



<Article>

Ser, conèixer i saber fer: les competències dels formadors i formadores des de la modalitat de les aules obertes a la professionalització (AOP)

Begoña Piqué Simón, Montserrat Payà Sánchez, Núria Obiols Suari

Data de presentació: 12/07/2012 / Data d'acceptació: 27/09/2012 / Data de publicació: 08/01/2013

//Resum

Durant els cursos acadèmics compresos entre 2008 i 2012, i a dues assignatures de primer curs de l'antiga diplomatura i del nou grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, es va implementar la modalitat d'aules obertes a la professionalització (AOP), basada en un treball conjunt entre universitat i centres escolars i en la incorporació d'estratègies de pràctica reflexiva, per tal d'oferir la formació teoricopràctica necessària per al desenvolupament de la professió de mestre/a. Des d'aquest entorn d'aprenentatge s'ha pogut aprofundir en les competències que l'alumnat universitari considera importants per desenvolupar en l'exercici professional dels mestres i ha portat, tant els mestres en actiu com el professorat universitari, a interrogar-se sobre quina és la seva funció fonamental i com dur-la a terme. Aquest estudi es va fer en el marc de la recerca «Aules obertes a la professionalització (AOP): anàlisi del seu impacte en la identitat i competències del formador» (REDICE 1002-29), de la qual fou investigadora principal Begoña Piqué.

Aquest article mostra quines són les competències professionalitzadores que més destaquen estudiants i mestres, així com les relacions que consideren adients d'establir entre coneixement teòric i coneixement pràctic en el grau d'Educació Infantil.

//Mots clau

Formació universitària, competències professionalitzadores, rol dels formadors, pràctica reflexiva, innovació docent.

// Referència recomanada

Piqué Simón, B., Payà Sánchez, M. i Obiols Suari, N. (2013). Ser, conèixer i saber fer: les competències dels formadors i formadores des de la modalitat de les aules obertes a la professionalització (AOP). [En línia] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 10-33. Accessible a: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Dades de les autores

Begoña Piqué Simón. Professora Titular de la Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa, i membre del Grup Consolidat de Recerca Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA), Barcelona. bpique@ub.edu

Montserrat Payà Sánchez i Núria Obiols Suari; Professores Titulars de la Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació, i membres del Grup Consolidat de Recerca d'Educació Moral (GEM), Barcelona. Coordinadora i membre del Grup d'Innovació Docent Innova-the Barcelona, mpaya@ub.edu; nobiols@ub.edu



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 en la tasca educativa i de 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 i formadores.

Què son les AOP?

En primer terme és necessari explicar d'on prové i en què consisteix la modalitat formativa d'AOP. Aquesta modalitat es va iniciar l'any 2008 gràcies a una recerca que es va fer 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.

Això va suposar que estudiants de primer de l'ensenyament d'Educació Infantil (cursos 2008-11), mestres en actiu d'aquesta etapa i professorat universitari implicat en la docència de l'assignatura Sistemes i Contextos Educatius a l'Etapa d'Educació Infantil i de l'assignatura Intervenció a l'Aula d'Educació Infantil, treballassin col·laborativament al voltant de dos eixos: 1) la formació teoricopràctica 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 de l'alumnat 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 fetes 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 reflexions, 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: 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 que calia 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 i les estudiants, però no sols per a ells) i treballant de manera col·laborativa els tres agents, volíem apropar-nos a una docència universitària centrada en el desenvolupament de competències, tant les específiques del grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona (per exemple, aplicació dels elements curriculars amb criteris de coherència, capacitat de promoure i facilitar els aprenentatges, disseny d'entorns harmònics d'aprenentatge, comprensió de la importància del paper del mestre, reflexió sobre les



pràctiques de l'aula, entre d'altres), com les transversals (per exemple, capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, adaptació a noves situacions, treball en equip, capacitat creativa i emprenedora, entre d'altres).

A partir d'aquí, i orientades per l'experiència obtinguda al llarg d'aquests quatre cursos acadèmics d'aplicació de la modalitat formativa AOP¹ (2008-2012) i pels resultats de la recerca anterior (Piqué, 2011), vam orientar l'assoliment de nous objectius en el disseny d'una recerca sobre «la identitat i les competències dels formadors». 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 amb el coneixement i desenvolupament del perfil i les competències del professorat.
3. Establir una xarxa multidisciplinària de difusió de la modalitat formativa AOP i de les implicacions que té en la formació dels formadors.

