini d'un o de dos d'ells: són els tres àmbits als que s'ha de dirigir la preparació del formador/a.

Com a segona consideració, sembla que romanguí un **model ideal** de “bon/a formador/a”, però més difuminat que a d’altres moments històrics, donat que l’èmfasi es focalitza, al moment present, en el conjunt de **tasques i funcions** que aquell/a ha de dur a terme i, indirectament, als resultats d’aquestes tasques i funcions. És des d’aquest enfocament que plantejem com a hipòtesi que al moment actual s’estigui passant, o s’hagi passat ja, d’un model de bon/a docent o formador/a basat en qualitats -és a dir, posant l’èmfasi en característiques personals que es consideren fonamentals per a l’exercici de l’activitat docent, en conseqüència, amb més autoexigència per arribar al nivell esperat-, a un model basat en la realització de tasques i funcions -és a dir, més orientat cap al saber fer o l’aplicació, més professionalitzador i, en comparació amb l’anterior, més alliberador en no sotmetre la valoració personal a l’exercici professional-. Potser, l’actual Espai Europeu d’Educació Superior i l’interès al desenvolupament de competències puguin explicar aquesta percepció de canvi. Sobre aquest particular considerem que la universitat hauria de continuar treballant en aquesta línia, però sense detriment de la formació teòrica especialitzada que la caracteritza. Si no, es pot córrer el risc de considerar que les noves aportacions són també nous descobriments, en comptes de noves aplicacions i contextualitzacions d’idees i principis que la Pedagogia ha anat construït i validant al llarg de la història.

La tercera reflexió que proposem per a la seva discussió, és la possibilitat d’una ampliació de la tasca d’educar que inclou el paper del **formador** no com a única font de coneixement, sinó com a **possibilitador** de millors accessos al mateix i generador de situacions o entorns d’aprenentatge. Aquestes passarien per incorporar els sabers i l’experiència dels i les estudiants, construït conjuntament el coneixement. Ens trobem, novament, amb un alleugeriment de la funció educativa en ser compartida: el formador o formadora és un element més del procés d’ensenyança-aprenentatge, sens dubte fonamental, però no té ja la responsabilitat o la càrrega de saber-ho tot. Sí, però, la de saber on trobar la informació, com treballar-la i per què i per a què fer-ho.

Durant les fases de recollida la informació, van ser profusament assenyalades les competències de formació permanent i actualització constant, especialment pel que fa a tecnologies, recursos i mètodes; i de treball en equip com a premissa fonamental per a dur a terme la pròpia activitat professional. Aquests, unides a l’exposada al paràgraf anterior, creiem que poden ser enteses com a conseqüències de la **societat de la informació**. Seria, doncs, evident aquest canvi de paradigma educatiu que aposta per un coneixement significatiu i aplicat, que és col·laboratiu i flexible davant les propostes crítiques i els canvis, en definitiva dinàmic, en detriment d’un altre més instructiu, de caire eminentment teòric i més estàtic. Des d’una altra perspectiva, s’hauria passat també d’un exercici professional tancat i en solitari, a un altre obert i realitzat en equip. Tot i així, els principis i ideals que l’**Escola Nova** a principis del segle passat ens va aportar continuant tenint plena vigència i sent igual de necessaris: individualitat i grup; activitat i experiència; diàleg; enfocament integral de la funció educadora; respecte a l’educand... En definitiva, referents teòrics de gran transcendència i llarg recorregut històric. Si s’ha arribat a aquests per formació teòrica o per formació pràctica és quelcom que no podem esbrinar. Sí, però, la constatació empírica que les dues vies formatives adrecen als mateixos principis. Presentem, de tota manera, una intuïció resultant d’aquest estudi: la de que l’estudiant dóna més valor al coneixement que es

presenta avalat per la pràctica o l'experiència i, consegüentment, la necessitat d'amplificar el ressò dels continguts que des de les aules universitàries es presenten.

La darrera consideració que oferim és la idea d'**equilibri**: moltes de les competències ressenyades es poden representar com un continu entre dos extrems: personalització i col·lectivitat; coneixement teòric i coneixement pràctic; planificació i improvisació... L'òptima activitat formativa seria aquella que sap trobar el punt entremig en què situar-se davant cada situació d'aprenentatge. La dificultat, evidentment, rau en saber quin és el punt mig de cadascuna d'aquestes situacions. Seria el coneixement acumulat per l'experiència i els anys d'exercici, juntament amb l'actitud permanent de reflexivitat sobre la pròpia pràctica, els que ens situarien en millors condicions per a crear, en cada moment, aquest equilibri. Fins i tot, a aquelles competències on els extrems d'aquest continu imaginari no es poden extreure directament (p.e., compromís o humilitat), el sentit comú ens adverteix de riscos tant per un excés com pel seu defecte.

Referències bibliogràfiques

- Dewey, J. (1916). *Democràcia i escola*. Vic. Eumo.
- Freire, P. (1989). "La pràctica educativa". *Temps d'Educació*, nº 1, pp. 91-100.
- _____ (1997). *Pedagogia de la autonomia*. Mèxico: Siglo XXI.
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- Piqué, B; Comas, A; Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona. Editorial Graó.
- Piqué, B. (2010). La formació inicial: cap a un model formatiu professionalitzador. *GUIX*, 370, 39-42.
- Piqué, B. (2011, Enero). La implementació d'estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial i permanent de mestres. *REIRE*, 4, (1), 25-42. Obtenida el 5 de setembre de 2011 de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/217317/296402>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Suchodolski, B. (1986). *Pedagogia de l'essència i de l'existència*. Vic. Eumo.

Bibliografia recomanada

- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
- Contreras, J y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- Elliott, J. y Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ediciones Morata.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona. Herder.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Gros, B.; Román, T. (2004, 2ª ed.). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- Luzuriaga, L. (1928; 1964). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, M., Payá, M. (2006). “La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior”. En J.L. Garrido (Ed.). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid. Academia Europea de Ciencias y Artes. 19-97.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pedagogo*. Paris. ESF éditeur.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- Pérez Gómez, M. Á. (2011, noviembre). *Competencias y cualidades humanas: un currículo relevante para el siglo XXI*. Conferencia inaugural presentada en I Congreso Internacional ¿A dónde va la escuela en Europa?. Córdoba. España. [En línea] http://www.uco.es/dptos/educacion/congreso_escuelaeneuropa/
- Pestalozzi, J.E. (1801; 2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos*. Barcelona. PPU.