Respecte al primer i tercer objectiu, es va mantenir la relació establerta entre l'ensenyament de mestre i l'escola, vigent fins al 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'havien dissenyat des de l'inici de l'experiència formativa, i també 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 formativa d'AOP en diferents fòrums i formats de relació i comunicació. N'hi va haver alguns de caràcter més acadèmic, com ara seminaris de formació, presentació de comunicacions a congressos i publicació d'articles, i d'altres de caràcter més divulgatiu, com ara trobades amb mestres, jornades de formació, elaboració de vídeos i material de difusió, entre d'altres.

És, però, el segon objectiu 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 dels formadors. Per desenvolupar-lo s'utilitzarà l'estructura següent:

- Conèixer quines són les qualitats i funcions dels formadors (professorat universitari i mestres) que l'alumnat del grau d'Educació Infantil considera més valuoses.

¹ Es poden consultar les activitats fetes des del 2008 fins al 2011 a la web del Projecte Universitat Escola <http://www.ub.edu/universitat-escola/>, i les que corresponen al 2012 al blog Colabor-EU (Col·laboració Escola i Universitat) <http://coloboreu.wordpress.com>

- Identificar les relacions que estableix l'alumnat entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic o experiencial, i la importància que concedeix a ambdós tipus de coneixement de cara al seu futur exercici professional.
- Definir i proposar les competències dels formadors en el context socioeducatiu actual.

3. Metodologia

La metodologia seleccionada per 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'estratègia de pràctica reflexiva i a la modalitat formativa (AOP), en les quals es basava la recerca anterior: actitud d'interrogació constant, contacte directe amb la realitat i construcció conjunta del coneixement, entre d'altres.

El procés de recollida d'informació es va dur a terme en dues fases. En la primera (curs 2010-11) es va obtenir informació referida a les qualitats i funcions dels formador 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. Per aquestes vies es van recuperar i analitzar les aportacions fetes 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. Es va fer a través d'un grup de discussió i d'una enquesta electrònica en què van participar els 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'aprenentatge² elaborades per estudiants d'un grup de primer 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 carpetes eren el resultat de l'avaluació de l'assignatura, en què es reflectia la reflexió i l'aprenentatge obtinguts de cadascuna de les activitats d'aprenentatge realitzades. Les categories que guiaven l'anàlisi se sintetitzaven en dues: les qualitats d'un bon mestre o una bona mestra, i les funcions i tasques dels mestres d'Educació Infantil, que l'alumnat va detallar de manera força minuciosa. Així doncs, en una primera part es feia referència a l'ésser, i, en la segona, a la concreció en accions específiques dels professionals a l'aula. Òbviament, ambdues parts estaven estretament relacionades i es feia difícil separar-ne una de l'altra.

² Revisades i analitzades de gener a març de 2011.



Primer grup de discussió³ amb estudiants voluntaris del grup que havia elaborat les carpetes d'aprenentatge i que en el moment de fer-se el grup de discussió cursaven el darrer curs de la carrera. La finalitat era conèixer la seva percepció sobre les competències i funcions tant del professorat d'Educació Infantil com del professorat universitari, i si aquesta percepció havia experimentat canvis al llarg de la seva formació. Amb aquest objectiu, vam elaborar 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 dels formadors.

Enquesta enviada i contestada per via electrònica⁴ sobre els dos àmbits temàtics ja relatats i amb la finalitat d'arribar a més estudiants exceptuant els qui participaren en el grup de discussió.

Segon grup de discussió⁵ 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 primer 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 relació que tenien amb el seu futur professional. El segon es referia a la seva experiència amb la pràctica educativa. Aquest segon aspecte es va abordar des de dos vessants: un, referent als continguts teòrics que, des de la seva formació, s'havien fet presents en entrar en contacte amb la realitat; i el segon, en relació amb els continguts pràctics que havien assolit a través de la seva experiència i que els duia a reflexionar sobre el coneixement teòric après.

Enquesta enviada i contestada per via electrònica⁶ amb un propòsit idèntic al segon grup de discussió explicat i amb la finalitat d'ampliar la participació dels estudiants seleccionats.

Tercer grup de discussió⁷ 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 modalitat en la seva formació permanent i en el seu exercici professional, i com es veia el professorat en aquesta relació entre formació teòrica i pràctica.

En cadascuna d'aquestes fases del treball de camp es van seguir els passos de la recerca acció; es va anar de la teoria a la pràctica, del coneixement a la seva aplicació, i es van obrir vies per a la interrogació constant del coneixement teòric i de l'aplicació pràctica. Tots aquests processos es van fer de manera col·laborativa amb els participants implicats.

D'altra banda, cal donar compte que el nombre d'estudiants al qual es va tenir accés per 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

³ Realitzat el 10 de maig de 2011.

⁴ Enviada el 18 de maig de 2011.

⁵ Realitzat el 6 de febrer de 2012

⁶ Enviada el 13 de febrer de 2012.

⁷ Realitzat el 23 de maig de 2012.



aplicacions de la modalitat formativa AOP, si bé, recolzats sobre 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 fa a les competències dels formadors (mestres 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 pel que fa al grau com en d'altres ensenyaments, si bé amb matisos, com per exemple l'edat de l'alumnat o la seva experiència prèvia amb relació als continguts a assolir, entre d'altres.

Les competències assenyalades dibuixen un perfil integral dels formadors i s'estenen als àmbits següents:

- **Competències referides al «ser» dels formadors: 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 tenir i mostrar en entrar en relació educativa amb el seu grup d'alumnes i a nivell individual.
- **Competències referides al «conèixer» dels formadors: àmbit conceptual.** Fan referència, per una banda, al domini que tenen els formadors de la matèria d'ensenyament-aprenentatge, i, per una 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» dels formadors: àmbit procedimental.** En relació amb l'anterior, aquest tercer bloc de competències permet concretar les habilitats i capacitats dels formadors que facilitin que cada estudiant sigui l'autèntic protagonista del seu procés d'aprenentatge i que el professorat desenvolupi la funció de facilitador o acompanyant d'aquest procés.



Begoña Piqué, Montserrat Payà, Núria Obiols: *Ser, conèixer i saber fer: les competències...*

a. Competències referides al «ser» dels formadors i formadores

L'educació és una activitat humana i humanitzadora. Són nombrosos els referents teòrics que la presenten d'aquesta manera (veg., p. e., García Carrasco, 2007). Com en tota activitat humana, el component afectiu hi és present. Al llarg de la recerca, s'ha posat de manifest com estudiants i mestres, especialment, feien d'aquest component o dimensió de l'acció educativa un dels eixos sobre el qual assentar-la i orientar-la (quadre 1). És també una afectivitat que neix del reconeixement de l'altre i, com recordaven Neill i Rogers, de la seva acceptació.

Quadre 1. Les competències referides al «ser» dels formadors.

<p>La competència de ser una persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afectiva - compromesa - reflexiva - original i creativa - col·laboradora - flexible i oberta - que aprèn constantment - realista - humil
--

Font: classificació elaborada per les autores

En aquest sentit, el més expressat per l'alumnat 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 l'alumnat, de donar-los i crear confiança, de mostrar-se i ser optimista i creure 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 en el valor de sentir i manifestar respecte per l'educand. Els mestres feien aportacions semblants: «Ho feu molt fàcil, ens cuideu molt, ens feu sentir bé; anar a la universitat és com un regal» (3r grup de discussió).

La feina de mestre, perquè es pogués desenvolupar amb qualitat, també demanava la competència de ser una **persona compromesa**. Explicaven aquest compromís prenent com a base els èxits dels processos d'aprenentatge de l'alumnat (no només instructius o conceptuals, sinó també formatius en el sentit ple del terme, que inclou el desenvolupament de la personalitat i les relacions amb l'entorn). Així mateix, li donaven un altre significat més ètic o deontològic: compromís amb la professió, el qual porta a implicar-se en la relació amb les famílies, amb la comunitat on s'ubica el centre, amb el treball en equip i 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 tenia un cert caràcter de compromís amb unes creences, uns valors i ideals que guiaven aquesta funció i que s'havien de poder exemplificar en qualsevol situació de la vida al centre. La passió ens portava novament a la dimensió afectiva més plena, a estimar la 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 com a 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, perquè, com passa amb la resta de les competències presentades, està sostinguda 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 excessivament teòrica, és realment exitosa en aconseguir no només transmetre informació, sinó potenciar-ne l'anàlisi, relació i problematització, per esdevenir 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 un altre dels efectes positius de la reflexivitat. La presa de consciència, l'anàlisi i la valoració de les pròpies funcions i actuacions revertien positivament sobre la feina i la figura dels formadors, de manera que esdevenien més originals i creatius (a l'hora de dissenyar una activitat d'ensenyament-aprenentatge, o de canviar la dinàmica d'aula en seguir els interessos del grup classe). En aquest enfocament vam englobar la capacitat d'autonomia també esmentada per els participants, en el sentit de capacitat de presa de decisions fonamentades.

Un dels aprenentatges del grau⁸ que semblaven més consolidats amb referència al que els estudiants participants en el projecte van comentar era que la feina de mestre era una feina d'equip, per la qual cosa *la col·laboració* adquiria una importància fonamental. No basta només, malgrat que no sigui poca cosa, saber col·laborar i treballar en equip (amb altres mestres del centre, amb les famílies, amb les entitats i els recursos de l'entorn), competència recollida també amb les de caràcter procedimental o del saber fer, sinó que es necessita prèviament aquesta qualitat personal: disposició a col·laborar, donar valor a aquesta manera de treballar, és a dir, estimar-se-la. Prèviament, se suposava que la persona

⁸ S'ha de destacar aquí que el grau d'Educació Infantil de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona ha optat per l'enfocament basat en competències, i ha participat en una experiència pilot en què aquestes se seqüencien al llarg dels quatre cursos i es distribueixen, de forma prioritària i de forma secundària, entre les diverses assignatures. Aquest plantejament afecta tant les competències transversals o comunes de la UB com les específiques de l'ensenyament.



Begoña Piqué, Montserrat Payà, Núria Obiols: *Ser, conèixer i saber fer: les competències...*

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 dels mestres: «Ens ha permès prendre consciència que formen part de la formació» (3r 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 eficaços. És quelcom que s'havia de tenir amb anterioritat, sense excloure'n, però, el desenvolupament i exercici cada vegada més complet.

De manera suaument concatenada amb l'anterior, arribàvem a la següent competència destacada pels 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 en 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» (2n grup de discussió). És important destacar com aquesta competència s'articulava amb les de reflexivitat, autonomia (per 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, atès que a la feina de mestre, 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 l'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 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, es va fer una darrera consideració en relació amb aquesta competència: la de ser **persones realistes** que marquen fites assolibles pels infants, això és, adaptades a les seves necessitats, als seus 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, perquè 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 calia ser-ho respecte al fet d'assolir el propi nivell o ideal de mestre. 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 mateixos. Aquesta competència es mostrava també a l'hora de valorar i de comprendre, de manera que posava en evidència la complexitat de les relacions i dels processos educatius i fugia 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, el centre i l'entorn).

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

b. Competències referides al «conèixer» dels formadors i formadores

Passem ara a presentar les competències relacionades amb el domini dels coneixements que la recerca ha posat de manifest (quadre 2). Totes tenen en compte el contacte amb la realitat i els processos vinculats a l'experiència. És important ressaltar abans que, com en l'apartat anterior, aquestes competències guarden una estreta relació entre si. No es fa possible separar-les, perquè cadascuna mostra lligams molt evidents amb les altres, tal com anirem comentant a continuació.

Quadre 2. Les competències referides al «conèixer» dels formadors.

<p>La competència</p> <ul style="list-style-type: none"> - del saber de l'experiència i de la relació entre teoria i pràctica - de conèixer la perspectiva de la diversitat - de saber sobre la planificació - de conèixer el treball en equip
--

Font: classificació elaborada per les autores.

Com acabem de mencionar en les fonts de les quals vam extreure la informació, **l'experiència** es mostrava com un dels termes clau per a la comprensió dels continguts tractats. Per experiència compreníem aquelles vivències que enriqueixen les competències dels formadors i que, atenent-nos als resultats obtinguts, resultaven molt valorades pels estudiants. Així ho expressava una de les alumnes: «Es nota la persona que té experiència o



no. Són més reflexius, més participatius...» (1r 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 estudiants que l'experiència entrés a l'aula i per dues vies. Una, fent referència a l'experiència del docent en l'àmbit disciplinari que li corresponia. Saber del que es parla, no només en l'àmbit 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 és la pitjor part de la carrera. Segur que els matemàtics tenen un professor de matemàtiques. Jo vull un professor que sàpiga de nens» (2n grup de discussió). Es feia evident en els resultats que calia que se sabés del tema, tant en l'àmbit teòric com pràctic, i que es tingués 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 els interessos i coneixements previs del grup classe. L'alumnat havia 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 cada estudiant duu a classe, i en la qual s'hi troben els elements que conjuguen la teoria amb la pràctica, cosa que milloraria l'abstracció a la qual sovint 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 altres disciplines, encara que algunes, tot i que restin potser més llunyanes de l'experiència directa dels estudiants, de ben segur que han format part del seu coneixement en altres situacions extrauniversitàries (premsa, mitjans 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 de les alumnes ho va expressar amb les següents paraules: «Es podria aprofitar en cada assignatura observar alguna cosa de les pràctiques» (1r grup de discussió).

Força vinculada a la qüestió que acabem de tractar, hi hauria la del coneixement de la comunitat o de l'entorn sociocultural, que hem volgut ressaltar, però, amb un punt i a part, perquè té una clara vinculació amb un tema de molta actualitat i que preocupava els 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 mateixos 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 és John Dewey, que, l'any 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 qual hem de conviure diàriament, és un fet indiscutible que l'escola no pot viure d'esquena



Begoña Piqué, Montserrat Payà, Núria Obiols: *Ser, conèixer i saber fer: les competències...*

a aquesta realitat, i, en conseqüència, la formació dels formadors l'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. Un dels estudiants ho va expressar amb les següents paraules amb 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» (1r grup de discussió). I en altres veus va ressonar la idea de com de variada arribava a ser la realitat educativa i com aquest fet s'havia fet evident en establir el contacte amb la realitat escolar.

Una altra de les qüestions que es va fer present de manera 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 entre teoria i pràctica, encara que aquí es recuperava el tàndem per posar-lo en relació amb el procés de planificació-improvisació. Recollir l'experiència no sempre és quelcom previsible i possible de planificar abans de fer la feina. Sovint, el bon formador ha de saber recollir improvisant segons la realitat que es troba a l'aula. El procés, però, també s'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 que calia considerar en el saber dels formadors. Per una banda, s'han de saber recollir les vivències en el moment oportú i encabir-les en el procés que cal que sigui planificat, però, al mateix temps, s'ha de 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 relaciones amb el que has estudiat» (2n grup de discussió).

Estretament lligada a la planificació i la improvisació hi havia la qüestió dels objectius assolibles, als quals en les fonts analitzades es va fer referència en diferents moments i de forma reiterada. Quan algú 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 dos 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 amb referència a la seva formació i al seu camí professional. I, al mateix



temps, 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 dels formadors és un dels temes dels quals es va parlar amb insistència, i també els aprenentatges adquirits a través del treball en equip. Ens agrada recordar aquestes paraules de Bogdan Suchodolski 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).

c. Competències referides al «saber fer» dels formadors i formadores

És el bloc més extens, la qual cosa expliquem, en part, perquè l'educació és una activitat, una pràctica, i per l'interès professionalitzador que semblava predominar entre els nostres estudiants. També aquí, les competències ressenyades són presents igualment en altres categories (quadre 3).

Quadre 3. Les competències referides al «saber fer» dels formadors.

La competència

- de relacionar-se amb el grup classe
- per motivar
- curricular i de centre
- de treballar en equip
- de considerar els principis metodològics del procés d'ensenyament i aprenentatge

Font: classificació elaborada per les autores

En primer terme, i pel que fa als principis de *relació amb el grup classe*, es destacava la necessitat d'una individualització i personalització en la relació que establia el formador amb els estudiants, així com una atenció educativa a tot el grup. Aquesta atenció 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 suport als estudiants en allò que precisaven per al bon desenvolupament del seu procés d'aprenentatge i, en definitiva, plantejar uns objectius dins la zona de desenvolupament pròxim. Es tracta d'un equilibri no gens fàcil entre atendre 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 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 diferenciat en les aules que ens fa entendre que els individus que les componen tenen la seva pròpia identitat, que cal contemplar 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 ser capaç de conduir, de guiar, d'educar el 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 la mateixa 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 en la teoria i vaig pensar que els nens no són iguals» (2n 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 termini (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 què s'està treballant.

Motivar l'alumnat 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 i que als formadors només els 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 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 desapercebuda. 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 mirava 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. Difícilment es poden trobar idees totalment noves en el món de l'educació, però almenys sí que es poden trobar 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 en 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» (1r grup de discussió).

Pel que fa a les *competències curriculars i de centre*, es valorava moltíssim una planificació i organització acurada dels continguts i objectius, les activitats, els temps, els espais i l'avaluació. Sobretot s'emfasitzava la capacitat de flexibilització i d'improvisació per 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 que 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 reconduir, en funció d'aquestes demandes, el disseny del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'havia fet amb antelació.

En el grup de discussió portat a terme amb el grup de mestres, una participant 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, en la qual 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 s'esdevenien al mateix moment i, a més a més, totes requerien ser resoltes (3r 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, davant diverses qüestions, les quals són, a més a més, totes elles diferents entre si, 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 preveure 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 citacions transcrites, es podia entendre la mateixa idea en la reflexió sobre el 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 hi 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 que comporta. 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, a saber acceptar les crítiques i els comentaris d'alumnes, famílies i altres companys de feina» (carpetes d'aprenentatge).

Com un altre nucli de contingut, hem agrupat sota l'epígraf *principis metodològics del procés d'ensenyament-aprenentatge* tot un conjunt de competències que considerem que 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 ensenyar⁹. Aquests competències són: coneixement de la matèria; activitat i aplicació dels continguts; comunicació i transmissió de la informació; diàleg i estimulació de 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 el gruix d'estudiants: «He après més a les assignatures on la professora sap del que parla» (2n grup de discussió). Així de rotunda s'expressava una de les estudiants. Conèixer la matèria no suposava que el professorat havia dut a terme 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 ensenyar. Si una persona ha entrat en diàleg amb el tema, s'ha plantejat preguntes, ha estructurat la informació, ha valorat la seva influència en la formació dels estudiants... la transmissió aleshores és efectiva: és fàcil generar comunicació amb el grup i que aquest compregui i aprecii el contingut, com explicava aquesta estudiant: «El que importa és que el nen ho entengui, però també ho has de saber tu. (...) Un primer ha de saber per saber transmetre» (2n grup de discussió).

Amb el final de l'anterior paràgraf entrem en la consideració d'altres factors que incidien positivament en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El primer era un principi propi del constructivisme d'Ausubel: la necessitat de partir dels coneixements previs dels estudiants, cosa que es pot fer de manera indirecta (mitjançant assignatures anteriors afins, trajectòries de formació, etc.) o directa (preguntant i dialogant amb els 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» (1r grup de discussió).

En relació amb això, 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 Comenius 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 estudiants i afavoreix, a més, el coneixement dels diferents processos d'aprenentatge que

⁹ En relació amb aquest tema, es pot consultar Gros; Román (2004, 2a ed.). La referència és una edició revisada i ampliada per les autores dels resultats d'una recerca feta el curs 1994-95 amb professorat de la UB i que va tenir el suport del GAU.



realitzen, en consonància amb el fonament de l'avaluació continuada establerta per als 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 d'altres), i sense renunciar als màxims als quals es vol arribar amb el desenvolupament del tema que es tracti. Novament, el professorat o els agents formadors han de fer una tasca que no és 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*.

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'ensenyament-aprenentatge: d'una banda, l'estudiant aprèn significativament i pot donar valor al que ha après; de l'altra, esdevé un indicador del domini de coneixement per part del professorat. Concretament, pel que fa als estudiants del grau d'Educació Infantil i de l'anterior diplomatura, hi havia unanimitat a l'hora de demanar més hores, ja fos per la via del Pràcticum o d'iniciatives com el projecte Universitat-Escola, en contacte directe amb la realitat de la feina de mestre: a les aules, amb mestres «de veres», amb nens i nenes «de veres».

Aquest contacte amb la realitat donava seguretat als estudiants respecte al fet que havien escollit la professió correcta, que era aquesta la feina a la qual es volien dedicar i que sentien que servien per fer-la. També els permetia copsar la complexitat de la feina escollida i trobar la relació entre els coneixements teòrics i l'acció professional. Podríem dir que es tractava de dues 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 en els dos mesos de pràctiques que en 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.» (2n grup de discussió)

Una qüestió que el professorat de la diplomatura i del grau d'Educació Infantil hauria de millorar és l'equilibri entre els continguts i activitats de caràcter teòric i les referències a la seva aplicació. Hi va haver unanimitat també en aquest sentit per part dels estudiants participants: en general, la formació està desequilibrada cap a la banda de la teoria. Una via per superar aquest fet seria mostrar la relació de la teoria amb la pràctica, la seva aplicabilitat i rellevància. Novament entràvem 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, perquè encara és més necessari, tal com es reflecteix a la citació següent: «Com més distanciat de la realitat el que anem a fer, és més necessari fer el lligam per trobar-li un sentit. Si no, estàs estudiant una assignatura sense trobar-li cap relació. La relació hi ha de ser, si no, és una assignatura penjada» (1r grup de discussió).

Una altra competència del procés d'ensenyament-aprenentatge que es destacava era la de saber comunicar. En general, els estudiants amb qui vam treballar consideraven que el



Begoña Piqué, Montserrat Payà, Núria Obiols: *Ser, conèixer i saber fer: les competències...*

professorat d'Educació Infantil en sabia; però què entenien per saber comunicar? Semblava que, d'una banda, per saber comunicar s'havia de conèixer el tema que es tractava (novament sortia la relació amb una de les primeres competències assenyalades dins aquest apartat), però si bé era una 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» (1r grup de discussió). Saber comunicar implicava també tenir contacte visual amb l'alumnat, adreçar-s'hi, 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 i la relació amb la realitat, partint dels seus coneixements previs, els seus interessos, les seves necessitats... i per això es necessitava dialogar amb el grup.

Considerem interessant de destacar que algunes de les aportacions dels estudiants sobre aquest punt, estenien la seva reflexió cap algunes de les competències assenyalades en 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 estudiants. És natural, atès 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 afectava també l'àmbit de les competències actitudinals o del ser, com ara obertura, receptivitat, empatia o 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 hi ha de ser perquè al cap i a la fi estem tractant amb persones» (1r 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 esglaons 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'ensenyament-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 mostrar aquest reconeixement és donant la paraula (Freire, 1997).

Per 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 l'alumnat és un recurs per a la participació i per fer real el principi de l'espai europeu d'educació superior respecte al fet que 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 perquè els alumnes estiguessin aprenent» (2n 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'ensenyament-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'ensenyament superior. Consideraven que el factor que estimula i afavoreix especialment aquests processos de reflexió és el de la pràctica i l'experiència per part dels formadors, 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 en les sessions de classe, promoure anàlisis i debats conjunts, donar-los la paraula i escoltar: «Els diàlegs a classe, la participació, que la professora et faci preguntes obertes, que cadascú pugui dir el que 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» (2n grup de discussió). En 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 conclouent aquest apartat, cal destacar la relació entre aquesta competència i les del ser: per 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 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 que són els principals resultats de la recerca. Tot i que no són gaire generalitzables atesa la mida de la mostra, i que la seva validesa es troba afectada pel fet que estudiants i mestres que van participar en la recollida d'informació són també persones interessades i motivades pel tema de la recerca, considerem que poden ser un bon punt de partida per endinsar-se dins el perfil i les competències dels formadors en el context socioeducatiu actual. Per finalitzar, plantejem ara un seguit de consideracions que ens han acompanyat durant el procés d'anàlisi de la informació recollida. Algunes sembla que tenen una base més establerta i altres resten força obertes i en interrogació. No obstant això, i atès que

poden ser altament formatives per als 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** en la tasca d'ensenyar. Sigui en 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 per aplicar que permeten valorar la qualitat de la feina feta. En relació amb aquesta darrera apreciació, la de la qualitat, potser passa per un cert **enfocament integral** de la funció formadora atesa l'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 perquè la tasca educativa arribi al màxim d'on pot arribar. No n'hi ha prou a dominar un o dos d'aquests àmbits: la preparació dels formadors s'ha de dirigir a tots tres.

Com a segona consideració, sembla que romangui un **model ideal** de «bons formadors», però més difuminat que en d'altres moments històrics, atès que l'èmfasi es focalitza, en el moment present, en el conjunt de **tasques i funcions** que han de dur a terme i, indirectament, en els resultats d'aquestes tasques i funcions. És des d'aquest enfocament que plantejem com a hipòtesi que actualment s'està passant, o s'ha passat ja, d'un model de bons docents o formadors 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 per al desenvolupament de competències puguin explicar aquesta percepció de canvi. Sobre aquesta qüestió, 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 construint i validant al llarg de la història.

La tercera reflexió que proposem perquè pugui ser discutida 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 a aquest coneixement i generador de situacions o entorns d'aprenentatge. Aquests canvis passarien per incorporar els sabers i l'experiència de l'alumnat, construint conjuntament el coneixement. Ens trobem, novament, amb un alleugeriment de la funció educativa en ser compartida: el formador o la formadora són un element més del procés d'ensenyament aprenentatge, sens dubte fonamental, però no tenen 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 de la informació, van ser profusament assenyalades les competències de formació permanent i actualització constant, especialment pel que fa a tecnologies i recursos i mètodes, i també les de treball en equip com a premissa fonamental per dur a terme la pròpia activitat professional. Aquestes, 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



de més instructiu, de caràcter 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 d'obert i fet en equip. Tot i així, els principis i ideals que l'**Escola Nova** a principis del segle passat ens va aportar continuen tenint plena vigència i són igualment 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 una qüestió que no podem esbrinar. En canvi, sí que podem tenir la constatació empírica que les dues vies formatives adrecen als mateixos principis. Presentem, de tota manera, una intuïció resultant d'aquest estudi: que l'estudiant dona 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 es presenten des de les aules universitàries.

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'activitat formativa òptima seria aquella que sap trobar el punt intermedi en què posicionar-se davant cada situació d'aprenentatge. La dificultat, evidentment, rau a saber quin és el punt intermedi de cadascuna d'aquestes situacions. Serien 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 crear, en cada moment, aquest equilibri. Fins i tot en les competències en què 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 per manca.

<Referències bibliogràfiques>

Comenius, J. A. (1630; 1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

Dewey, J. (1916). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

Freire, P. (1989). «La pràctica educativa». *Temps d'Educació*, 1, 91-100.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Mèxic: Siglo XXI.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

Lewin, K. (1946). «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó.

Piqué, B; Comas, A i Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Ed. Graó.

Piqué, B. (2010). «La formació inicial: cap a un model formatiu professionalitzador». *GUIX*, 370, 39-42.

Piqué, B. (2011). «La implementació d'estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial i permanent de mestres». *REIRE*, 4, (1), 25-42. [En línia] <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/217317/296402> [última consulta: 5 de setembre de 2011].

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. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Elliott, J. i Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gros, B. i Romañá, 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. i Payà, M. (2006). «La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior». A: J. L. Garrido (ed.). *Formar ciudadanos europeos* (pp. 9-97). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pedagogue*. París: 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 el *I Congreso Internacional ¿A dónde va la escuela en Europa?* Córdoba (España). [En línea] http://www.uco.es/dptos/educacion/congreso_escuelaeneuropa/



<Nota i agraïments>

La recerca en què es basa aquest article ha tingut el suport del Programa de Recerca en Docència Universitària (REDICE'10). Una part dels resultats d'aquesta recerca es van presentar en format de comunicació al Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. La Universitat: una institució de la societat (VII 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». Han participat en la recerca les escoles La Maquinista, Fluvià, Els Encants, Riera Alta, Baró de Viver, Caminet del Besòs, La Llacuna, Congrés Indians i L'Univers. Agraïm especialment la participació de les professores Anna Comas, M. José Harto, Imma Torras i Anna Trabal, del professor Jordi Canelles i de les estudiants Marina Rubio, Marta Pérez, Anna Blancher, Cristina Hernández i Noelia Gómez.

Copyright © 2013. Aquesta obra està subjecta a una llicència de Creative Commons mitjançant la qual qualsevol explotació de l'obra haurà de reconèixer els autors de la mateixa, citats a la referència recomanada que apareix a l'inici del document.

